



# Universidad de Granada

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE  
INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

## Tesis doctoral

***Desarrollo de la competencia social y ciudadana  
a través del aprendizaje cooperativo***

**CRISTINA SALMERÓN VÍLCHEZ**

Dirigida por

**Dr. RAFAEL LÓPEZ FUENTES**  
**DRA. PURIFICACIÓN SALMERÓN VILCHEZ**  
Granada julio de 2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Cristina Salmerón Vílchez  
D.L.: GR 3469-2010  
ISBN: 978-84-693-5353-0



Los Drs. Rafael López Fuentes y Purificación Salmerón Vílchez, Directores de la tesis Doctoral “DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO,” que presenta D<sup>a</sup> Cristina Salmerón Vílchez para obtener el grado de Doctora,

Autorizan su presentación y defensa a los efectos oportunos.

Granada junio de 2010

Fdo. Rafael López Fuentes

Fdo. Purificación Salmerón Vílchez



A Ángela, por ser tú, por ser como eres, porque me encantas, por hacerme mamá, por enseñarme a aprender de cada descubrimiento nuevo que haces y porque tu risa es lo más precioso que he escuchado nunca. Y a tu papá, mi amor. Qué suerte que nos tropezáramos y que suerte que compartas tu vida conmigo. Os quiero.



## **AGRADECIMIENTOS**

Esta tesis tiene sentido en cuanto pretende mejorar las prácticas con el alumnado, y puesto que es para ellos y ellas, les doy las gracias a todos los niños y niñas de 4º, 5º, 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO del Colegio Ntra. Sra. Del Rosario. A los niños y niñas de 5º de Primaria del CPR Gibalto y a los chicos y chicas de 4º de ESO del IES Beatriz Galindo, que junto con sus tutores y tutoras M<sup>a</sup> José, Cristina, Irene, Julio, Paqui y Ángela me han ofrecido su tiempo, su saber y su espacio en esta investigación. Muchísimas gracias por vuestra generosidad, esfuerzo y trabajo. Ha sido un verdadero placer trabajar con vosotros y vosotras.

A mis directores Puri y Rafa, por todo vuestro trabajo, apoyo, orientación y esfuerzo en sacar adelante este trabajo. Mil gracias por vuestra inmediatez, soy muy consciente de la dificultad que ha tenido este proyecto (la limitación temporal) y el año tan complicado que habéis tenido. Gracias por devolverme al camino cada vez que me perdía y la paciencia que habéis tenido conmigo. Me ha encantado trabajar con vosotros y he aprendido cosas que van más allá de una tesis. Me siento muy afortunada por haberos tenido tan cerca.

A mi padre, gracias por creer en mí, por tus palabras de ánimos, por tu trabajo, por tu tiempo libre y por el no tan libre, por embarcarte conmigo en esta aventura y estar a mi lado todo el tiempo. Habría sido muy duro sin ti. Gracias. Y también a Concha, por los daños colaterales y por las cenitas y momentos agradables de después.

Gracias a mi madre, por todo lo que nosotras sabemos y por tu apoyo incondicional, ayuda, cariño y aliento en momentos complicados. Gracias, sobre todo, por contagiarme tu amor por la enseñanza. Has hecho que sea inmensamente feliz en mi trabajo, lo que considero el mejor legado y fortuna que una persona puede tener.

A Tere Pozo, Pepe Gutiérrez, Daniel González y Sonia Rodríguez, porque de toda vuestra sabiduría compartida (que ha sido mucha), lo que más me ha conmovido es leerla con todo el cariño con la que estaba escrita. Gracias. A Calixto, por estar ahí en los momentos clave y difíciles y regalarme tú ayuda. Gracias

Y a Enric, por encargarte de nuestra nenita en vacaciones, fines de semana y prestarme tu tiempo libre. Gracias por apoyarme en todo, gracias por ser como eres, por hacerme comprender lo que no comprendo, gracias por creer en mí y por gustarte todo lo que hago. Gracias por ser mi mejor amigo, cómplice, compañero, gracias por hacerme mejor persona cada día. Estar a tu lado es maravilloso. Gracias por tu ayuda.

A mis embrujadas y brujo adolescente. Sois con diferencia lo mejor que me han dado nuestros padres y no puedo respirar sin vosotros a mi lado. Sois la magia de mi vida. Juntos podemos montar un gallinero en dos segundos, que nuestra exageración nos lleve desde el polo norte al sur mientras nos tomamos un café y sin necesidad de movernos del sofá. Somos capaces de saltar como chinches cuando consideramos que nos necesitamos (incluso porque sí, sin razón alguna). Siento muchísimo el año tan complicado que os he dado y todos los baches que este viaje de polo a polo ha provocado. Sé que nada de lo que nos pase podrá romper lo que tenemos, nuestra piña, porque os quiero muchísimo y os necesito un montón. Gracias a Horda, Itto y Xai por ayudarnos a volver de nuestra excursión.

Y por supuesto gracias a mis amigos y amigas, sois los mejores del mundo y solo tengo palabras de gratitud por teneros a mi lado. Gracias por toda vuestra ayuda, apoyo, cariño y comprensión que me habéis dado este año... y siempre. Os quiero.

Y para acabar, le agradezco a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y a la Delegación en Granada la oportunidad que me han dado para finalizar esta tesis doctoral, de la que he aprendido muchísimo y sobre todo con la que he disfrutado de manera extraordinaria y tantas satisfacciones personales y profesionales me ha dado.

## INDICE

### PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

#### Capítulo I. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS

	Pág.
1. Introducción.....	27
2. Contexto social de la Reforma del Sistema Escolar.....	30
3. La Educación en Competencias.....	32
3.1. Fines de la educación.....	32
3.2. Aspectos que fundamentan la formación por competencias.....	35
3.3. Delimitación conceptual.....	37
3.4. Características.....	42
3.5. Ventajas y dificultades en la formación por competencias.....	45
4. Conclusiones.....	51

#### Capítulo II. DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN NUESTRAS LEYES DE EDUCACIÓN

1. Introducción.....	55
2. Diseño del currículo. la Ley Orgánica de Educación (LOE).....	57
3. Niveles de concreción curricular en la Ley Andaluza de Educación.....	63
3.1. Primer Nivel: Finalidades de la Ley de Educación en Andalucía	63
3.2. Segundo Nivel: Proyecto Educativo de Centro.....	65
3.3. Tercer Nivel: Programación Didáctica.....	72
3.4. Cuarto Nivel: Atención a la diversidad en el nuevo paradigma...	78
4. Conclusiones.....	83

#### Capítulo III. MÉTODOS DE ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

1. Introducción.....	87
----------------------	----

2.	Principios que orientan las metodologías en la educación por competencias.....	88
2.1.	En la normativa.....	88
2.2.	Desde la Coordinación Docente.....	90
2.3.	En el aprendizaje de una educación por competencias.....	92
2.4.	Las variables y recursos metodológicos.....	94
3.	Modalidades de enseñanza para el desarrollo de competencias.....	98
4.	El aprendizaje cooperativo.....	103
4.1.	La Experimentación con Aprendizaje Cooperativo en nuestro país.....	106
4.2.	Teorías relevantes que fundamentan el Aprendizaje Cooperativo.....	109
4.3.	Formas de Aprendizaje cooperativo.....	110
4.4.	Ventajas del aprendizaje Cooperativo.....	116
4.5.	Instrumentos complementarios en la utilización de Aprendizaje cooperativo.....	120
4.6.	Técnicas de Aprendizaje cooperativo.....	123
4.7.	La evaluación de los alumnos y alumnas en el aprendizaje cooperativo.....	127
5.	Conclusiones.....	130

#### **Capítulo IV. COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA**

1.	Introducción.....	135
2.	Antecedentes y justificación.....	136
3.	Conceptualización y estructura de la Competencia Social y Ciudadana.....	144
4.	Metodología y evaluación de la Competencia Social y Ciudadana.....	154
4.1.	Clima escolar y metodología.....	154
4.2.	Evaluación de la competencia social y ciudadana.....	159
6.	Conclusiones.....	163

## SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

### Capítulo V: PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción.....	171
2. Área problemática de la investigación.....	172
3. Meta y objetivos de la investigación.....	176
4. Contexto y caracterización de la muestra.....	177
5. Metodología y diseño de la investigación.....	179
5.1. Diseño.....	179
5.2. Procedimiento.....	181
5.2.1. Estructura de la Investigación.....	181
5.2.2. Variables de Investigación.....	188

### Capítulo VI. CONFIGURACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

1. Estructura y Contenido de la Competencia Social y Ciudadana.....	193
2. Proceso de Evaluación de la Competencia Social y Ciudadana.....	205
2.1. Selección de los dilemas.....	207
3. Proceso de recogida de las valoraciones del Profesorado y Alumnado sobre el trabajo cooperativo.....	214

### Capítulo VII. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

1. Análisis de los datos Pretest y Postest.....	223
1.1 Análisis de los resultados en Primaria.....	226
1.1.1. Subcompetencia: Saber vivir en sociedad.....	226
1.1.1.1. Unidad de competencia: Relacionarse con los demás.....	226
1.1.1.2. Unidad de competencia: Cooperar y convivir..	230
1.1.1.3. Unidad de competencia: Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos...	233
1.1.2. Subcompetencia: Comprender la realidad en la que	

se vive.....	236
1.1.2.1. Unidad de competencia: Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.....	236
1.1.2.2. Unidad de competencia: Ser consciente de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.....	239
1.1.3. Subcompetencia: Ejercer la ciudadanía democrática.....	240
1.1.3.1. Unidad de competencia: Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas.....	240
1.1.3.2. Unidad de competencia: Ejercer las libertades y deberes cívicos.....	242
1.2. Análisis de Pretest y Postest en Secundaria.....	245
1.2.1. Subcompetencia: Saber vivir en sociedad.....	245
1.2.1.1. Unidad de competencia: Relacionarse con los demás.....	245
1.2.1.2. Unidad de competencia: Cooperar y convivir.....	248
1.2.1.3. Unidad de competencia: Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos.....	251
1.2.2. Subcompetencia: Comprender la realidad del mundo en el que se vive.....	254
1.2.2.1. Unidad de competencia: Ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.....	254
1.2.2.2. Unidad de competencia: Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.....	257
1.2.3. Subcompetencia: Ejercer la ciudadanía democrática.....	258
1.2.3.1. Unidad de competencia: Comprender, valorar y usar los sistemas de	

	valores democráticos.....	259
1.2.3.2.	Unidad de competencia: Conocer los modos de organización del estado democrático.....	260
1.2.3.3.	Unidad de competencia: Ejercer las libertades y deberes cívicos.....	262
1.3.	Análisis comparativo entre Primaria y Secundaria.....	264
1.3.1.	Subcompetencia: Saber vivir en sociedad.....	264
1.3.1.1.	Unidad de competencia: Relacionarse con los demás.....	264
1.3.1.2.	Unidad de competencia: Cooperar y Convivir.....	267
1.3.1.3.	Unidad de competencia: Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos.....	271
1.3.2.	Subcompetencia: Comprender la realidad del mundo en que se vive.....	274
1.3.2.1.	Unidad de competencia: Ser consciente de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.....	275
1.3.2.2.	Unidad de competencia: Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.....	277
1.3.3.	Subcompetencia: Ejercer la ciudadanía democrática.....	280
1.3.3.1.	Unidad de competencia: Ejercer las libertades y deberes cívicos.....	280
2.	Análisis cualitativo.....	284
2.1.	Análisis de las respuestas del alumnado.....	284
2.1.1.	Análisis de las respuestas del alumnado de Primaria.....	285
2.1.1.1.	Valoración del trabajo cooperativo frente al trabajo individual.....	285
2.1.1.2.	Nivel de satisfacción con la experiencia.....	286

2.1.1.3.	Procesos de ayuda generados entre el alumnado.....	290
2.1.1.4.	Conflictos generados durante el proceso.....	291
2.1.2.	Análisis de las respuestas del alumnado de Secundaria.	293
2.1.2.1.	Valoración del trabajo cooperativo frente al trabajo individual.....	293
2.1.2.2.	Nivel de satisfacción con la experiencia.....	295
2.1.2.3.	Procesos de ayuda generados entre el alumnado.....	298
2.1.4.	Conflictos generados durante el proceso.....	299
2.2.	Análisis de las respuestas del profesorado.....	301
2.2.1.	Respecto al proceso de aprendizaje de su alumnado.....	302
2.2.2.	Repercusión en las evaluaciones de los contenidos trabajados a través del aprendizaje cooperativo.....	303
2.2.3.	Dificultades encontradas para gestionar adecuadamente la actividad.....	302
2.2.4.	Ayuda mutua entre el alumnado en la sesiones de trabajo cooperativo.....	304
2.2.5.	Aspectos positivos y negativos del trabajo cooperativo para incorporarlo a la práctica docente.....	304
2.2.6.	Principales conflictos del alumnado a la hora de relacionarse.....	305
2.2.7.	Valoración global de la experiencia.....	306

## **Capítulo VIII. RESULTADOS DEL ESTUDIO**

1.	Introducción.....	309
2.	Etapa de Primaria.....	309
2.1.	Saber vivir en sociedad.....	309
2.2.	Comprender la realidad en que se vive.....	319
2.3.	Ejercer la Ciudadanía Democrática.....	321
3.	Etapa de Educación Secundaria Obligatoria.....	325
	Saber vivir en sociedad.....	325

Comprender la realidad en que se vive.....	332
Ejercer la ciudadanía democrática.....	335
4. Comparativa entre Primaria y Secundaria.....	339
Saber vivir en sociedad.....	340
Comprender la realidad en que se vive.....	346
Ejercer la ciudadanía democrática.....	349

## **Capítulo IX. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

1. Conclusiones.....	355
1.1. Determinar y validar estructura y descriptores de la competencia social y ciudadana.....	355
1.2. Comprobar el desarrollo de la competencia social y ciudadana logrado en el alumnado participante, tras la intervención en las aulas con la metodología de aprendizaje cooperativo.....	357
1.3. Conocer si existen diferencias en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, entre el alumnado de primaria y el de secundaria.....	358
1.4. Conocer si existen diferencias significativas en la manera en la que niños y niñas desarrollan la competencia social y ciudadana.....	360
1.5. Valorar la motivación y satisfacción del alumnado y del profesorado generado por la experiencia.....	362
2. Limitaciones de la investigación.....	363
3. Futuras líneas de investigación.....	365

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....**

369

## **ANEXOS.....**

383

Anexo 1. Contenidos del taller de formación para los docentes participantes.....	385
Anexo 2. Programa entrenamiento en habilidades para cooperar.....	386
Anexo 3. Registro de las Sesiones.....	404

Anexo 4.	Vinculaciones de la competencia social y ciudadana con los objetivos de etapa y áreas.....	405
Anexo 5.	Descriptores de competencia puestos en práctica en los dos dilemas.....	447
Anexo 6.	Plan del equipo.....	452
Anexo 7.	Ficha de reflexión grupal.....	453
Anexo 8.	Ficha de autoevaluación.....	454
Anexo 9.	Cuestionario de validación para los expertos.....	455
Anexo 10.	Actividad de evaluación para secundaria.....	479
Anexo 11.	Descriptores individuales y grupales de secundaria.....	481
Anexo 12.	Mapa de respuestas de los dilemas.....	482
Anexo 13.	Cuestionario alumnado y entrevista a docentes.....	486

## INDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

### A. MARCO TEÓRICO

Tabla 1	Categorías de las Competencias Clave.....	28
Tabla 2	Concepto de Competencia.....	41
Tabla 3	Cambios en el Concepto de Currículo.....	56
Tabla 4	Consideración del Currículo en la LOE.....	63
Tabla 5	Proceso de elaboración del PEC.....	71
Figura 1	Fundamentos de la Educación por Competencias.....	37
Figura 2	Análisis del Concepto de Competencia.....	39
Figura 3	Características de las Competencias.....	44
Figura 4	Finalidades del Sistema Educativo.....	58
Figura 5	Proceso de evaluación Diagnóstica.....	63
Figura 6	Proceso de elaboración de la Programación Didáctica.....	76
Figura 7	Coherencia horizontal y vertical en la adopción de metodologías.....	91
Figura 8	Elementos del Aprendizaje cooperativo.....	116
Figura 9	Beneficios del Aprendizaje cooperativo.....	120

Figura 10	Factores de la Competencia Social y Ciudadana.....	140
-----------	--	-----

## **B. MARCO EMPÍRICO**

Tabla 1	Muestra participante en la investigación.....	178
Tabla 2	Roles y responsabilidades de los miembros del grupo.....	185
Tabla 3	Habilidades puestas en práctica con los dilemas.....	207
Tabla 4	Prueba de McNemar de los descriptores Relacionarse con los demás.....	228
Tabla 5	Prueba de Mcnemar Relacionarse con los demás en función del genero.....	229
Tabla 6	Prueba Mcnemar de Cooperar y convivir.....	231
Tabla 7	Descriptores de Cooperar y convivir en función del género...	332
Tabla 8	Prueba de McNemar descriptores reflexionar de forma crítica sobre situaciones.....	237
Tabla 9	Prueba Mcnemar Reflexionar de forma crítica en función del género.....	239
Tabla 10	Descriptor de Ser consciente de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.....	239
Tabla 11	Descriptor de la unidad en función del género.....	240
Tabla 12	Prueba McNemar descriptor análisis de su situación ante conflictos.....	241
Tabla 13	Descriptores Responsabilidad de las consecuencias de su comportamiento en función del género.....	242
Tabla 14	Prueba Mcnemar Responsabilidad de de su comportamiento en función del género.....	242
Tabla 15	Descriptores Ejercer las libertades y deberes cívicos en función del género.....	244
Tabla 16	Prueba McNemar Relacionarse con los demás.....	246
Tabla 17	Prueba McNemar Relacionarse con los demás en función del género.....	248
Tabla 18	Prueba McNemar Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos.....	253

Tabla 19	Prueba McNemar de ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas.....	256
Tabla 20	Prueba McNemar comprensión de diferentes puntos de vista.....	256
Tabla 21	Descriptores reflexionar de forma lógica en función del género.....	258
Tabla 22	Prueba McNemar de comprender los sistemas de valores democráticos.....	260
Tabla 23	Prueba McNemar reconocimiento de derechos y deberes en función del género.....	260
Tabla 24	Descriptores: ejercer las libertades y derechos cívicos en función del género.....	263
Tabla 25	Prueba McNemar relacionarse con los demás.....	265
Tabla 26	Prueba McNemar Relacionarse con los demás en función de la etapa.....	266
Tabla 27	Comparativa relacionarse con los demás etapa- niñas.....	267
Tabla 28	Comparativa relacionarse con los demás etapa- niños.....	267
Tabla 29	Prueba McNemar Cooperar y convivir.....	268
Tabla 30	Prueba McNemar asumir responsabilidades en función de la etapa.....	270
Tabla 31	Descriptores cooperar y convivir etapa- niñas.....	270
Tabla 32	Descriptores cooperar y convivir etapa-niños.....	271
Tabla 33	Prueba McNemar afrontar positivamente las relaciones y los conflictos.....	272
Tabla 34	Prueba McNemar afrontar positivamente los conflictos en función de etapa.....	273
Tabla 35	Descriptores afrontar las relaciones etapa- niñas.....	274
Tabla 36	Descriptores afrontar las relaciones etapa- niños.....	274
Tabla 37	Prueba McNemar asunción de diferentes puntos de vista....	275
Tabla 38	Prueba McNemar del descriptor en función de la etapa.....	276
Tabla 39	Descriptor analizado etapa- niñas.....	276
Tabla 40	Descriptor analizado etapa- niños.....	277

Tabla 41	Prueba McNemar descriptores reflexionar de forma crítica y lógica.....	278
Tabla 42	Prueba McNemar de los descriptores en función de la etapa	279
Tabla 43	Descriptores reflexionar de forma crítica etapa-niñas.....	280
Tabla 44	Descriptores reflexionar de forma crítica etapa-niños.....	280
Tabla 45	Descriptores de la unidad en función de la etapa.....	282
Tabla 46	Descriptores de la unidad etapa-niñas.....	283
Tabla 47	Descriptores de la unidad etapa-niños.....	283
Tabla 48	Problemas encontrados por el alumnado de Primaria.....	291
Tabla 49	Razones expuestas para cambiar de grupo por el alumnado de Primaria.....	293
Tabla 50	Problemas encontrados por el alumnado de Secundaria.....	300
Tabla 51	Razones expuestas para cambiar de grupo por el alumnado de Secundaria.....	301
Figura 1	Proceso seguido previo al trabajo de campo.....	181
Figura 2	Proceso seguido con el alumnado en nuestra investigación..	183
Figura 3	Estructura inicial de la Competencia Social y Ciudadana.....	196
Figura 4	Descriptores para la evaluación de la Competencia Social y Ciudadana en Primaria.....	211
Figura 5	Proceso de evaluación seguido.....	223
Figura 6	Unidades y Descriptores evaluados.....	224
Figura 7	Evolución de las preferencias personales para trabajar.....	284
Figura 8	Clasificación de las opiniones sobre satisfacción del alumnado de Primaria.....	287
Figura 9	Clasificación de las opiniones sobre satisfacción del alumnado de Secundaria.....	296
Gráfico 1	Descriptores de la unidad de competencia Relacionarse con los demás.....	227
Gráfico 2G	Necesidad de relación con los demás.....	228
Gráfico 3G	Interés y afecto por los demás.....	229

Gráfico 4G	Influencia mutua.....	229
Gráfico 5	Descriptor de Cooperar y Convivir.....	230
Gráfico 6	Descriptor de Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos.....	234
Gráfico 7G	Toma de decisiones asertivamente.....	234
Gráfico 8G	Manifestación de confianza hacia los iguales.....	235
Gráfico 9G	Reconocimiento diálogo como resolución conflictos.....	235
Gráfico 10G	Reconocimiento negociación como resolución conflictos.....	235
Gráfico 11	Descriptor Reflexionar de forma crítica sobre situaciones..	237
Gráfico 12G	Reconocimiento Injusticias sociales.....	238
Gráfico 13G	Expresión actitudes críticas frente injusticias.....	238
Gráfico 14	Descriptor de Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas.....	241
Gráfico 15	Descriptor de Ejercer las libertades y deberes cívicos.....	243
Gráfico 16	Descriptor Relacionarse con los demás.....	246
Gráfico 17G	Necesidad relación con los demás.....	247
Gráfico 18G	Interés y afecto por los otros.....	247
Gráfico 19G	Uso fórmula de cortesía y amabilidad.....	247
Gráfico 20G	Descriptor Cooperar y Convivir.....	249
Gráfico 21G	Aceptación de normas.....	250
Gráfico 22G	Trabajo en equipo asumiendo su tarea.....	250
Gráfico 23G	Asunción de responsabilidades respecto al grupo.....	250
Gráfico 24G	Ofrecimiento ayuda.....	251
Gráfico 25G	Ofrecimiento consejos.....	251
Gráfico 26	Descriptor Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos.....	252
Gráfico 27G	Negociación como resolución de conflictos.....	253
Gráfico 28G	Toma decisiones asertivamente.....	254
Gráfico 29G	Diálogo como resolución de conflictos.....	254
Gráfico 30	Descriptor de ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.....	255
Gráfico 31G	Asunción analizar mismo hecho con diferentes puntos	

	de vista.....	256
Gráfico 32G	Reconocimiento análisis de un mismo hecho desde distintas perspectivas.....	257
Gráfico 33	Descriptor Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.....	258
Gráfico 34	Descriptor de Comprender, valorar y usar los sistemas de valores democráticos.....	259
Gráfico 35G	Reconocimiento de los derechos como ciudadano.....	260
Gráfico 36	Descriptor Conocer los modos de organización del estado democrático.....	261
Gráfico 37G	Comprensión Sistema Judicial garantía derechos.....	261
Gráfico 38	Descriptor ejercer las libertades y deberes cívicos.....	263
Gráfico 39	Descriptor de relacionarse con los demás.....	265
Gráfico 40	Necesidad de relación con los demás.....	266
Gráfico 41	Interés y afecto por los demás.....	266
Gráfico 42	Descriptor de cooperar y convivir.....	268
Gráfico 43	Trabajo en equipo asumiendo su tarea.....	269
Gráfico 44	Asunción responsabilidades respecto al grupo.....	269
Gráfico 45	Ofrecimiento de ayuda.....	269
Gráfico 46	Descriptor Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos.....	272
Gráfico 47	Toma decisiones asertivamente.....	273
Gráfico 48	Diálogo como resolución de conflictos.....	273
Gráfico 49	Descriptor Ser consciente de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.....	275
Gráfico 50	Asunción analizar mismo hecho con diferentes puntos de vista.....	276
Gráfico 51	Descriptor Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.....	278
Gráfico 52	Reconocimiento injusticias.....	279
Gráfico 53	Actitud frente a injusticias.....	279
Gráfico 54	Descriptor Ejercer las libertades y deberes cívicos.....	281



# **PRIMERA PARTE**

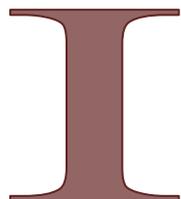
# **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

---

---



## **CAPÍTULO**



# **CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS**

## **INDICE**

1. INTRODUCCIÓN
2. CONTEXTO SOCIAL DEL MODELO EDUCATIVO
3. EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS
  - 3.1. Finalidades
  - 3.2. Fundamentos de la formación por competencias
  - 3.3. Delimitación conceptual de las competencias
  - 3.4. Características
  - 3.5. Ventajas y dificultades en la formación por competencias
4. CONCLUSIONES



## 1. INTRODUCCIÓN

La implantación del nuevo paradigma educativo está abriéndose poco a poco, y los cambios se acercan a su fin para convertirse ya en algo estructurado e institucionalizado dentro del marco escolar. Es cierto que esta reforma está generando controversias tanto en su delimitación conceptual como en la forma de abordar la educación por competencias, como pretendo describir a lo largo del primer capítulo.

En el Sistema Educativo Español, el término competencia aparece por primera vez en la reforma de la Formación Profesional que reguló la LOGSE en 1990. Se hablaba de “competencias básicas profesionales”, y comprendían la adaptación de las enseñanzas profesionales a las nuevas demandas del mundo laboral. Se definían como el conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades..., necesarias para desempeñar un conjunto de profesiones afines o familia profesional. Este origen del término ha llevado a una interpretación “economicista” de la cuestión (Quirós 2007, en Marchena 2008), considerando la educación en sus niveles obligatorios al servicio de los intereses del mercado laboral. Sin embargo es algo más complicado y con un recorrido más largo.

Durante el primer capítulo analizaremos las causas que han llevado a la implementación de un sistema educativo por competencias. Sin embargo, podemos adelantar que una de las principales razones del cambio, viene determinada por la necesidad de sustituir una formación altamente descontextualizada y alejada de las situaciones reales de aprendizaje por otra más flexible que permita a la persona gestionar su capacidad para responder a determinadas situaciones difíciles de manera eficaz. Esta capacidad de respuesta es lo que denominamos “competencia”.

La OCDE, a través del *Proyecto de Definición y Selección de Competencias* (a partir de ahora, DeSeCo) realizó un estudio (1996- 2006) para determinar las competencias clave (o básicas) con las que lograr un desarrollo integral del alumnado. Del análisis de dicho estudio, Álvarez, Pérez y Suarez (2008: 22) establecen tres categorías de competencias clave:

Categorías	Descriptores
Actuar de manera autónoma	Capacidad para defender y afirmar sus derechos, sus intereses, sus responsabilidades, sus límites y sus necesidades. Capacidad para concebir y realizar proyectos de vida y proyectos personales. Capacidad de actuar en el conjunto de la situación (el gran contexto)
Utilizar herramientas de manera interactiva	Capacidad de uso del lenguaje, los símbolos y los textos de modo interactivo. Capacidad de utilizar el saber y la información de manera interactiva. Capacidad de uso de las TIC
Funcionar en grupos socialmente heterogéneos	Capacidad de mantener buenas relaciones con los demás. Capacidad de cooperación. Capacidad de gestionar y resolver conflictos

Tabla 1. Categorías de competencias clave

Para la Unión Europea la principal motivación para la introducción de la formación por competencias se encontraba en la ambiciosa pretensión de lograr unos mínimos comunes en los sistemas educativos de los países miembros, para conseguir así una potencia económica capaz de competir en la economía mundial, además de homologar títulos y profesiones, y facilitar así, la movilidad de la sociedad europea. En marzo de 2000, en el Consejo Europeo de Lisboa, se propuso el objetivo de que, antes de que finalizara el año 2010, la Unión Europea tenía que convertirse en “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”. Requisito indispensable para tan importante reto, consistía en que además de una transformación de la economía, debía instaurarse un proceso de modernización del bienestar social y de los sistemas educativos. Dentro de este contexto, se hacía necesario el establecimiento de un marco común para la definición de las nuevas destrezas básicas que se necesitan para adquirir un aprendizaje para toda la vida por lo que, en 2001, el

Consejo elaboró una serie de objetivos a conseguir antes de 2010, dentro del llamado programa Educación y Formación 2010, en donde se hacía hincapié en que los sistemas educativos de los países miembros debían asegurar que sus estudiantes adquirieran, al acabar la Secundaria Obligatoria, el conocimiento y las competencias que necesitan para desenvolverse de una manera responsable en la Europa del siglo XXI.

Es en noviembre de 2004, cuando la Unión Europea, a propuesta del Programa “Educación y Formación 2010” publica un documento en el que se señalan las ocho competencias que consideran clave, con sus correspondientes conocimientos, destrezas y actitudes. Éstas, serían:

1. Comunicación en lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
7. Conciencia y expresión culturales.

En este marco, el Estado Español a través de la LOE (2006) plantea un sistema educativo en consonancia con los objetivos de la Unión Europea para el 2010, entendiéndola como un proceso para toda la vida, en la que incluye la educación por competencias (adaptadas de las recogidas por la Unión Europea a nuestra realidad social y educativa) entre los componentes del currículo.

A lo largo del siguiente trabajo, trataremos de abordar y analizar de forma exhaustiva las razones de los cambios que se han producido en nuestro Sistema escolar, vistos desde un prisma educativo más que político - económico. Estableceremos una descripción clara y concisa de lo que supone la educación por competencias, su tan difícil delimitación conceptual y todos los ámbitos que abarca esta nueva forma de entender los procesos de aprendizaje enseñanza. Para todo ello, es indispensable contextualizar primero la necesidad de los cambios acontecidos. Como afirma Castells (1998), no nos

encontramos en una época de cambio, sino en un cambio de época.

## **2. CONTEXTO SOCIAL DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS**

“No se cambia el mundo sin tener en cuenta cómo es, quienes están en él y cómo lo viven”  
(Gimeno, 2008: 9)

Consideramos que entre los análisis que debemos hacer para fundamentar adecuadamente nuestra investigación debe estar en primer lugar el concerniente a los motivos socioeducativos, que justifican el cambio e implantación de un nuevo paradigma de formación.

Desde la LOGSE, en 1990, hasta la LOE (2006) con su nuevo paradigma educativo, el contexto social y cultural ha cambiado de una forma vertiginosa a nivel mundial. En Marco, B (2009), se señalan como principales protagonistas de estos cambios, las migraciones masivas, la globalización y la influencia de las redes informáticas y telemáticas.

En cuanto a la globalización, si bien el término no es del todo reciente, sí lo es el hecho de que los niveles de interconectividad entre personas hayan crecido de manera extraordinaria, dando lugar a un llamado fenómeno espacial. Supone, entre otras cosas, que las actividades diarias están influenciadas por lo que ocurre en otras partes del mundo y que las prácticas y decisiones que lleven a cabo los grupos o comunidades locales, tienen una importante influencia global. Los ámbitos de influencia de este fenómeno, son la economía, la política, la tecnología, lo militar, lo legal, lo cultural y medioambiental (Held, 1992).

En lo referente a las migraciones, tampoco son un fenómeno nuevo. La novedad en todo caso está, en primer lugar, en su carácter diverso en comparación con épocas anteriores, y en segundo lugar, en su relevancia en la conformación de las sociedades actuales. Junto al hecho migratorio, se vincula el de otro concepto: ciudadanía, “construida desde la diversidad étnica y el reconocimiento de la diferencia como fuente de enriquecimiento personal y sociocultural” (Buendía, González, Pozo y Sánchez, 2004: 136).

Ambos conceptos, migración y ciudadanía, guardan una estrecha relación con la gran ambición europea de llegar a la cohesión social, entendida ésta como el grado de acuerdo de los miembros de un grupo social en la percepción de pertenencia a un proyecto o situación común.

Consideramos también, que no podemos cerrar este primer análisis sin comprender que esta educación se desarrolla en una sociedad caracterizada por la información y la comunicación. En este sentido, Pérez Gómez (en Gimeno et al., 2008) afirma que las personas de la sociedad actual se enfrentan a un panorama incierto, complejo y fluido cuyo problema principal no se encuentra ya en la cantidad de información que se recibe, desde múltiples y variadas fuentes, sino en la calidad de la misma. Es tarea de la escuela, fomentar capacidades para interpretarla y criticarla; discriminar los mensajes contradictorios, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimientos, así como también saber aplicarla a los diferentes contextos o situaciones con los que se puedan encontrar en la vida diaria.

La escuela tradicional tiene su origen en el sistema educativo universal de la revolución francesa, que nació con el objetivo de transmitir información para acumularla ya que en ese momento no se disponía de otro medio para obtenerla. Hoy en día, carece de sentido proveer listas interminables de contenidos cuando lo realmente importante es preparar al alumnado para que sepa seleccionar, procesar y analizar toda la información que recibe.

Para Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2004), sería recomendable modificar, no sólo los contenidos educativos, sino sobre todo las formas de adquirirlos. Con la finalidad de llegar así, a competencias de iniciativa, cooperación, trabajo en grupo, formación mutua, evaluación, comunicación, solución de problemas, adopción de decisiones, obtención y utilización de información, planificación, capacidad de aprendizaje y actitudes multiculturales.

La educación básica tendría que cambiar su naturaleza para conseguir que todos los niños y niñas adquieran nuevas competencias para desenvolverse sin riesgo en la tan complicada sociedad del siglo XXI. “Las dinámicas escolares, las metodologías y la propia pedagogía tienen que adaptarse a las nuevas necesidades informacionales que no son otras que las

que priorizamos para nosotros mismos” (Elboj; Puigdemívol; Soler y Valls, 2004: 19).

Por último, sería utópico pensar, que en el contexto social que hemos pretendido caracterizar, la única institución con responsabilidad para el desarrollo del alumnado sea la escuela; y sería además, bastante ingenuo, afirmar que los centros escolares por si solos, pueden guiar al alumnado para desenvolverse de forma eficaz en la sociedad que les ha tocado vivir.

Precisamente, porque los centros de interés han cambiado y quizá tienen más influencia que nunca (redes sociales como Facebook, tuenti...) no se puede ni se debe delegar solo a la escuela todo el peso de tan difícil reto pues los aprendizajes ya no se pueden limitar únicamente a lo recibido en las aulas. Toman cada vez más fuerza en su adquisición, los entornos con su variada complejidad en los que el alumnado se desarrolla y en los que tendrá que aplicar las competencias adquiridas.

Cada uno de los diferentes contextos en los que se desenvuelven nuestros alumnos y alumnas (familiar, social, escolar...) le plantean aprendizajes específicos, por lo que deben ser comprendidos en el proyecto educativo respetando así la coherencia que la sociedad le demanda al Sistema Educativo.

### **3. LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS**

La educación por competencias se configura como un paradigma educativo idóneo para preparar a nuestro alumnado a convivir y desarrollarse como ciudadano en una sociedad complicada, diversa, cambiante y en definitiva un poco incierta. Las competencias a desarrollar han sido propuestas por las administraciones educativas (autonómicas, estatales y europeas) cuidadosamente seleccionadas a partir del análisis, estudio y reflexión del contexto actual y respondiendo además a las finalidades que se pretenden con la implantación del nuevo sistema educativo.

#### **3.1. Finalidades**

Para responder a las demandas que el contexto social en el que vivimos nos plantea la nueva reforma del Sistema Educativo nace con la finalidad de “proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita alcanzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas (...) así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico y la afectividad” (Artículo 2 del RD 1513/2006 de 7 de diciembre).

Se pretende el desarrollo integral de nuestras alumnas y alumnos a lo largo no sólo de su historia escolar sino para toda la vida y para todos los escenarios posibles (social, familiar, laboral...) de forma que pueda desenvolverse de forma eficaz, responsable y feliz en todos estos ámbitos.

Sin embargo esta ambición no es algo nuevo ni actual. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) en su artículo 26.2 ya proclamaba:

“La educación debe tender al pleno desarrollo de la personalidad humana y al refuerzo del respeto de los Derechos Humanos y de las libertades fundamentales. Debe favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos religiosos, y la difusión de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

Esta misma intención nos la podemos encontrar en la Constitución Española (1978) que en el artículo 27.1, establece: “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y libertades fundamentales”.

La Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), en su artículo 29, define como uno de los fines de la educación:

“Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los propósitos consagrados en la Carta de las Naciones Unidas, así como prepararlos para

asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión de paz, tolerancia, igualdad de sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena”.

Y por último, aunque podríamos seguir enumerando documentos donde se desarrolla la misma idea, no podemos olvidar el renombrado informe Delors (UNESCO de 1996), en donde se determina que: “la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Se define como vehículo de las culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común”.

Parece haber un consenso bastante generalizado de que la finalidad de la educación debe ser permitir el desarrollo de todas las capacidades del ser humano.

Sin embargo, todas estas buenas intenciones no han llegado a materializarse en la mayoría de las ocasiones. Como señalan Zabala y Arnau (2007), es difícil encontrar voces contrarias sobre este tema, pero tal grado de acuerdo en los principios teóricos, queda desmarcado a la hora de llevarlo a la práctica, tanto en el desarrollo del currículo, como en los objetivos educativos, en las áreas curriculares, en los contenidos de aprendizaje y por supuesto, en los criterios de evaluación.

“El resultado de décadas de una escuela propedéutica y selectiva, ha provocado una práctica docente en la que la formación integral y la educación para la vida se reducen, en todo caso, a una formación integral académica y a un formar para la vida, como no, académica (Zabala y Arnau, 2007: 66)”.

Por otra parte, es importante admitir que la escuela ha perdido la hegemonía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, que ha tenido a lo largo de su historia. Hoy día, como hemos descrito anteriormente, se le demanda a la escuela el difícil reto de actuar ante la llamada sociedad de la información. Existen múltiples fuentes informativas con un relativo fácil

acceso, lo que no quiere decir que eso sea garantía de aprendizaje sistemático, debido a la variedad de la misma y a las diversas contradicciones que ofrece. Es por tanto la escuela la única que organiza y selecciona las informaciones y adquiere criterios de valor y fundamentalidad (Sarramona, 2004).

Ante estos nuevos agentes educativos el sistema escolar debe preparar al alumnado, entre otros muchos aspectos que desarrollaremos más adelante, no sólo para seleccionar las informaciones que reciben desde los diferentes medios sociales, sino también para actuar de forma crítica respecto a las mismas.

Ahora bien, tras el análisis de los fines de la educación, cabe preguntarnos: ¿Era necesario establecer una reforma escolar basada en la educación por competencias para lograr el desarrollo integral de nuestro alumnado?, ¿Puede realmente esta nueva concepción educativa lograr tal ambicioso fin?, ¿Cómo se lleva a cabo? No se trata de exponer en este trabajo las razones políticas o sociales que han inducido a este cambio sino de establecer los fundamentos teóricos- científicos en los que se sustenta la educación por competencias, para comprender mejor la necesidad de una reforma educativa de tales características.

### **3.2. Fundamentos de la Formación por competencias**

Basándonos en las aportaciones de Escamilla (2008) vamos a desarrollar las razones sociales, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas que han llevado a la implantación de un sistema educativo por competencias.

En lo referente a la fundamentación social, ya hemos apuntado con anterioridad el difícil desempeño de educar en la sociedad de la información y la comunicación. Socialmente hoy se asume que la educación obligatoria debe favorecer o poner las bases para que nuestro alumnado se adapte a los cambios en el saber, para pasar así de la “sociedad de la información” a la “sociedad del conocimiento”. Se pretende que lo que se aprende en contextos escolares, se transfiera a entornos familiares, sociales, laborales... con objeto de que el alumnado haya aprendido a interactuar adecuadamente en todos estos contextos de forma cada vez más autónoma, responsable, libre y eficaz.

Psicológicamente, el enfoque competencial pretende el desarrollo del alumnado a través de la integración dinámica de diferentes capacidades y conocimientos previos.

Pedagógicamente podríamos aportar muchas razones que justifican la implantación del modelo. Entre ellas, el hecho de que una persona se desenvuelva de forma eficaz en diferentes situaciones, y que además transfiera los conocimientos adquiridos en el centro escolar a su vida diaria en todos sus ámbitos, requiere que esa persona haya interiorizado aprendizajes funcionales de los contenidos. Este enfoque competencial tiene la posibilidad de priorizar técnicas o metodologías con las que se pueda trabajar diferentes competencias o áreas de aprendizaje, para facilitar la funcionalidad de lo aprendido, al comprobar las distintas aplicaciones de los contenidos.

El saber desenvolverse en diversas situaciones de diferente complejidad de forma autónoma, empática, asertiva, previniendo o resolviendo conflictos, requiere ciertos conocimientos que al mismo tiempo, generan campos de trabajo epistemológico definido para las distintas competencias. Las conexiones y/o vinculaciones entre competencias identifican estos campos o dominios, las relaciones con las áreas y materias curriculares y los vínculos que se establecen entre ellos.

Este nuevo contexto de trabajo en la escuela incorpora la cooperación entre iguales, el aprendizaje colaborativo entre profesorado y profesorado-alumnado para favorecer mayor responsabilidad y autonomía de los alumnos y alumnas en su aprendizaje y generar conocimiento colectivo en contextos de diversidad.

También se justifica por “aportar nuevos cauces y propósitos al marco de colaboración entre alumnos, alumnos y profesores, entre profesores e, incluso entre familia y centro” (Escamilla, 2004: 12).

Los fundamentos (sociales y psicológicos) nos muestran el *por qué* de la educación por competencias. La epistemológica nos muestra *qué* las identifica y la fundamentación pedagógica, abarca todas las anteriores y nos guía en *cómo* desarrollarlas y ponerlas en práctica. Todo esto requiere la formulación

de líneas de trabajo sistemáticas que lleven a la relación de los conocimientos teóricos que transmiten y su puesta en marcha desde diferentes ámbitos.

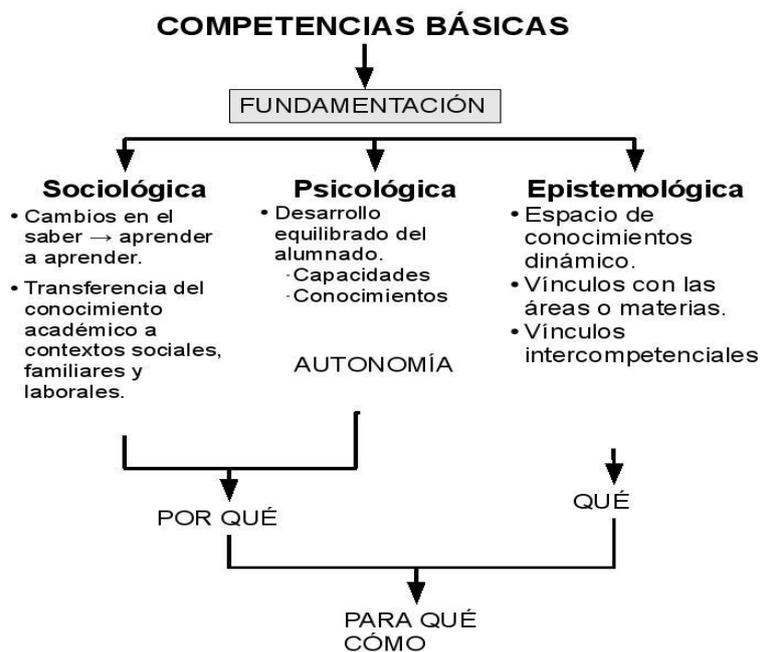


Figura 1. Fundamentos de la educación por Competencias (Escamilla, 2004)

Una vez comprendida la finalidad de la educación y las razones teóricas que fundamentan nuevo paradigma educativo de nuestra reforma, consideramos importante conceptualizarlas así como analizar las repercusiones al trabajar en la educación dentro de este enfoque.

### 3.3. Delimitación conceptual de las Competencias

Debido a lo relativamente reciente del término competencia, no existe una clara unanimidad a la hora de definir o establecer semánticamente el concepto. Por otra parte, sí hay acuerdo en lo que supone y en todo lo que conlleva la formación por competencias, como veremos más adelante.

El origen del término competencia, tenemos que situarlo en la década de los setenta y en el ámbito laboral. Aludía entonces a la capacidad de una persona para realizar una tarea concreta de forma eficiente. Pronto comenzó a utilizarse en los sistemas escolares, refiriéndose a la Formación Profesional.

Poco a poco se ha ido generalizando a la totalidad del sistema educativo,

debido a múltiples factores. Zabala y Arnau (2008) interpretan la irrupción de la formación por competencias por la entrada en crisis de tres factores:

- Cambios en la Universidad
- Desconexión entre teoría y práctica
- Función social de la enseñanza.

En lo referente al primer factor, los propios cambios que ha experimentado la Universidad debido al marco de convergencia europea, ha obligado a replantear su estructura y contenidos. La inclusión en la Universidad de la formación por competencias es ya un hecho y, consecuentemente, el sistema educativo no universitario no puede quedarse atrás ni permanecer ajeno a estos cambios.

Respecto a la desconexión entre teoría y práctica existe una creciente presión social por la necesidad de establecer la funcionalidad de los aprendizajes. Ha quedado altamente demostrada la incapacidad de una buena parte de nuestro alumnado para transferir los conocimientos teóricos que poseen a situaciones o problemas reales, por lo que se hace más que necesaria la revisión del carácter de dichos aprendizajes.

En cuanto al tercer factor, la función social de la enseñanza, quizás sea el más importante de los tres, distinguiéndola del carácter selectivo y propedéutico que ha tenido la escuela a lo largo de mucho tiempo. Hoy en día se entiende que la enseñanza debe ser para todos y todas, independientemente de sus orientaciones vocacionales o profesionales. Debe formar a todo el alumnado en todas aquellas competencias imprescindibles para el desarrollo personal, interpersonal, social y profesional de las personas (Zabala y Arnau, 2008).

“Es función de la escuela formar personas competentes, no en el estricto sentido profesional, sino en el sentido amplio de ser capaces de resolver los problemas que plantea la vida cotidiana en sus múltiples facetas de información, relación y compromiso” (Sarramona, 2004: 9).

Sin embargo, y aún avanzado el proceso de implantación, no es unánime el concepto de competencia. El proyecto DeSeCo (2002), define la competencia como: “la capacidad para responder a las demandas complejas y

llevar a cabo tareas de forma adecuada. Supone 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”.

Para Perrenoud (2001) el concepto de competencia representa una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos (saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento) para hacer frente a un tipo de situaciones análogas.

Pozo y Monereo (2007) la definen como “un conjunto de recursos potenciales (saber qué, saber cómo y saber cuándo y porqué) que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve”.

Para Cesar Coll y Álvaro Marchesí (2007), ser competente en una situación determinada, supone poseer los conocimientos necesarios para dar respuesta a esa situación y ser capaz de utilizarlos de forma eficaz en el desarrollo de actividades y tareas relacionadas con la misma.

Para Marina y Bernabeu (2007) tiene además, un componente ético, ya que considera competente a la persona que es capaz de realizar una tarea valiosa para si misma y para la sociedad.

En Gimeno Sacristán et.al. (2008), analizan el concepto de competencia con todas las acepciones que comparte con otros términos que se suelen usar:



Figura 2. Análisis del concepto de Competencia (Gimeno, 2008)

Estos autores defienden que la competencia no sólo se tiene o se adquiere, sino que se “muestra y se demuestra, que es operativa para responder a demandas que en un determinado momento pueden hacerse a quienes las poseen” (Gimeno et al. 2008: 37) El hecho de que sean una respuesta a las demandas que se le plantean, sería una condición indispensable para diferenciar las competencias de otros aprendizajes o adquisiciones y caracterizarlas como tales.

Como hemos pretendido comprobar, no hay una definición única ni válida para el término. Cada autor aporta su idea o ideal en lo que respecta a la definición de competencia. Incluso en la Ley orgánica de educación de 2006 no encontramos ninguna referencia semántica del término.

Modificando la síntesis de Zabala y Arnau (2007) sobre las diferentes definiciones nosotros consideramos que el significado de la competencia es:

<u>La capacidad</u> (como potencialidad de la competencia) (lo que requiere de la existencia en las estructuras cognoscitivas de la persona de las condiciones y recursos para actuar (conocimientos, valores, habilidades, destrezas) adquiridos por procesos formativos	<b>QUÉ</b>
<u>de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas con la máxima autonomía posible</u> Asumir un rol determinado; una ocupación, respecto a los niveles requeridos; una tarea específica; realizar acciones; participar en la vida política, social y cultural de la sociedad; cumplir con las exigencias complejas; resolver problemas de la vida real; hacer frente a un tipo de situaciones con la mínima ayuda o asesoramiento	<b>PARA QUÉ</b>
<u>de forma eficaz y en función de los propios objetivos y necesidades</u> Capacidad efectiva en el marco del derecho de toda persona a obtener el máximo de logro del sistema educativo con sus posibilidades y limitaciones de ejercer eficazmente; conseguir resultados; participar movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa los resultados de aprendizajes obtenidos	<b>DE QUÉ MANERA</b>
<u>en contextos determinados de diferente complejidad</u> Una actividad plenamente identificada; en un contexto determinado; en una situación determinada; en un ámbito o escenario de la actividad humana	<b>DÓNDE</b>
<u>poniendo en funcionamiento al mismo tiempo y de forma interrelacionada todos los componentes de los aprendizajes experimentados y adquiridos</u>	<b>CÓMO</b>

Varios recursos cognitivos; prerrequisitos psicosociales; conocimientos, destrezas, valores y actitudes; conocimientos, destrezas y características individuales; conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes; los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, de percepción, evaluación, anticipación y decisión; comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de informaciones; habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales; amplio repertorio de estrategias; operaciones mentales complejas; esquemas de pensamiento: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Tabla 2. Concepto de Competencia (Zabala y Arnau, 2007)

Aunque modificada su síntesis hacemos nuestras sus conclusiones con las salvedades implícitas en nuestras aportaciones:

- Las competencias son acciones eficaces frente a diferentes situaciones que requieren el uso de los recursos que se disponen.
- Para responder a los problemas que surgen de las diferentes situaciones, hace falta una disposición para resolverlos, es decir, debe haber una intencionalidad con unas actitudes determinadas.
- Además de tener la disposición y la actitud necesaria para la resolución, es necesario dominar los procedimientos, habilidades y destrezas que requiera la situación.
- Para que dichas habilidades se puedan poner en práctica de forma eficaz, debe realizarse sobre unos objetos de conocimiento, es decir, unos hechos, unos conceptos y unos sistemas conceptuales.
- Y que todo ello tiene que realizarse de manera interrelacionada: la acción implica una integración de actitudes, procedimientos y conocimientos.

Monereo y Pozo (2007) exponen su idea de persona competente guardando bastante relación con lo expuesto anteriormente. Ser competente para estos autores no consiste sólo en ser hábil en la realización de tareas y actividades concretas tal y como han sido enseñadas, sino que se trata de ser capaz de afrontar, partiendo de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o nuevos retos que le supongan ir más allá de lo ya aprendido.

Para concluir, decir que las competencias requieren la puesta en marcha no sólo de conocimientos, aptitudes, destrezas y habilidades sino también valores y actitudes junto con la capacidad de aplicar, movilizar todos estos

factores o elementos a diferentes situaciones o contextos para responder a diferentes situaciones de forma eficaz.

### **3.4. Características de las competencias**

Como hemos señalado anteriormente, una competencia es algo más que un conjunto de habilidades o conocimientos, es sobre todo la capacidad de responder a demandas complejas en una situación determinada, resultado de la movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes y valores, integrados eficazmente en situaciones reales. Tienen por tanto, una estructura comprensiva, constructivista y holística.

De acuerdo con los planteamientos anteriores algunos autores determinan las características fundamentales de las competencias. Pérez Gómez (2007) les asigna carácter holístico e integrado: entiende que las competencias no son un conjunto de habilidades específicas, sino que son modelos de interpretación de la realidad y la actuación razonada que ponemos en juego en la vida diaria. El carácter holístico viene determinado porque integran demandas externas, atributos individuales (los ya especificados anteriormente) y las particularidades del contexto específico de actuación.

Las competencias de intervención e interpretación de cada persona, no se encuentran únicamente en cada sujeto, sino en la riqueza cultural y/o profesional que se determina en cada contexto. Es necesario pararnos aquí para recoger un término que va a ser protagonista dentro de la educación por competencias, y es el de “aprendizaje situado”. El docente debe preparar minuciosamente los contextos de aprendizaje, las actividades e interacciones entre su alumnado para formar un espacio de conocimiento compartido, ya que de la riqueza de dichos escenarios, dependen las competencias que desarrollarán los alumnos y alumnas para desenvolverse en dicho contexto.

Importan mucho las actitudes y disposiciones de las personas. También la intencionalidad de ser: cuando una persona quiere ser competente precisa querer hacer. En el ámbito escolar, junto a la intencionalidad de aprender, las emociones y valores, es necesario que cada uno de los alumnos y alumnas quieran aprender, descubrir y asumir nuevos retos. “El desarrollo emocional del

sujeto se implica directamente en la construcción de competencias, y viceversa” (Gimeno, et al. 2008: 79).

Con frecuencia para resolver determinadas tareas con cierta complejidad requiere aplicar diferentes principios éticos si la tarea en cuestión supone afrontamiento de conflictos. Encontrar el sentido de lo que uno hace, requiere opciones éticas y estimula la comprensión de la acción y favorece el deseo de aprender.

No se trata de preparar a nuestro alumnado para que de forma mecánica aplique aprendizajes adquiridos. La ejecución de una tarea, por sencilla que se presente, precisa de actos reflexivos y de transferibilidad creativa. Para ello se ha debido adquirir a la capacidad para movilizar, transferir o adecuar las competencias a diferentes contextos o situaciones lo que requiere haber incorporado esquemas de pensamiento para reflexionar, aplicar, investigar y actuar.

Las competencias no son estáticas. Estos sistemas de reflexión y acción, se caracterizan por ser procesos dinámicos que evolucionan con la calidad y cantidad de experiencias a lo largo de nuestra vida. Se van actualizando a través de la adaptación constante a los nuevos contextos, situaciones o problemas con los que nos vamos encontrando en nuestra cotidianeidad.

Así, para Gimeno et al. (2008: 80) los rasgos diferenciales de las competencias o capacidades humanas fundamentales serían los siguientes: constituyen un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes. En definitiva, toda competencia incluye un “saber”, un “saber hacer” y un “querer hacer” en contextos y situaciones en función de los propósitos deseados”.

En Álvarez, Pérez y Suarez (2008) encontramos otra compilación de las características asignadas a las competencias. Para estos autores, el énfasis en la educación por competencias se encuentra en el dominio de la habilidad para reflexionar y utilizar el conocimiento adquirido y a la comprensión y el manejo de las habilidades o destrezas necesarias para adquirir objetivos personales y

participar de forma efectiva en la sociedad.

Se trata de desarrollar, con carácter interdisciplinar, aquellas capacidades (más que contenidos) que permitan al alumnado comprender y actuar de forma responsable en la realidad cotidiana. Por lo que se requiere haber adquirido habilidades de integración de conocimientos teóricos y prácticos, adquiridos, habilidades, actitudes, intereses junto a los rasgos propios de personalidad, para resolver diferentes situaciones.

Por tanto, no se trata únicamente de “saber” o “saber hacer”, supone también un “saber ser o estar”.

Para Perrenoud, la adaptabilidad de los aprendizajes a la vida pasa por la transferencia de los conocimientos y la construcción de competencias, ya que para que los contenidos escolares sean útiles, han de ser transferibles. Esto exige que dichos contenidos se integren en competencias de reflexión, de decisión y de acción adecuándose a las situaciones con las que nos podemos encontrar en nuestra vida real. Para este autor, se debe pasar de unos saberes descontextualizados a unos contenidos que posibiliten su aplicabilidad. Y esta movilización, siguiendo a Sarramona (2004) supone dirigir la atención hacia situaciones determinadas y su contexto para desarrollar una actuación de carácter situado. Según Perrenoud, (en Marco, 2008), no se construyen competencias sino exponiendo al alumnado ante situaciones-problema relativamente complejas, ya que éstas movilizan los diferentes tipos de recursos cognitivos.

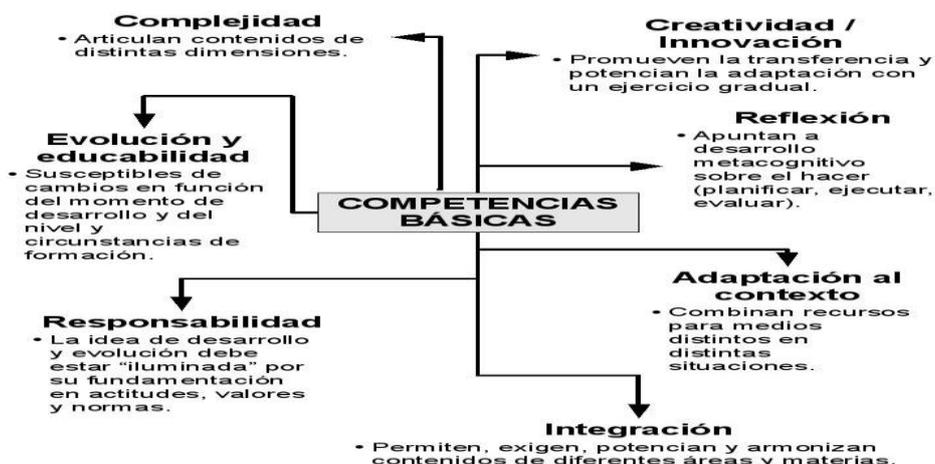


Figura 3. Características de las Competencias (Escamilla 2008: 33)

Para concluir, destacamos una recopilación de varios autores, que recoge Amparo Escamilla (2008: 33) sobre las diferentes características que se le atribuyen a las competencias básicas y que presenta en la siguiente Figura 3.

### **3.5. Ventajas y dificultades en la educación por competencias**

La educación por competencias hace posible seleccionar e integrar conocimientos de distinta índole, para favorecer así el desarrollo de diferentes capacidades. Por tanto, se puede afirmar, siguiendo a Escamilla (2008), que el enfoque competencial potencia el estudio de diferentes contextos, facilita la superación de un enfoque puramente instrumental, integra contenidos de distinto tipo, orienta el trabajo educativo hacia elementos de naturaleza esencial, estimula la convergencia del trabajo educativo, promueve el trabajo en equipo, abarca la formación para resolver nuevas tareas y se vincula al desarrollo de habilidades metacognitivas. Veamos con más profundidad estas ventajas:

- La educación por competencias potencia el estudio de diferentes contextos. Para ello, es necesario analizar las características de las situaciones en las que se desarrollan las competencias y en las que se podrían aplicar, para determinar tanto las oportunidades como las limitaciones que dichos contextos nos ofrecen.
- Facilita la superación de un enfoque puramente instrumental. Al identificar, seleccionar y organizar los contenidos escolares que poseen gran valor y adaptabilidad para la vida. No son un fin, sino un medio para el desarrollo de grandes principios.
- Integra contenidos de distinto tipo. Debido a que están enfocadas a la acción, integran distintos conceptos y principios con diferentes procedimientos, incluyendo las actitudes y los sistemas de valores éticos. Para Zabala y Arnau (2007), la competencia tiene que identificar todo lo que necesita una persona para responder a los problemas con los que se encontrará durante su vida. Así, se movilizarán de manera

interrelacionada y al mismo tiempo, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

- Orienta el trabajo educativo hacia elementos de naturaleza esencial. A partir de los acuerdos que se han llegado para el establecimiento de las llamadas competencias básicas, pueden desarrollarse desde diferentes ámbitos del currículo. Es tarea del centro concretar, de acuerdo con su contexto y situación la mejor manera de llevarlas a cabo.
- Estimula la convergencia del trabajo educativo. Es decir, se desarrollan desde diferentes áreas y contenidos y desde diferentes proyectos educativos.
- Promueve el trabajo en equipo. Estrechamente relacionado con lo anterior, la educación por competencias requiere del trabajo en equipo del profesorado. Implica reflexionar, dialogar, debatir conjuntamente entre profesorado y profesorado y familias.
- Abarca la formación para resolver nuevas tareas. Debido a que están enfocadas para afrontar situaciones cotidianas y para formar al alumnado para toda la vida, se debe estimular la aplicación de los aprendizajes para tal fin, asumiéndolos como un reto para ir más allá de lo aprendido.
- La formación por competencias, se vincula al desarrollo de habilidades metacognitivas. Requieren el desarrollo de ciertas habilidades asociadas al conocimiento de los propios procesos cognitivos, reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones propias y la elección de las estrategias adecuadas según las situaciones que se presenten.

En cuanto a las dificultades, no se encuentran en el enfoque en sí, sino en su mala interpretación y consecuentemente en el mal uso. Esto puede ser debido, según Marchena (2008: 33) a que “la información suministrada al profesorado hasta el momento puede ser calificada de manifiestamente insuficiente y sesgada, puesto que ha venido asociada en múltiples casos a la puesta en acción de la evaluación diagnóstica: la casa comienza por el tejado”. Para este autor, se vuelve a caer en el error de comenzar una reforma educativa sin contar con los verdaderos protagonistas de su puesta en marcha.

El hecho de la escasa o inexistente información, puede desembocar en una serie de efectos en cadena contrarios a la pretensión inicial.

Partiendo de los análisis y revisiones realizadas consideramos que las principales dificultades que nos podemos encontrar, son:

Desarrollo de prácticas erróneas, organización de todas las tareas de aprendizaje alrededor de trabajos prácticos, no consensuar entre el equipo educativo las prioridades y medios para desarrollarlas, desvirtualización del enfoque y la reducción de la definición de los elementos del currículo a términos de competencia. Ampliamos estos conceptos:

- Desarrollo de prácticas erróneas. Los contenidos curriculares han de entenderse como medios, como instrumentos para el desarrollo de las competencias y no como fines en si mismos.
- Organización de todas las tareas de aprendizaje alrededor de trabajos prácticos. Aunque la formación por competencias tiene un alto componente procedimental, no se puede descuidar la gran importancia de profundizar en los contenidos teóricos y su significación, Un criterio básico y relevante de competencia es la profundización en el conocimiento. Por lo que su enseñanza no se debe desvirtuar, aunque si contextualizar y priorizar.
- No consensuar entre el equipo educativo las prioridades y medios para desarrollar las competencias. A partir del dialogo, reflexión conjunta sobre la práctica educativa ejercida en un contexto determinado, se debe llegar a consensuar lo que se considera esencial “básicamente imprescindible” (Coll, 2007) y los recursos disponibles para llevar a cabo el desarrollo de las competencias. Para ello será necesario revisar y reformular aquellos contenidos que se consideren imprescindibles de acuerdo con el contexto en el que se desarrolle la actividad educativa.
- Desvirtuación del enfoque competencial. Debido a que la finalidad de la educación por competencias es aprender a desenvolverse y a actuar de forma eficaz ante diferentes situaciones o realidades, es necesario que se enfoque el proceso de aprendizaje enseñanza partiendo de la

competencia general, dirigiéndola a una específica y de ésta a la operativa, sin olvidar la principal finalidad.

- Reducción de la definición de los elementos del currículo a términos de competencia. El currículo se compone de varios elementos interrelacionados entre sí. Las competencias, incluidas en dichos elementos, son núcleos de referencia. Así, las competencias generales, específicas y operativas, serán tipos de objetivos que requerirán de determinados contenidos para su consecución, determinados recursos metodológicos y personales, materiales didácticos, criterios e indicadores de evaluación.

Dentro de este apartado, consideramos imprescindible añadir las reflexiones que realizan Monereo y Pozo en su artículo “Carta abierta a quien competa” a las que hemos añadido las de otros autores, sobre los riesgos o dificultades que podemos encontrar en la educación por competencias. Es un recorrido desde la crítica, la reflexión y la mirada al futuro. Establecen lo que deberíamos evitar en la enseñanza de las competencias básicas, lo que se debería mantener y lo que se debería (re)inventar.

#### **Lo que deberíamos evitar:**

- Sobrecarga curricular. Son muchos los autores que están alertando de una desmesurada carga de contenidos, que ya no encuentran su lugar ni en las programaciones de aula ni en el calendario escolar. Se aboga por un recorte de contenidos del currículo obligatorio con la finalidad de conducirlo a la que debe ser su verdadera meta: la de formar personas competentes capaces de desenvolverse de forma eficaz en la sociedad. Cesar Coll, defiende que este recorte de contenidos, debe respetar, por una parte, las competencias básicas imprescindibles. Por imprescindibles entiende aquellas que sin su adquisición hacen al alumnado socialmente vulnerable y que son difícilmente recuperables si no se adquieren en el momento oportuno. Por otra parte, se debe respetar aquellas que deben enseñarse en situaciones de educación formal.

- Formular listas de “competencias huecas”, sin los contenidos específicos y los contextos que requerirán su movilización. Al estar enfocadas a la acción en determinados contextos, en la identificación de las competencias básicas, se tiene que identificar también la situación donde se va a desarrollar. No se trata de seleccionar aquellas que pueden “ser útiles” para cualquier persona. Para ello es necesario, saber lo que piensa la comunidad, saber lo que está pasando, observar la evolución de los acontecimientos y realizar predicciones para poder prever posibles problemas o situaciones difíciles. Se trataría de “esforzarnos para conseguir un mundo posible, enfrentando los problemas que tenemos hoy pero previniendo los que asoman” (Monereo y Pozo 2008: 88).
- Evitar el enfoque prescriptivo. No se trata de elaborar una lista de competencias deseables sino proponer aquellas acciones que reduzcan la distancia entre lo deseable y la realidad educativa. Es necesario que se establezca un equilibrio entre lo ideal y lo real que haga posible ese ideal. Y recogiendo nuevamente lo ya señalado anteriormente sobre la desinformación que tiene el profesorado (Marchena, 2008), no se trata de enunciar una lista de competencias, sin especificar los contenidos, las estrategias didácticas y las dificultades que vamos a encontrar en su desarrollo. Como afirman Pozo, T y García, B (2006: 740):

“la adopción de modelos importados sin la pertinente reflexión sobre sus fundamentos y su posible factibilidad en nuestro contexto es un error que normalmente se paga, bien porque a la larga se rechaza o bien porque se descafeína de sus ingredientes más significativos, desvirtuándose su finalidad”.
- Adoptar medidas incoherentes. Existen diferentes medidas presentes en la vida diaria de los centros que son completamente incoherentes con el enfoque competencial. Es tarea de la administración, el adoptar medidas organizativas congruentes con sus propuestas. Por ejemplo, la existencia de un tiempo específico para preparar los exámenes en la educación superior, la separación del alumnado dependiendo de su rendimiento

académico, los exámenes de selectividad, basados en contenidos teóricos y academicistas, son medidas existentes que se deberían erradicar.

### **Lo que deberíamos mantener**

- La interdisciplinariedad. Ya que favorece no sólo la integración de diferentes conocimientos sino que además le da sentido por su conexión con la realidad cotidiana de nuestro alumnado.
- La distinción entre información y conocimiento. Reconociendo a su vez, el papel insustituible de la educación en dicha transformación. En la sociedad del siglo XXI, la información no tiene por qué ser garantía de conocimiento (precisamente por el fácil acceso que se tiene a la misma y la cantidad de mensajes contradictorios que recibimos diariamente). Así, en ningún otro sitio sino en la escuela, tendremos la oportunidad de analizar de forma consciente, las formas en que se generan informaciones, se elaboran, se exponen y se utilizan.
- El ideal de una escuela como espacio en el que se compartan emociones positivas, se aprenda a convivir y a autorregular los sentimientos, nuestras conductas, hacia uno mismo y hacia los iguales.

### **Lo que deberíamos (re) inventar**

- Unos modos de enseñar y evaluar más próximos a la realidad para la que preparan. Enseñar y evaluar competencias debe de hacerse en conexión con las situaciones con las que una persona se puede encontrar y necesite responder de manera competente. Requiere, por tanto, el renombrado aprendizaje situado, situaciones- problema, actividades contextualizadas que guarden relación con aquellas circunstancias en que esa competencia deba activarse. Por otra parte, las tareas de enseñanza y evaluación se distinguirán únicamente por la intencionalidad para las que la emplea el docente.
- El uso que damos a pruebas diagnóstico (PISA, por ejemplo), para convertirlas así en motor de cambio educativo.

- Los procesos de formación del profesorado. Si es necesario un giro en la concepción de la enseñanza y en la manera de llevarla a la práctica, ni las clases magistrales, ni un listado de las nuevas necesidades ni las nuevas estrategias metodológicas conseguirán cambiar esas concepciones ni prácticas educativas. Se deberá aplicar a la formación docente, la lógica de la formación por competencias.

#### **4. CONCLUSIONES**

Tras el estudio, reflexión y análisis de todo lo referente a la educación por competencias, nos abordan ciertas dudas o más bien perplejidades, causadas, como no, por mi condición de maestra de educación especial y pedagoga.

Mi mayor preocupación está tanto en el significado socio- educativo como el efecto, que se otorgará al concepto de eficacia, en el desarrollo de los currículos en aulas ordinarias donde está integrado alumnado, cuyas disposiciones iniciales y dificultades para el desarrollo de habilidades limita la calidad de la ejecución de una tarea, incluso escolar.

Si en estos contextos educativos otorgamos un significado con demasiado peso al concepto de que ser competente requiere un alto dominio de habilidades cognitivas, metacognitivas, junto con conocimientos, destrezas y todo lo mencionado anteriormente, ¿Dónde encajan aquí mis alumnos y alumnas “especiales”? Aquellos y aquellas que no cuentan con la suerte de tener determinadas aptitudes para adquirir determinadas destrezas; los que tienen limitaciones de diversa índole para desarrollar las habilidades que otros alumnos y alumnas sí pueden, y de las que además tienen que partir para llegar a ser competentes en esta sociedad, como ciudadanos y ciudadanas con derecho y capaces de convivir en una sociedad dominada por la información, el conocimiento, la comunicación y la economía.

Quizá, el principal problema es que su vida diaria no es como la de la mayoría...

Estamos convencidos y por tanto apostamos, por un sistema de educación por competencias porque lo consideramos más apto que el pasado,

para que el alumnado se adapte a diferentes situaciones de vida, participe en ella y haga valer todos sus derechos en una sociedad democrática que activa mecanismos equitativos para con las minorías.

Por último, consideramos que una educación por competencias se ensambla con la educación inclusiva en tanto en cuanto enfatiza cada uno de los saberes apuntados por Delors (1996), esto es, el *Saber Qué*, *Saber Hacer* y *Saber Ser*. Estos saberes toman importancia si se traducen como lo que uno es *Capaz de Saber*, *Hacer* y *Ser* para elegir entre disyuntivas en una era de incertidumbre. Y esto es el significado de competencia: el desarrollo de capacidades para poder saber, hacer y ser en un contexto determinado.

## CAPÍTULO

# III

## DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN LA NORMATIVA ESTATAL Y AUTONÓMICA DE EDUCACIÓN

### INDICE

1. INTRODUCCIÓN
2. LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE). DISEÑO DEL CURRÍCULO
3. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR EN LA LEY ANDALUZA DE EDUCACIÓN (LEA)
  - 3.1. Primer Nivel: Finalidades de la Ley de Educación en Andalucía
  - 3.2. Segundo Nivel: Proyecto Educativo de Centro
    - 3.2.1. El modelo de aprendizaje y el PEC
    - 3.2.2. Proceso de elaboración del PEC
  - 3.3. Tercer Nivel: Programación Didáctica
  - 3.4. Cuarto Nivel: Atención a la diversidad en el nuevo paradigma
4. CONCLUSIONES



## 1. INTRODUCCIÓN

Una vez descrito el contexto en el que nace el nuevo modelo educativo de la LOE, consideramos necesario profundizar en el análisis de los efectos y cambios que se habrán de producirse en centros y aulas por su aplicación. Las finalidades son conocidas y generalmente aceptadas. pero existe incertidumbre sobre la disponibilidad de medios suficientes y adecuados así como sentimiento generalizado de necesidades formativas del profesorado para llevar a buen término las finalidades en condiciones óptimas. El objetivo de la formación del ciudadano no puede reducirse ni a la adquisición de informaciones ni a la formación de habilidades específicas, sino al desarrollo de competencias genéricas y críticas que capaciten al alumnado a generar y utilizar conocimientos y habilidades adaptados a las exigencias de cada situación (Pérez Gómez, en Gimeno et al., 2008).

La LOE (2006) retoma conceptos ya asentados y añade nuevos principios. En esta reforma, como veremos a lo largo de este capítulo, nos volvemos a encontrar los principios de:

- Significatividad y funcionalidad de los aprendizajes
- Autonomía pedagógica y organización de los centros
- Desarrollo profesional del docente.

Permanecen los conceptos de “capacidad”, “objetivos” y contenidos” pero con otras interrelaciones: los objetivos, expresados en términos de capacidades, forman parte de las competencias; es decir, se encuentran contenidos en ellas y es lógico porque la adquisición de ciertas capacidades es requisito indispensable para desarrollar determinadas competencias. Los contenidos están representados por los conceptos, procedimientos y actitudes que forman parte de las diferentes áreas, actuando éstas como referente organizativo del currículo.

Las competencias se han introducido en el currículo como un elemento nuevo integrado en el mismo con una doble finalidad (Marchena, 2008):

- Adquirir aprendizajes altamente funcionales que faciliten la educación

permanente en una sociedad de continuos cambios e innovaciones.

- Adecuar los currículos para mejorar la calidad de la enseñanza en aras de mejores resultados de aprendizaje.

En el siguiente esquema de Montero (2009: 105) observamos los cambios acaecidos en el currículo desde la promulgación de la LOGSE y sus principales diferencias:

LOGSE (1990)	LOCE (2002)	LOE (2006)
<p><u>concepto</u> Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.</p> <p><u>finalidad</u> Con el fin de garantizar una formación común a todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fija, en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de éste, que constituyen las enseñanzas mínimas</p> <p><u>enseñanzas mínimas.</u> Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más de 55 % de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano y del 65% para aquellas que no la tengan.</p> <p><u>responsabilidades</u> Las administraciones educativas establecerán el currículo de las enseñanzas mínimas Los centros docentes desarrollarán y complementarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía.</p>	<p><u>concepto</u> Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de los niveles, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo.</p> <p><u>finalidad</u> Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fija, en relación con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, las enseñanzas comunes, que constituyen los elementos básicos del currículo.</p> <p><u>enseñanzas comunes</u> Los contenidos de las enseñanzas comunes les corresponde en todo caso el <b>55%</b> de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan, junto con la castellana, otra lengua propia cooficial y el 65% en el caso de aquéllas que no la tengan.</p> <p><u>responsabilidades</u> Las administraciones educativas establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, que deberá incluir las enseñanzas comunes en sus propios términos.</p>	<p><u>concepto</u> Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, <b>competencias básicas</b>, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas.</p> <p><u>finalidad</u> Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fija, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas.</p> <p><u>enseñanzas mínimas</u> Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55% de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65% para aquellas que no la tengan.</p> <p><u>responsabilidades</u> Las administraciones educativas establecerán el currículo de las enseñanzas mínimas. Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía.</p>

Tabla 3. Cambios en la concepción del currículo (Montero, 2009)

Las diferencias en las distintas normas no las encontramos en la forma o manera de conceptualizar el currículo, sino también en la forma de abordar la educación (Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen

las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, para Secundaria, a partir de ahora, RD 1513/07 y RD 1621/06. En este capítulo, analizaremos también las adecuaciones que la Comunidad Andaluza ha hecho para los centros desde la promulgación de los decretos anteriores hasta su concreción en las programaciones didácticas incidiendo en los cambios más significativos que conlleva la implantación de la LOE con respecto a la LOGSE, y la repercusión de estos tanto en alumnado como en centros y profesorado.

## **2. DISEÑO DEL CURRÍCULO. LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)**

En el artículo 5 del RD 1513/2006 y en el artículo 6 del RD 1631/06, se define el currículo como,..."el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa educativa".

De la definición destacamos la posición de las competencias en relación con los distintos elementos del currículo. Podríamos deducir que éstas tienen asignado el papel de enlace entre los objetivos y los resultados de aprendizaje. Su carácter mediador consistirá en facilitar la consecución de metas educativas, a través de un mayor grado de concreción en su formulación y desarrollo seleccionando los conocimientos más relevantes e imprescindibles.

El concepto de currículo se simplifica en esta reforma, Marco (2008). No se evidencian las intencionalidades educativas que caracterizaban a la LOGSE (recordemos el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar), sino que la carga mayor de contenido educativo reside en la detallada descripción de las competencias básicas establecidas por la LOE (2006). En este nuevo enfoque de la reforma, basado en el desarrollo por competencias, el acento recae en los procesos de aprendizaje más que en los de enseñanza, y ambos se encuentran entre los elementos más importantes del currículo.

En los reales decretos ya mencionados, se establece que el currículo se ha de estructurar en torno a áreas de conocimiento, donde habrán de buscarse los referentes que permitirán el desarrollo de las competencias y en cada una de ellas se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas

competencias básicas a las que se orienta o vincula en mayor medida; tanto los objetivos como la selección de sus contenidos, tratan de asegurar el desarrollo de todas ellas.

El Anexo I del RD 1513/07, justifica la inclusión de las competencias en el sistema educativo, en cuanto que permiten “poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”.

Las finalidades de esta inclusión son:

En primer lugar, permiten integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales incluidos en las diferentes áreas, como los informales y no formales. Zabala y Arnau (2007: 76), lo expresan de esta forma en el siguiente gráfico:

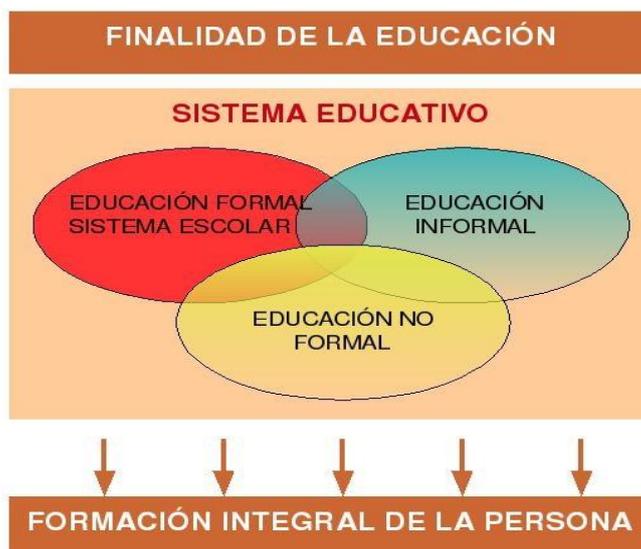


Figura 4. Finalidades del Sistema Educativo (Zabala y Arnau (2007: 76)

En segundo lugar, permiten a todo el alumnado integrar sus aprendizajes, relacionarlos con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios para responder a determinadas situaciones y contextos. Y en tercer lugar, orientan la enseñanza al facilitar la identificación de aquellos contenidos y criterios de evaluación que se consideran imprescindibles, además de orientar distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La finalidad de la Educación Primaria (artículo 2 RD 1513/06) es:

"proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad".

Para Secundaria, (artículo 2 RD 1631/06) la finalidad de la educación secundaria obligatoria, consiste en

"lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos".

Para ello y dentro del marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, la LOE identifica ocho competencias básicas que nuestro alumnado deberá desarrollar al acabar la educación obligatoria:

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.

Una justificación importante para denominarse básicas responde a la necesidad de que los currículos garanticen su accesibilidad a todos. Podrían haberse denominado también mínimas, en el sentido de construir una propuesta para todos, recordando, en expresión de Sarramona (2004: 15) que “la función primordial de la escuela es garantizar unos mínimos comunes para todos los alumnos, a la vez que un máximo para cada uno de ellos”.

Dentro de este marco, las competencias básicas se conciben como metas de la acción educativa. Los contenidos curriculares de las diferentes áreas se consideran como medios o instrumentos para alcanzar las metas de la educación y los objetivos de sus etapas. Del nivel de desarrollo alcanzado de dichos objetivos, dependerá el grado de adquisición de las competencias básicas. Por tanto, la plena adquisición de las competencias básicas implica haber desarrollado de forma satisfactoria los objetivos de etapa, por medio de los contenidos.

Al ser las competencias básicas aquellas habilidades, capacidades, actitudes, valores, conocimientos...que nuestro alumnado debe haber desarrollado en la culminación de su escolaridad obligatoria, se hace imprescindible la adecuación de los contenidos que forman parte del currículo. Como afirma Sarramona (2004) se trata de conseguir currículos integrados evitando el crecimiento desmesurado de los mismos. Este aspecto lo hemos señalado anteriormente, pero dada su importancia para el diseño y desarrollo del currículo, es necesario detenernos aquí para analizarlo más profundamente.

La educación obligatoria escolar debe revisar y actualizar sus currículos para poder afrontar los desafíos educativos y necesidades que nuestro contexto social le demanda y este proceso no debe reducirse a una incorporación de nuevos aprendizajes. Es más que necesario analizar, cuestionar y valorar la necesidad e idoneidad de los contenidos que ya forman parte del currículo. Coll (2007) justifica esta necesidad en la medida en que considera que los currículos actuales están sobrecargados y sobredimensionados lo que supone más obstáculos que ventajas para la mejora de la calidad de la enseñanza. Esta situación de sobrecarga curricular

no es algo nuevo; tiene su origen en la respuesta acumulativa que han tenido siempre los procesos de revisión y actualización curricular que se ha ido agravando como consecuencia del creciente protagonismo adquirido por la escuela y su tendencia a “traducir directamente las nuevas necesidades y las urgencias sociales en demandas educativas” (Coll, 2007: 21).

Un currículo por competencias sin selección clara y precisa de los contenidos que llevarán a su adquisición, puede resultar engañosa en cuanto a la amplitud y volumen de la carga curricular que conlleva. Por tanto su diseño conlleva procesos de priorización. Una propuesta que cada vez toma más consistencia y respaldos para evitar acumulación de contenidos es generar un análisis de cada competencia al modo en que ya se viene realizando desde mitad del siglo XX con las competencias profesionales en el ámbito socio laboral. Consiste en lograr por consenso entre expertos la estructura operativizada de cada competencia, validada a partir del análisis funcional que faciliten el desglose y concreción de cada competencia entendida como principal, en subcompetencias, éstas a su vez en unidades de competencia y para los aspectos más difíciles de observar consistiría en generar conjuntos de elementos de competencia para cada unidad.

Es otra forma de determinar el diseño curricular, diferente de los procedimientos y estructura tradicionales para configurar el desarrollo de las disciplinas académicas. A ese respecto, en el Anexo I del RD 1513/06, se establece que:

"no existe una relación unívoca entre la enseñanza de de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencias del trabajo en varias áreas o materias. Todos los contenidos de cada una de las áreas son esenciales para el desarrollo de unos u otros elementos de las competencias, lo que implica su paridad y carácter diversificado. Pero para llegar a este enfoque interdisciplinar de los componentes del currículo, las

competencias básicas deben estimular dichas conexiones, formulándose a partir de perspectivas globalizantes y confluyentes".

Un aspecto nuevo de esta reforma, (artículo 21 de la LOE) y que también consideramos oportuno analizar para este estudio, es la regulación de una evaluación diagnóstica que tendrá que realizar todo el alumnado al acabar el segundo ciclo de la Educación Primaria y el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta evaluación, sin efectos académicos, tiene la finalidad de orientar a los centros e informar a las familias y al conjunto de la comunidad educativa sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumnado.

Para llevarla a cabo, las administraciones educativas proporcionarán a los centros los modelos y apoyos pertinentes con la finalidad de que puedan realizarlas adecuadamente. Los resultados de estas evaluaciones están encaminados a organizar medidas de refuerzo para el alumnado de Primaria que lo requiera y organizar los programas necesarios (según las medidas de atención a la diversidad que se tengan) para Secundaria. Se mejora así la atención al alumnado y se facilita la toma de decisiones en los procesos de adquisición de las competencias básicas. Esta evaluación se utilizará, junto con las correspondientes a los procesos de enseñanza y aprendizaje, para analizar, valorar y reorientar si procede, las actuaciones desarrolladas en los dos primeros ciclos y cursos de cada etapa.

La evaluación diagnóstica, se percibe con cierta inquietud por parte de la comunidad educativa por las similitudes que tiene con las evaluaciones en el ámbito empresarial, y es que también permite comprobar la competencia de los docentes para alcanzar las metas marcadas en nuestras planificaciones para la acción educativa. Es una autoevaluación externa también con finalidad formativa que permite la retroalimentación. Consecuentemente, el diseño curricular va a estar permanentemente revisándose y los proyectos curriculares dejarán de ser simples referentes burocráticos. Marchena (2008: 53) ilustra este proceso de evaluación diagnóstica del siguiente modo:



Figura 5. Proceso de evaluación Diagnóstica, Marchena (2008: 53)

Aportamos un resumen de lo expuesto sobre el currículo en el siguiente cuadro extraído de Montero (2009:185):

<b>Consideración Curricular</b>		
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>OBJETIVOS COMO CAPACIDADES</b>	<b>CONTENIDOS</b>
Se definen para toda la educación básica y obligatoria. Son transversales al currículo. Se estiman en las pruebas de diagnóstico. Dan referencia a la promoción y titulación del alumnado	Se definen para cada etapa.  Se establecen para cada área y materia  Las áreas contribuyen al logro de las competencias.  Dan referencia a la promoción y titulación del alumnado.	Conocimientos, conceptos, principios, hechos. Procedimientos, habilidades, destrezas. Actitudes, valores, normas.

Tabla 4. Consideración del currículo en la LOE Montero (2009:185)

### 3. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR EN LA LEY DE EDUCACIÓN ANDALUZA

En este marco expuesto anteriormente de la LOE, analizamos ahora las propuestas normativas que se regulan en la Ley de Educación de Andalucía de 10 de diciembre de 2007 (LEA 2007, a partir de ahora) de la Comunidad Autónoma Andaluza.

#### 3.1. Primer Nivel: La LE

Las bases teóricas que sustentan la Ley están marcadas en el párrafo siguiente:

"Si el objetivo hace un par de décadas era escolarizar y dar cultura a la población, al menos, hasta los dieciocho años, ahora la sociedad exige nuevos retos educativos ligados a una educación de mejor calidad para todas las generaciones, con mayor cualificación profesional, con más titulaciones superiores, con más impulso a la educación a lo largo de la vida y con la incorporación de nuevas competencias y saberes" (LEA, 2007).

Esta Ley pretende ser una norma para todos y todas, con la que se sientan implicados todos los ciudadanos y ciudadanas de Andalucía y que además sienta las bases para llegar a una sociedad con ciudadanos más y mejor formados, y, consecuentemente, "más democrática, justa, tolerante, solidaria y respetuosa con el medio ambiente, dentro de los principios que nuestro Estatuto de Autonomía marca como valores fundamentales de la sociedad andaluza.

Desde esos fundamentos, analizamos el ámbito de su aplicación considerando los Decretos 230/2007 y 231/07 (D230/07 y D 231/07 a partir de ahora) que desarrollan esta Ley en las etapas obligatorias de Educación Primaria y Secundaria obligatoria respectivamente.

En cuanto a ordenación educativa, lo más destacado (o diferenciado) con respecto a los reales Decretos, se encuentra en que el currículo en estas etapas se orientará a:

- Desarrollar en el alumnado capacidades y aprendizajes para vivir comprendiendo y actuar en la sociedad facilitándole saberes coherentes, posibilitados por una visión interdisciplinar de los contenidos.
- Diseñar y desarrollar estrategias docentes que permitan una educación personalizada que atiende las necesidades educativas de

la diversidad.

- Comprender los grandes valores de respeto de los derechos y diferencias humanas así como de responsabilidad para sus conciudadanos de una sociedad libre y democrática. También los que orientan a decidir por un adecuado bienestar físico, mental y social para el propio alumno o alumna y para los demás.

Abarcar todos estos aspectos, más los referentes a los socioculturales y medioambientales, se justifica por el hecho de que la meta de la educación obligatoria es el desarrollo integral de la persona.

Por ello, es imprescindible incidir desde la acción educativa en el desarrollo de actitudes y valores que, partiendo del respeto al pluralismo, la libertad, la justicia, la igualdad y la responsabilidad, contribuyan a crear una sociedad más desarrollada y justa.

Se integran de forma horizontal e interrelacionada todas las áreas de conocimiento en el desarrollo de las competencias básicas, la cultura andaluza (en el marco de una visión plural de la cultura), la educación en valores, la interdisciplinariedad y las referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato del alumnado.

### **3.2. Segundo Nivel: El Proyecto Educativo de Centro**

En el segundo nivel se concretan los diferentes elementos del currículo para un determinado centro. La LEA establece, para Educación Primaria cuatro objetivos más de los establecidos en la LOE y, seis más para Secundaria. Se incluyen además en los decretos las áreas de conocimiento, se regula la acción tutorial y se delimitan las orientaciones metodológicas (este aspecto lo abordaremos con mayor profundidad en el siguiente capítulo).

Todos estos elementos del currículo habrán de adaptarse, concretarse y servir, a la realidad social y educativa del contexto de cada centro, en el marco de su autonomía establecida en la Ley. El documento que establece estas concreciones y adaptaciones es el Proyecto Educativo de Centro, en adelante PEC.

Los aspectos básicos de la acción educativa que han de reflejarse en este documento son los criterios generales para la elaboración de las programaciones didácticas, de cada una de las áreas en cada etapa y nivel, los criterios para organizar y distribuir el tiempo escolar, así como los objetivos y programas de intervención en el tiempo extraescolar, los procedimientos y criterios de evaluación, las medidas de atención a la diversidad, el plan de orientación y acción tutorial, los planes de convivencia, de formación del profesorado, de compensación educativa, así como cualesquiera otras consideraciones que favorezcan la mejora de los resultados escolares del alumnado.

Igualmente, el proyecto educativo incluirá la posibilidad y el procedimiento para suscribir compromisos educativos con las familias, con la comunidad o de relación con el entorno que puedan mejorar el los resultados de aprendizaje del alumnado. Este trabajo de los centros, debe ser necesariamente asumido por todo el del profesorado desde enfoques interdisciplinarios e interniveles. El enfoque de educación por competencias como nuevo eje relevante para el diseño curricular, requiere necesariamente más estabilidad y trabajo en equipo de los docentes. El trabajo en equipo interdisciplinar e internivel educativo para programar involucra a todo el claustro de un centro por un lado, y al profesorado especialista en cada área por otro.

El PEC no es un documento nuevo en los centros. Ha sido y debe ser algo más que una demanda burocrática de la administración. Es el referente de la acción educativa en aquellas comunidades educativas que tienen la necesidad, si no la obligación, de concretar y fundamentar sus decisiones, tomadas colectivamente por todos los miembros que las componen con la finalidad de definir los medios y las características de la acción pedagógica para dotar de coherencia su práctica educativa, (Álvarez, Pérez, Suárez, 2008) y, aunque debe estar en continua revisión o evaluación, el PEC provee de cierta estabilidad y permanencia al centro mientras no cambie la normativa ni se propongan modificaciones de los órganos de gobierno de los centros Escamilla (2008).

La validez interna y externa del PEC, viene determinada por la necesidad de incrementar la calidad y estabilidad de la oferta formativa. Esta calidad viene influenciada por la necesidad de incorporar a sus metas criterios de pertinencia en el marco de la autonomía del centro y ello se traduce en adecuar sus propuestas educativas a las necesidades y características del contexto social en el que se encuentran inmersos, donde interactúan y se desenvuelven, no sólo el alumnado sino los mismos docentes y las familias.

Por todo ello, elaborar y disponer de este documento, presupone:

- Tener una definición consensuada de la respuesta educativa que desarrolla el centro. Una propuesta de enseñanza que se adecue a las necesidades que una formación por competencias requiere, solamente se llevará a cabo si se comparten ciertos criterios pedagógicos entre la comunidad educativa, sobre todo entre el profesorado. Conlleva la unificación de principios a partir de los diferentes puntos de vista que se puedan tener.
- Disponer de un eje vertebrador y una referencia básica de la vida del centro. Con el fin de garantizar la coherencia, la continuidad y la eficacia en la formación por competencias, se hace más que necesario negociar y compartir los principios didácticos, estrategias organizativas, etc...
- Contar con un instrumento de gestión del centro, permitiendo así coordinar la participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa.

### 3.2.1. El modelo de aprendizaje en el PEC

El currículo y los niveles de concreción curricular, forman un campo de conocimientos complejos al estar todos sus elementos interrelacionados y ser interdependientes unos de otros.

El punto de partida para la elaboración del PEC debe ser la búsqueda de las respuestas educativas de calidad a la realidad social del centro; respuestas que

han de partir y encontrar soluciones desde el modelo de enseñanza adoptado que necesariamente ha de servir al modelo de aprendizaje que el centro oferta.

Por tanto el modelo de aprendizaje se convierte en el eje principal del resto de elementos del currículo y en él han de converger todas las acciones. De las revisiones realizadas destacamos como planteamientos importantes para este modelo que el aprendizaje es un proceso de desarrollo que abarca todos los ámbitos de la persona y que además facilita que los alumnos y alumnas vayan construyendo, de manera progresiva, su propio proceso de maduración. Lo consiguen experimentando de forma activa, estructurada y significativa a través de las tareas escolares y a partir de las relaciones que se establecen con sus iguales, adultos y con el medio.

Supone cambios importantes en los roles del profesorado y del alumnado en los contextos formativos porque, por una parte, es un modelo de aprendizaje que se desarrolla a partir de la observación, reflexión, acción, experimentación y autoevaluación del aprendiz en el contexto de un continuo y progresivo aprendizaje metacognitivo facilitado tanto por el apoyo y guía del profesorado y las estrategias de enseñanza seleccionadas, los recursos empleados y la calidad de la actividad del alumnado determinada en parte por la calidad de las tareas encomendadas. Por otra, los docentes no se constituyen en la principal fuente de información y conocimiento. El docente, además de transmisor de conocimientos, apoya y orienta con acciones (media, facilita, guía, supervisa, tutoriza, ayuda... de significado diferente) al alumnado para que éste construya el conocimiento; lo hace mediando en el paso de la información al conocimiento y le guía en la selección para recoger, discriminar, elaborar, sintetizar, expresar, información mediante el uso de estrategias docentes que conducen al desarrollo en el alumnado de estrategias de aprendizaje. Se pretende hacerlo cada vez más responsable y autónomo para aprender.

Todo ello requiere:

- Un ambiente organizacional, espacial, de recursos materiales, de tiempos y personas que sea congruente con las necesidades para la ejecución de tareas por el alumnado a través de las cuales adquiera conocimientos individuales y colectivos.

- Un contexto motivacional que favorezca la implicación de todos en la construcción de conceptos y significados a partir de las entradas personales de cada uno de los que conforman la clase.

- Un sistema de evaluación con criterios válidos y nítidos que permita observar los desempeños. Estos podrían ser: profundización en los contenidos, autonomía en la realización de las ejecuciones y complejidad situacional en las que se contextualiza su desempeño. Estos criterios, a su vez, deberían ser observados por diferentes niveles de dominio y condicionantes especiales en función de las características personales del alumno.

- Unos modelos de enseñanza congruentes con los resultados de aprendizaje que se esperan y que en todo caso deben provocar en los alumnos y alumnas un incremento de sus motivaciones y actitudes para implicarse activamente en procesos de aprender; favorecer la significatividad de los aprendizajes conectándolos con los conocimientos y conceptos previos que poseen; aumento progresivo de su responsabilidad y autonomía en el aprendizaje. Ha de guiarlos desde su ausencia de control en los procesos para aprender al desarrollo de estrategias de aprendizaje y autorregulación del mismo; adquirir la capacidad de analizar y valorar su propia evolución y fomentarle el sentimiento de que los cambios que se producen en su desarrollo se han debido especialmente a su esfuerzo, implicación y constancia en los procesos formativos diseñados por el profesorado; adquirir sentimientos de pertenencia a su grupo e interiorizar procesos para construir conocimiento colectivo desarrollando interacciones positivas entre iguales y con adultos.

Estos resultados de aprendizaje, inherentes a la actividad de aprender, han de resultar útiles y valiosos para todos y por tanto, el PEC debe responder a la diversidad de las personas y de las circunstancias que las rodean. La actividad educativa debe concebir la diversidad como un elemento enriquecedor y formativo que ejerce su función dentro de una comunidad capaz de cambiar y evolucionar a partir de las relaciones e interacciones que se establezcan y compartan.

Este protagonismo de la diversidad en el entorno escolar encuentra su justificación en una sociedad plural, en la que el alumnado tiene que aprender a respetar y a ser tolerante o solidario partiendo de sus propias experiencias.

En expresiones de (Marco 2008: 95), el PEC debe ser un documento diseñado para

promover personas con autonomía, con conciencia de sus capacidades, y a la vez integrar la diversidad, la pluralidad y la no violencia. Hacer del espacio escolar un lugar de funcionamiento democrático, de aceptación de normas y de promoción de valores comunes, por encima de las diferencias ideológicas y de otro tipo.

### 3.2.2. Proceso de elaboración del PEC

Basándonos en nuestros planteamientos, expuestos anteriormente, y las aportaciones, de Álvarez, Pérez y Suárez, (2008), que asumimos, describimos a continuación su propuesta de proceso y procedimientos:

FASES	ACTUACIONES	TAREAS	RESPONSABLES
PLANIFICACIÓN	Detección de necesidades	Análisis documental: - Documentos institucionales - Documentos normativos (establecimiento prioridades)	Equipo Directivo
	Planificación de la intervención	Elaboración de un plan de trabajo para presentar al ETCP - Propuestas de intervención. - Organización y distribución de responsabilidades. - Plan de seguimiento y evaluación.	Equipo Directivo
DESARROLLO	Sensibilización y presentación del Plan de trabajo al ETCP*	Presentación de la propuesta de trabajo	Equipo Directivo
		Análisis de la propuesta y reparto de responsabilidades	ETCP
	Análisis de documentos institucionales y normativos	Revisión documental a partir de directrices previamente establecidas	Equipo Directivo ETCP
	Elaboración de un documento general para	Establecer las directrices y líneas generales de actuación con respecto a: - Principios metodológico y	Departamentos o equipos de ciclo.

debatir con el claustro	<ul style="list-style-type: none"> <li>organizativos.</li> <li>- Atención a la diversidad.</li> <li>- Diseño y desarrollo de los planes y programas de orientación y acción tutorial.</li> <li>- Criterios para establecer los programas a desarrollar en el centro.</li> <li>- Coordinación con los servicios sociales y educativos del entorno.</li> </ul>	
Concreción del currículo en el PEC	<p>Áreas y materias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecuación a la realidad del centro de los objetivos generales de etapa</li> <li>- Contribución de cada área o materia al desarrollo de las competencias básicas</li> <li>- Organización y distribución de los contenidos de cada área</li> <li>- Distribución de los criterios de evaluación de acuerdo con los contenidos del área</li> </ul>	Departamentos o Equipos de ciclo.
	<p>Criterios para la toma de decisiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concreción de líneas metodológicas básicas del centro para el desarrollo de las competencias</li> <li>- Directrices para la toma de decisiones sobre:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluación</li> <li>-Promoción y/o titulación</li> <li>-Medidas extraordinarias de atención a la diversidad.</li> </ul> </li> </ul>	ETCP Departamentos o equipos de ciclo
	<p>Planes o programas específicos del Centro. Plan de convivencia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribución al desarrollo de competencias básicas</li> <li>- Objetivos y contenidos: adecuación a los objetivos generales de etapa.</li> <li>- Propuesta de evaluación desde un enfoque competencias.</li> <li>- Responsables del diseño, desarrollo y evaluación</li> </ul>	Jefaturas de Departamento, coordinadores/ as de ciclo. Responsables del Proyecto ETCP
Evaluación y seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguir las pautas definidas en el Plan inicial</li> <li>- Proponer una secuencia en 3 ó 4 años con revisión completa de las parcelas que se enfocan cada año</li> </ul>	Equipo directivo ETCP Consejo escolar

Tabla 5. Proceso de elaboración del PEC (Álvarez, Pérez y Suárez, 2008)

\*el ETCP es el Equipo técnico de Coordinación Pedagógica (se denomina así en Andalucía). Lo componen el equipo directivo, los coordinadores de ciclo o Jefes de departamento en el caso de los Institutos, el orientador u orientadora y la maestra o maestro especialista en Pedagogía Terapéutica. Suele ser el nexo de unión entre el equipo directivo y los equipos educativos.

### **3.3. Tercer nivel: la programación didáctica**

Pretendemos en este apartado analizar los procesos para comprender todos los elementos del currículo en las programaciones didácticas, y los aspectos que cambian con la adopción del enfoque por competencias.

Los destinatarios de la programación de aula son los alumnos y alumnas de un determinado entorno, de un determinado centro y de un curso escolar.

Teniendo presentes estas consideraciones, hemos de partir de la consideración de que no existe un procedimiento estándar para elaborar la programación didáctica, (en adelante PD) ya que cada equipo educativo puede y debe adecuar este documento teniendo en cuenta su realidad educativa.

Se trata de “la planificación sistematizada del proceso de enseñanza-aprendizaje referida a un grupo de alumnos específico para un curso determinado” Escamilla (2009: 17) y constituye el tercer nivel de concreción curricular. Para esta autora, la PD debe elaborarse desde las perspectivas sintética y analítica. Desde la perspectiva sintética, se deben concretar los objetivos del curso (destacando aquellos con un alto valor competencial), los contenidos de aprendizaje, secuenciados en unidades didácticas y que incluirán: conceptos, procedimientos y actitudes tanto de manera explícita o implícita; los recursos metodológicos y materiales didácticos, los medios ambientales previstos y el papel del docente, del alumnado, de la familia y demás recursos personales que puedan intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se deberán detallar los criterios de evaluación para el curso, relacionándolos con las competencias específicas, la selección y adaptación de los indicadores de desempeño que facilitarán el seguimiento del desarrollo de las competencias básicas.

Desde la perspectiva analítica, se determinan las unidades didácticas que constituyen la guía para el proceso de enseñanza y aprendizaje que se configura como un recurso que facilita la temporalización a corto plazo, habitualmente de dos semanas, aunque puede ser de una, tres o de un determinado número de sesiones.

Al igual que en el PEC, descrito anteriormente y antes de comenzar con la elaboración de la PD, se deben tener en cuenta una serie de planteamientos

que permitirán abordar la PD de manera más coherente y efectiva posible, para responder a la realidad educativa de nuestra clase. Entre algunas aportaciones de (Cabrerizo, Rubio, y Castillo, 2007) y otras nuestras, consideramos necesario:

- Contextualizar los objetivos generales, de etapa, a la realidad del entorno escolar en el que se va a desarrollar la respuesta educativa. Por tanto, el diseño curricular y el grado de adquisición de las competencias básicas será el más adecuado para el entorno, para el centro escolar y sobre todo, para el alumnado que interactúa y se desenvuelve en dicho contexto.
- Seleccionar los contenidos del área para la que establecemos la programación. Éstos han de concebirse como medios o instrumentos que ayudan al docente y alumnado al desarrollo de unas determinadas competencias básicas predeterminadas y serán los que más pueden contribuir al desarrollo de la competencia principal, a sabiendas que el logro de un nivel de desempeño aceptable en una competencia, vendrá determinado por el trabajo diseñado en forma de tareas escolares en las que han intervenido de varias áreas o materias.
- No existe una simple relación única entre un área o materia y una competencia, sino relaciones de evolución a dos niveles:
  - Una es preciso observarla en horizontal, transversal, interdisciplinar con otras áreas y vinculaciones con otras competencias pero en el mismo nivel educativo
  - Y otra vertical, ascendente, por el transcurso del desarrollo en las diferentes etapas educativas, y observado de manera progresiva y coherente.
- Los resultados de aprendizaje habrían de esperarse y por tanto observarse en la variedad de contextos y con la complejidad de situaciones en las que el alumno tendrá que dar respuesta en la interacción con su entorno. Por ello los lugares de aprender y los recursos de aprendizaje escapan al contexto del aula: algunos de los

contenidos pueden adquirirse más fácilmente fuera del ámbito de educación formal, por lo que algo de este hecho habrá que preverlo al diseñar las tareas de aprendizaje.

- Determinar qué desarrollo metacognitivo y cognitivo relacionado con el aprendizaje pretendemos para nuestro alumnado a lo largo del curso. Concretar este aspecto es imprescindible para establecer la metodología a utilizar.
- La evaluación del nivel de desempeño de las competencias será personalizada y tendrá como referentes los criterios de competencia, predeterminados previamente pero observando las condiciones personales de cada uno de nuestros alumnos para lograrlos y desde luego comprendiendo variados niveles de desempeño en función de las mismas y del contexto.

Todos estos elementos deberán estar íntimamente relacionados y cohesionados en la PD, dotando de claridad, coherencia y unidad a cada uno de ellos para que ésta se conciba como una unidad pedagógica planificada y estructurada para la acción educativa en las aulas.

No es una tarea fácil la de diseñar y desarrollar este modelo de programación, precisa de más competencias de las ahora exigidas al profesorado en su acceso a la función docente. Algunos estudios (Perrenoud 2006, Escamilla, 2009), las analizan y de éstos extraemos la propuesta de la segunda autora por entenderla más eficaz en los momentos de planificación para la acción y que resumimos en las siguientes potencialidades necesarias:

- Identificar las habilidades y capacidades así como aprendizajes previos del alumnado.
- Analizar colectivamente objetivos, recursos, elementos de las áreas que les son de su responsabilidad siguiendo directrices de la normativa oficial al respecto.
- Hacer revisiones de innovaciones docentes e investigaciones educativas relacionadas con las áreas de las que se es responsable.
- Participar, de forma activa, cooperadora y colaborativa en el diseño, interdisciplinar e internivel, obligado para este tipo de programación.

- Determinar colectivamente las competencias específicas de las áreas de las que se es responsable y su relación integradora con las de otras áreas para las competencias básicas.
- Diseñar los elementos de las PD, en concordancia con los objetivos y competencias básicas, especialmente las tareas escolares y los elementos que las constituyen (recursos, contextos y metodología)
- Seleccionar, desarrollar y elaborar tareas de aprendizaje y adecuadas para determinados resultados de aprendizaje; unos previstos en los decretos de enseñanzas mínimas y otros en función del contexto y de las necesidades específicas de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.
- Definir la evaluación del alumnado con dos finalidades, una basada en el currículo con la intención de mejora continua de la programación para realizar las modificaciones que se consideren necesarias y oportunas, y otra para el alumnado que partiendo de los momentos, será personal y formativa en todos los casos pero cuando haya que acreditar o documentar decisiones en la transición de ciclos o niveles habrá de ser formativa criterial en la transición de ciclos y sumativa criterial en la acreditación al finalizar el grado de secundaria obligatoria. Para las diferentes finalidades habrá que seleccionar, adaptar y construir diferentes técnicas e instrumentos.

Suponiendo estas competencias desarrolladas en el profesorado, es más factible la elaboración del documento propiamente dicho. Se trataría de integrar, concretar y aplicar la información recogida en la determinación de los anteriores ámbitos a los elementos de la PD y a sus unidades didácticas.

La Figura 6 (Cabrerizo, Rubio, y Castillo, 2007) muestra a modo de esquema, la manera de abordar el diseño de la programación didáctica, aunque, como hemos señalado anteriormente, no existe un modelo único ni excluyente como comprobaremos también más adelante.

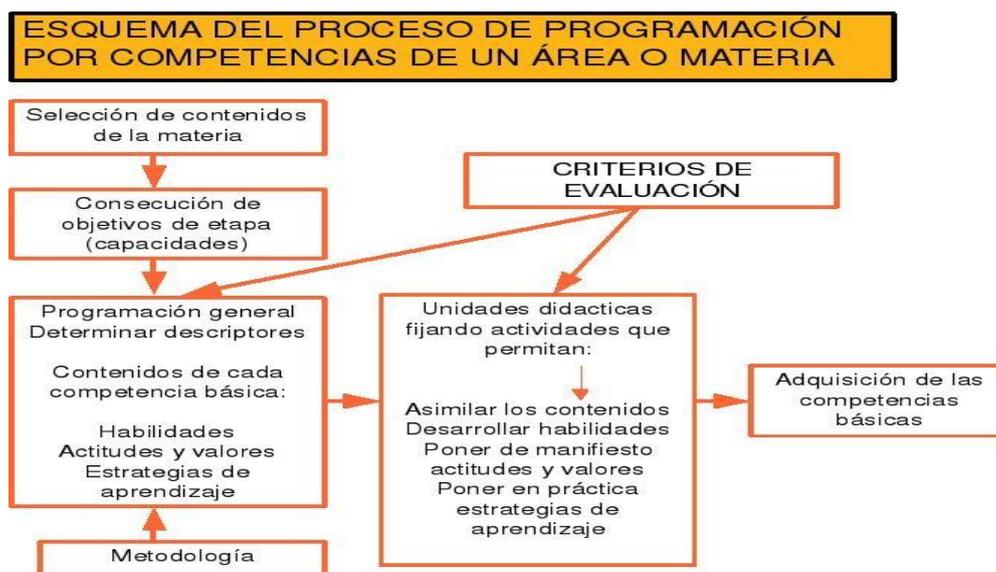


Figura 6. Proceso de elaboración de la Programación Didáctica (Cabrerizo, Rubio, y Castillo, 2007)

En Marco (2008) podemos encontrar otros modelos de programación por competencias, como son programación en espiral, programación inductiva y programación simplificada.

La programación en espiral consiste en elegir una competencia eje por cada etapa educativa, en coherencia con las características evolutivas del alumnado que se encuentran escolarizados en esa etapa, y concebir las otras como competencias soporte. La programación en espiral va integrando distintos elementos en las diferentes etapas educativas. Una vez elegida la competencia eje, habría que desglosarla en sus componentes y estos a su vez, en indicadores. Las competencias soporte, se conciben como refuerzo de la competencia eje. En este modelo, esta autora propone como competencia eje para la etapa de Educación Infantil, la de autonomía personal; para la etapa de Educación Primaria, la competencia Lingüística y para Educación Secundaria la competencia Social y Ciudadana.

La programación inductiva consistiría en partir de las competencias básicas, concretar sus descriptores y establecer niveles de desempeño según las características (tanto evolutivas como sociales) del alumnado y determinar los indicadores para la evaluación. Para establecer estos indicadores, se desglosarán las capacidades dentro de cada competencia y se le asignarán los indicadores. Este modelo de programación ha despertado ciertas controversias.

Por una parte, la dificultad de manejar las ocho competencias a la vez, que se solucionaría, según nuestra autora, realizando dos programaciones, una con las cuatro competencias de carácter genérico y otra para las competencias específicas (lingüística, matemática, conocimiento del medio y lengua extranjera). Por otra parte, y según las aportaciones de Perrenoud (2006) la suma de las partes no tiene por qué llegar al todo. Por tanto, se perdería la riqueza de la competencia y llegaríamos otra vez a medir las competencias en una actuación concreta.

Y por último, la programación simplificada consiste en elevar al PEC la mayor parte de las opciones en cuanto a competencias se refieren, para desglosar cada una de ellas en sus elementos integrantes y fijar así, indicadores de evaluación.

Independientemente del modelo por el que se opte, es necesario destacar que la PD para la etapa de Educación Primaria, debe estar orientada para cada ciclo que compone la etapa. Teniendo en cuenta que los objetivos, contenidos y competencias básicas están concebidos para ser conseguidos al final de la etapa, deberían planificarse dichos elementos adecuadamente a lo largo de la misma, de tal modo que las PD a lo largo de los tres ciclos de la etapa, respondan a criterios de coherencia y progresividad, secuenciándolos gradualmente. En Educación Secundaria, los objetivos y las competencias están concebidos para ser conseguidas plenamente al finalizar la etapa. Por otra parte, hay que tener muy en cuenta que los contenidos son específicos para cada materia y para cada curso.

La revisión de una PD, ha de llevarse a cabo al final de cada curso escolar, al objeto de valorar su utilidad y eficacia, y en base a los datos que aporte realizar las posibles modificaciones que requiera.

Para concluir y siguiendo a Escamilla (2008: 19) “concretar las competencias en nuestros proyectos y en nuestras acciones exige, conocer los programas oficiales, analizar las carencias y oportunidades del entorno en el que nos movemos, y llegar a acuerdos de base con el equipo de profesores en aspectos de conceptualización y forma para definir competencias específicas,

su relación con los criterios de evaluación y su materialización en indicadores de desempeño”.

### **3.4. Cuarto nivel: la atención a la diversidad en el nuevo paradigma**

Hablar de educación obligatoria conlleva la necesidad o exigencia de atender a la diversidad de nuestro alumnado para garantizar así, su derecho a la educación y favorecer al máximo el desarrollo de todas sus capacidades personales.

"La necesidad de que la escuela ofrezca respuestas educativas coherentes con las necesidades de los alumnos y alumnas que a ella llegan, supone la adopción de planteamientos flexibles que propicien el cambio y la innovación en los centros educativos, en razón de su propio contexto y de su cultura" (Sánchez y Torres, 2004: 169).

Para ello, la Ley en sus desarrollos normativos establece una serie de medidas (tanto organizativas como curriculares) que el centro y el profesorado deberá adoptar para llegar a una atención personalizada del alumnado en función de sus necesidades. Estas medidas normativas son las siguientes (Decreto 230/07 de 31 de Julio):

1. Los centros docentes dispondrán de autonomía para organizar las medidas de atención a la diversidad, entre las que podrán considerar la realización de agrupamientos flexibles y no discriminatorios, los desdoblamientos de grupos, el apoyo en grupos ordinarios, los programas y planes de apoyo, refuerzo y recuperación y las adaptaciones curriculares.
2. Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa, deberán ponerse en práctica tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje, estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y al desarrollo de las competencias básicas de los objetivos de la Educación Primaria y no podrán, en ningún caso, suponer

discriminación que le impida alcanzar dichos objetivos.

3. Las medidas de atención a la diversidad que adopte cada centro docente formarán parte de su proyecto educativo.

Para la Etapa de Educación Secundaria, establece además, las siguientes medidas (Decreto 231/07 de 31 de julio):

1. Los centros docentes dispondrán de autonomía para organizar las medidas de atención a la diversidad, entre las que podrán considerar la organización de la oferta de materias optativas, el diseño de horarios flexibles y no discriminatorios, los desdoblamientos de grupos, la integración de materias en ámbitos y el apoyo en grupos ordinarios.
2. Asimismo, podrán desarrollar los siguientes programas de atención a la diversidad:
  - a. Programas de refuerzo para la recuperación de materias instrumentales básicas.
  - b. Programas de refuerzo para la recuperación de aprendizajes no adquiridos.
  - c. Planes específicos personalizados para el alumnado que no promocione de curso.
  - d. Adaptaciones curriculares.
  - e. Programas de diversificación curricular.
  - f. Programas de cualificación profesional inicial.

La implementación de este modelo, con las disyuntivas o controversias que ha generado, puede favorecer la mejora de la atención a la diversidad al tener que concretar “que se debe ser capaz de...”, y además propiciar la reflexión sobre todas las personas que tienen derecho a ese desarrollo con mayor o menor nivel de dominio en el desempeño. Como señalan Zabala y Arnau (2007: 48), “ser competente no es una cuestión de todo o nada”. El término competencia, no alude a lo que uno posee, sino a la manera en la que se desenvuelve en determinadas situaciones. Si marcamos una línea desde la actuación menos competente hasta la más eficaz, las diferentes actuaciones

que se lleven a cabo para la solución del problema o situación, se enmarcarán dentro de ese continuo. Su actuación dependerá del grado de adquisición de la competencia, de las dificultades que se tengan para integrar todos los componentes de manera adecuada o los problemas que encuentre al transferir lo aprendido al contexto en el que requiera aplicación.

Un currículo entendido como todo aquello que el alumnado tiene la oportunidad de aprender para favorecer su desarrollo integral, elegir, adaptarse, contribuir y transformar una sociedad en continuos cambios, requiere de una visión pragmatista crítica que no desvincule la práctica de la teoría. Como apunta Cherryholmes (1999:180) “el pragmatismo vulgar promueve a menudo la ventaja de aquellos que ya disfrutaban de ventajas, al mismo tiempo que afirma retóricamente ayudar a quienes se ven desfavorecidos”. En la atención a la diversidad, “la flexibilidad, apertura, la autonomía y la adecuación, se han configurado como los aspectos definitorios de los mismos” (Torres, 1999:124). El currículo debe tener presente que el aprendizaje es un proceso de interacción entre el individuo y el ámbito que lo envuelve. Para Marchesi y Martín (1998:220), “El objetivo principal no es ya hacer posible que los alumnos “diferentes” accedan al currículo establecido para la mayoría de los mismos, sino volver a pensar el currículo para asegurar una mayor igualdad entre todos ellos y el respeto a sus características propias”.

Si antes de la implantación de un sistema de formación por competencias, las escuelas inclusivas requerían de un conjunto de medidas flexibles capaces de adaptarse a la realidad contextual y personal del alumnado, ahora precisa además, la determinación de unas competencias básicas, que ofrezcan un margen de acción y flexibilidad al docente y alumnado. El desarrollo en la escuela de competencias básicas para ser un ciudadano activo, es una necesidad cuya satisfacción posibilitará la atención a la diversidad y la inclusión social de los grupos minoritarios, al focalizar y centrar la práctica educativa en lo que es mínimamente necesario para vivir en sociedad.

Por tanto, si bien no podemos negar que la escuela cumple una función social y que ha de buscar una norma o estándar en la formación por competencias coherente con su realidad educativa, es imprescindible hacerlo

centrándose en los intereses, capacidades, conocimientos previos, etc... buscando el desarrollo integral de cada persona.

Ello requiere de una organización que posibilite este objetivo y desarrollada desde los planteamientos de educación personalizada que respeta las características de cada persona cuando aprende. También mediante una flexibilidad de guiones de acción en el alumnado que le permitan según sus posibilidades y lo que puede abarcar, alcanzar el máximo grado de competencia. Esto, para la educación implica centrarse más en los procesos de aprendizaje y enseñanza, y no tanto en los grados de desarrollo de capacidades como potencialidades de lo significa “ser competente para”. Lo relevante es el proceso que cada alumno o alumna activa para alcanzar cierto grado de desempeño.

Por ello, conformar un currículo a partir de ciertas competencias básicas para nuestra sociedad también implica focalizar y enfatizar aquellos aprendizajes que son imprescindibles para el conjunto de la ciudadanía, sin exclusión alguna. Así, todos los elementos del currículo se ponen al servicio del desarrollo de dichas competencias en un proceso continuo de concreción.

En la determinación de competencias básicas de nuestro sistema educativo se ha optado por un número reducido de competencias globales básicas con una doble finalidad: facilitar su implementación y aceptación por el profesorado y evitar transformar al sistema educativo en un dispositivo segregador que se justifica mediante agravios comparativos.

Estas competencias son atemporales, multifuncionales e interdisciplinarias, y por tanto, útiles e indispensables para un conjunto considerable de metas y tareas, dependientes de los contextos y considerando los elementos diferenciales que se precisan en general para atender a la diversidad en nuestras escuelas inclusivas y en particular para la atención a alumnado con determinadas necesidades educativas especiales.

No es nuestra intención ser pesimistas ante tales intenciones educativas, pero no podemos obviar el realismo, quizá debido a la cercanía que tenemos con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Es por ello que compartimos las tesis de Salmerón (2009) sobre las posibles dificultades

que nuestro alumnado de integración podrá encontrar en la educación por competencias, incluso después de realizar las debidas adaptaciones curriculares u optar por otras medidas de atención a la diversidad de las que propone la Ley y aún adecuando los objetivos de aprendizaje con unos niveles de dominio mínimos en los diferentes criterios de evaluación.

A modo de ejemplos, nuestro alumnado más especial, podría encontrar con dificultades al utilizar la competencia de comunicación Lingüística como un instrumento para la autorregulación de conductas y emociones; aplicar la competencia matemática a la resolución de problemas en contextos reales y producir e interpretar informaciones. En la competencia en el Tratamiento de la información y digital, para usar las tecnologías de la información y la comunicación como generadoras y transmisoras de conocimientos y comunicación. En el desarrollo de la competencia social y ciudadana, con aquellas habilidades que permitan la comprensión de la realidad social plural a la que pertenece, para su participación cívica y mejora de la sociedad democrática. Sobre la competencia para aprender a aprender, que posibilite al alumnado de unos recursos (cognitivos y metodológicos) que le permitan seguir aprendiendo con autonomía a lo largo de su vida. En el desarrollo de la autonomía e iniciativa personal en la ejecución de actividades, sugiere haber adquirido capacidad para ejercitar tareas en situaciones determinadas sin ayuda u orientaciones. Aquí no se puede estar hablando de una autonomía para la libertad absoluta, como dice Morin, (2006:171) “la autonomía es posible no en términos absolutos, sino en términos relacionales y relativos”.

Consideramos pues que atender a la diversidad en sus realidades, como término que comprende todas las diferencias de capacidad, género, cultural, social..., implica comprender y aceptar al alumnado en su individualidad y singularidad para facilitar su desarrollo integral y su inclusión a partir de sus características personales.

"La inclusión es un proceso abierto, dinámico, en continua búsqueda de respuestas acordes a la diversidad y que lleva implícita la idea de participación activa de los miembros de una comunidad educativa, transformando progresivamente la

organización de los centros, su currículo y su entorno, Morales" (2006:40).

No se produce por una simple declaración de intenciones ni tampoco por el efecto de decisiones políticas y/o institucionales, sino por una transformación consciente y decidida de los actores de la educación. La diversidad supone pluralidad y esta enriquece una comunidad educativa y se constituye en elemento básico de una educación en y por una sociedad democrática.

A pesar de las dificultades que podamos encontrar en el proceso de dar respuesta a diferentes necesidades en un mismo contexto, situación o aula, este hecho hay que concebirlo como un reto y como una oportunidad de ofrecer a todo el alumnado situaciones reales de solidaridad, ayuda, normalidad, empatía, compañerismo...El currículo en ningún momento tratará de eliminar las diferencias para obtener un único grupo homogéneo de alumnos y/o alumnas que sean igualmente competentes, sino que partiendo del conocimiento de la diferencia adecua respuestas educativas para todos.

#### **4. CONCLUSIONES AI CAPÍTULO**

La formación e interiorización de los conceptos y metodologías implícitas en la nueva reforma no es un hecho en el profesorado y, si no comprendemos qué es lo que se nos pide, ¿Cómo lo vamos a hacer? Estamos describiendo como la educación por competencias no es un elemento del currículo más, sino una forma diferente de trabajar entre nosotros y con el alumnado. Y eso no ha calado mucho. Se precisan acciones institucionales urgentes que satisfagan esa formación, en el tiempo lectivo de los docentes y se modifiquen y amplíen los recursos de los centros, preparados y equipados para el desarrollo de otro currículo...el de esta reforma. Desde mi condición de maestra de educación especial, me atrevo a decir que algo parecido pasó con la LOGSE. Todavía hoy, veinte años después del comienzo de su implementación hay docentes que me preguntan cómo hacer una adaptación curricular. No es posible acometer reformas de calidad con formación voluntaria de sus docentes. Ésta

debería haberse producido antes de comenzar su implantación. Al igual que la reforma actual.

Otro aspecto que requiere una reflexión profunda es la concepción de los documentos de la planificación educativa como elementos de trámites burocráticos a elaborar en plazos determinados y no como guías de objetivos, procesos y procedimientos que facilitan la revisión continua para garantizar la educación. Todos y cada uno de los niveles de concreción (PEC; PD y Adaptaciones curriculares) son de vital importancia para asegurar una educación de calidad de todo nuestro alumnado.

## CAPÍTULO

# III

## MÉTODOS DE ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

### INDICE

1. INTRODUCCIÓN
2. PRINCIPIOS QUE ORIENTAN LAS METODOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS
  - 2.1. En la normativa
  - 2.2. Desde la Coordinación Docente
  - 2.3. En el aprendizaje de una educación por competencias
3. MODALIDADES DE ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
4. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO
  - 4.1. La Experimentación con Aprendizaje Cooperativo en nuestro país
    - 4.1.1. Estudios revisados en Educación Infantil y Primaria
    - 4.1.2. Estudios en Educación Secundaria Obligatoria
  - 4.2. Teorías relevantes que fundamentan el Aprendizaje Cooperativo
  - 4.3. Formas de Aprendizaje cooperativo
  - 4.4. Ventajas del aprendizaje Cooperativo
  - 4.5. Instrumentos complementarios en la utilización de Aprendizaje cooperativo
    - 4.5.1. Para el docente
    - 4.5.2. Para el alumnado
  - 4.6. Técnicas de Aprendizaje cooperativo
  - 4.7. La evaluación de los alumnos y alumnas en el aprendizaje cooperativo
5. CONCLUSIONES



## 1. INTRODUCCIÓN

El elemento fundamental del nuevo enfoque educativo es el proceso de aprendizaje que comprende y orienta al resto de los elementos y procesos, incluidos los de enseñanza. Éstos últimos, diseñados desde la interdisciplinariedad, deben generar el máximo de actividad y experimentación del alumnado. Las principales diferencias entre la educación por competencias, y el modelo tradicional de enseñanza se encuentran en las metodologías de enseñanza, también en los recursos y tareas para el aprendizaje.

Todo gira en torno a facilitar la autonomía y motivación para el aprendizaje permanente, así como la transferibilidad y movilización de lo aprendido a las situaciones de vida cotidiana de nuestro alumnado. La incorporación de la educación por competencias al modelo educativo no debe concebirse solo como una modificación de los diseños curriculares; no se trata únicamente de un elemento más del currículo que tenemos que trabajar, sino que es una manera diferente de concebir el proceso de aprendizaje del alumnado. Al análisis de la diversidad de aspectos que lo comprende se dirige este capítulo. A lo largo de su exposición analizaremos las principales condiciones que han de darse para llevar a cabo un proyecto coherente con el nuevo enfoque competencial y haremos una revisión de aquellas metodologías activas que se encuentran en un lugar privilegiado para responder de manera adecuada las necesidades de nuestro alumnado. Entre ellas, nos detendremos en el aprendizaje cooperativo por constituir la parte fundamental, del diseño de nuestra investigación para el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Nos decantamos por esta modalidad metodológica porque las habilidades y dinámicas que se pueden desarrollar con ella en el aula, responden a la necesidad de una educación que pone el énfasis en el aprender a convivir en una sociedad tan diversa y de cambios tan acelerados en su composición y modelos de desarrollo. Ya en 1996, Delors, en su informe tan asumido por todas las comunidades, definió el “aprender a convivir” como uno de los pilares básicos para la educación del siglo XXI; saber convivir será clave en la construcción de la dimensión social de las personas para ejercer como

ciudadanos.

Convivir adecuadamente exige asumir responsabilidades en el quehacer diario de cada ciudadano. Sería ilógico que esperásemos a que se produjera el desarrollo social de nuestro alumnado, cuando hubieran acabado la educación obligatoria. Es por tanto coherente que los experimenten aprendiendo desde que entran al sistema a través de la escuela.

La comunidad científica, desde la educación, intenta dar respuestas acordes, eficaces y útiles para esa variedad de aprendizajes, que suponen formarse como ciudadanos para marcos geográficos cada vez menos determinados y para dimensiones de toda índole, incluida la moral (Gil, Mínguez y Ortega, 1997).

Una de las respuestas metodológicas más experimentadas y practicadas desde la enseñanza para facilitar el desarrollo de la competencia social y ciudadana, la aporta el aprendizaje cooperativo. Consideramos que esta metodología, es aplicable a múltiples contextos para la consecución de determinadas metas de nuestra Ley de Educación, planteándola como una condición contextual del currículo para obtener resultados de aprendizaje relevantes relacionados con metas normativas. Su uso no puede ser considerado como opcional en el marco de acciones didácticas innovadoras, sino que es obligado por la garantía que ofrece en la obtención de resultados de aprendizaje marcados en ley. Esta es la importancia que le concedemos.

Junto a esta metodología activa han sido investigadas y experimentadas otras, que en ocasiones son complementarias.

## **2. PRINCIPIOS QUE ORIENTAN LAS METODOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS**

### **2.1. En la normativa**

En el artículo 7 de los D239/07 y 231/07, se establecen las orientaciones metodológicas para las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Dice así:

1. Los centros docentes elaborarán sus propuestas metodológicas para

esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por si mismo y promuevan el trabajo en equipo.

2. La metodología didáctica en esta etapa educativa será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula e integrará en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato del alumnado.
3. Asimismo, se asegurará el trabajo en equipo del profesorado, con objeto de proporcionar un enfoque multidisciplinar del proceso educativo, garantizando la coordinación de todos los miembros del equipo docente que atienda a cada alumno o alumna en su grupo.
4. En el proyecto educativo y en las programaciones didácticas se plasmarán las estrategias que desarrollará el profesorado para alcanzar los objetivos previstos en cada área, así como la adquisición por el alumnado de las competencias básicas.
5. Las programaciones didácticas de todas las áreas incluirán actividades en las que el alumnado deberá leer, escribir y expresarse de forma oral.

Para la etapa de Secundaria, añada además:

6. En las programaciones didácticas se facilitará la realización, por parte del alumnado, de trabajos monográficos interdisciplinarios y otros de naturaleza análoga que impliquen a varios departamentos didácticos.

El análisis de estas disposiciones, exclusivamente, no aclara ni determina cómo se lleva a cabo el desarrollo de las competencias; precisamos de aportaciones de diferentes autores y contextualizarlas en la práctica docente para encontrar significado y justificación a cada una de ellas. Todas concluyen en la necesidad de crear un ambiente propicio en el claustro que lleve a una coordinación real entre sus miembros. La interdisciplinariedad es uno de los

elementos clave de esta reforma en el diseño curricular para el desarrollo de competencias. Ello precisa de consensos en todos los niveles de decisión del centro sobre principios, orientaciones y adopción de metodologías.

## **2.2. Desde la coordinación docente**

Escamilla (2009:31) define la coordinación docente como: “planificar de manera conjunta y desarrollar una acción común.” Una adecuada coordinación precisa establecer directrices comunes tanto a lo largo de las etapas que se impartan en un centro como en las áreas donde un equipo educativo trabaja con un mismo grupo de alumnos y alumnas.

Considerar la actividad y experimentación del alumnado mientras aprende supone aceptar que el elemento fundamental de la metodología es, como ya hemos indicado, el modelo de aprendizaje en el que son claves las tareas escolares. Las actividades ligadas a ellas condicionan conocimientos, recursos, metodologías, procesos, agrupamientos, materiales, temporización, etc... que garanticen el desarrollo de las competencias a las que pretenden servir. Estas actividades (con todos sus elementos) deben ser planificadas, consensuadas y especializadas y en su calidad no tiene cabida la improvisación. Toda esta tarea docente requiere del trabajo en equipo del profesorado. En este sentido, Marchena (2008) plantea dos cuestiones:

- ¿Quién realiza este proceso de coordinación pedagógica, tanto horizontal como vertical a nivel de centro?
- ¿Cómo se diseñan las tareas y se formulan las actividades adecuadas?

Para responder a la primera cuestión, es necesario partir de las estructuras internas con la que los centros cuentan para dicha finalidad: los Equipos de Ciclo en Primaria y los Departamentos Didácticos, en el caso de Secundaria. Serán estos, los encargados de elaborar las orientaciones metodológicas que consideren básicas sobre las que cada docente diseñará las actividades que se lleven a la práctica con su grupo de alumnos y alumnas. Estas propuestas metodológicas serán trasladadas al equipo técnico de

Coordinación pedagógica (ETCP) para su aprobación e incorporación al Proyecto Educativo. Cabe la posibilidad que este proceso se lleve a la inversa y que sea el ETCP el que establezca los principios y orientaciones metodológicas para que posteriormente sean trabajadas y validadas por los Equipos de Ciclo o los Departamentos. Este proceso garantiza la coherencia educativa que lleve un centro, tanto en su dimensión horizontal como en la vertical.

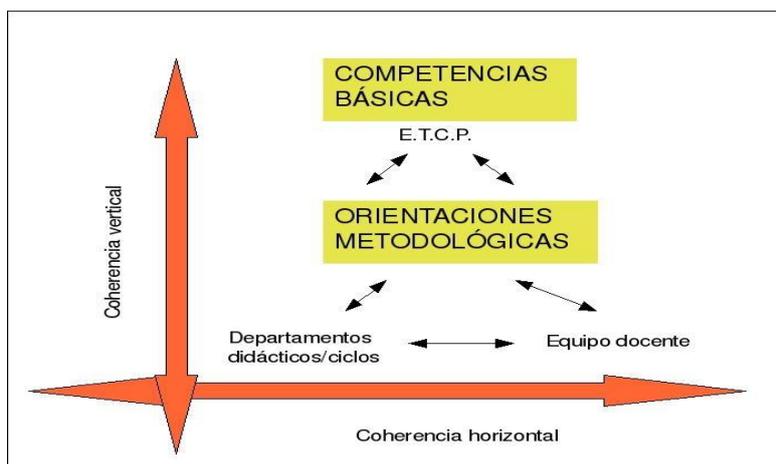


Figura 7. Coherencia horizontal y vertical en la adopción de metodologías. Marchena (2008:73)

El proceso de desarrollo de cada competencia es continuo, ascendente, que se promueve a lo largo del currículo en las etapas educativas, y horizontal por las acciones globales promovidas en cada una. Su nivel de dominio o desarrollo es lógico que aumente conforme se avanza de nivel educativo pero a ese desarrollo que podríamos asemejar a un cono invertido, vertical ascendente y cada vez más amplio, contribuyen acciones y experiencias que provienen de la variedad de desarrollos provocados intencionalmente desde la educación formal, de las propias experiencias en el contexto vital y de las vinculaciones recíprocas, que el desarrollo de cada competencia provoca en las otras, con mayor o menor influencia.

Es imprescindible por ello que el equipo educativo establezca consensuadamente al menos:

- El modelo de aprendizaje
- Las relaciones básicas entre las diferentes etapas.
- Los principios pedagógicos y de intervención que necesariamente serán globalizadores y competenciales.

- Los objetivos prioritarios de cada etapa, especificando las líneas de continuidad entre ellos.
- Las tareas, contenidos y recursos determinando lo que es básico imprescindible.
- Establecer un modelo de evaluación coherente que contenga criterios e indicadores de desempeño con referentes comunes.

Desde la coordinación docente, se pueden diseñar tareas comunes con actividades diferenciadas y variedad de recursos, formas y agentes de aprendizaje si hemos consensuado los principios bajo los que todo el equipo docente actuará.

### **2.3. En el aprendizaje de una educación por competencias**

Los principios pedagógicos que fundamentan la educación por competencias, se centran principalmente en pretender un alumnado reflexivo, crítico, que conecta y transfiere fácilmente lo que aprende en las aulas a su vida cotidiana para comprenderla y mejorarla. Algunos de estos principios, rompen con la trayectoria de la enseñanza tradicional donde los contenidos eran elementos tan relevantes que, hasta podían tener una finalidad en sí mismos. Por ello consideramos con (Pérez Gómez, 2007; Zabala y Arnau, 2007; Álvarez, Pérez y Suarez, 2008 y tantos otros autores) la importancia de que el profesorado interiorice esta otra forma de entender y gestionar la educación donde:

- La finalidad es provocar el desarrollo de competencias básicas a través de aprendizaje significativo y relevante. Ello supera a la mera transmisión de información; se trata de estimular, orientar y facilitar el aprendizaje de cada uno de los alumnos y alumnas.
- Los contenidos del currículo actúan como medio, como un instrumento para el desarrollo de las competencias básicas; no son una finalidad en sí mismos sino que ayudan a comprender la complejidad de los problemas reales. Aprender hechos, conceptos y procedimientos de un

área, es un medio para formar el pensamiento del alumnado en ese campo, de manera que llegue a entender los problemas de la vida cotidiana.

- El alumnado debe aprender a autorregular su aprendizaje implicándose activamente en los procesos de búsqueda, estudio, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento. A esa capacidad llega mediante procesos de heterorregulación provocada mediante aprendizaje por modelamiento provocado por sus profesores y profesoras y procesos de corregulación favorecidos por la interacción entre los iguales (Salmerón, Gutiérrez 2010). El alumnado así, llega a movilizar sus modelos mentales, sus esquemas de pensamiento para comprender los problemas, situarse en su contexto e intervenir en el mismo. Junto a la autorregulación es preciso desarrollar su metacognición. Ello le permitirá reflexionar sobre sus necesidades, dificultades y aspectos favorecedores, adoptar estrategias más adecuadas y útiles para mejorar sus interpretaciones y actuaciones. Esto es, desarrollar su capacidad para comprender y gobernar su propio proceso de aprender y aprender a aprender.
- El conocimiento que se genera en las aulas ha de estar interconectado con la realidad cotidiana en la que se desenvuelve nuestro alumnado y plantearse de forma que, por su significatividad, motive a profundizar en él. Requiere de “problemas actuales en contextos reales”.
- Las tareas y sus actividades, en el marco de los proyectos educativos deben facilitar contextos facilitadores de aprendizaje reflexivo, crítico y creativo. El equipo educativo, la comunidad escolar, incluidos los alumnos y alumnas, han de llevar sus preocupaciones, intereses, motivaciones y manifestaciones más significativas al aula y hacer del centro el núcleo de una estructura de vivencia, creación y difusión de la cultura elaborada de la comunidad escolar. Diferentes autores (Escamilla, 2008; Pérez Gómez, 2007; Zabala y Arnau, 2009) señalan como principio de intervención eficaz el de aprendizaje significativo, concebido desde una perspectiva globalizadora

- La organización espacio-temporal ha de concebirse más flexible y facilitadora de la naturaleza de los procesos de aprendizaje y enseñanza que se pretenden llevar a cabo.
- Optimizar los recursos personales en el aprendizaje supone aceptar que, además del profesorado, en el aprendizaje pueden mediar sus compañeros o compañeras y otras personas ajenas al aula pero con interacciones en la vida ordinaria.

La cooperación entre iguales es una estrategia que favorece y estimula la motivación, el contraste, la duda, la argumentación; implica discusión, explicaciones, debate, diálogo, respeto a las diferencias, saber escuchar las opiniones o manifestaciones de los demás y aportar las propias, argumentar y llegar a un consenso. Todos ellos, elementos clave para el desarrollo del conocimiento científico, para aprender a aprender y otorgar más importancia al conocimiento colectivo que al individual.

- Favorecer la creación de un ambiente de comunicación facilita la cohesión social, la confianza y el interés por la interacción con los demás. Los componentes afectivos, emotivos y valorativos en esos procesos son tan inherentes al desarrollo humano que no se pueden dejar a un lado en la práctica educativa.
- Concebir la evaluación como una oportunidad para conocer la calidad de los procesos de aprendizaje y de la enseñanza para generar progreso en él.
- El docente adopta el rol de facilitar el aprendizaje; para ello actúa de mediador, diseña, planifica, organiza, estimula, acompaña, evalúa y reconduce los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Todos estos principios configuran una enseñanza que prioriza los procesos de aprendizaje frente a los de enseñanza y los dirige hacia un desarrollo integral del alumnado en todos sus ámbitos de vida.

#### **2.4. Las variables y recursos metodológicos**

Como podemos deducir de los anteriores principios no existe una única metodología eficaz o exclusiva aplicable a este enfoque. El principio de

complementariedad metodológica debe estar presente en todo momento, pues la cantidad y naturaleza de las variables implicadas en los procesos de desarrollo son múltiples y los objetivos son casi siempre de mejora.

La selección de metodologías dependerá de la naturaleza de los objetivos pretendidos, de los resultados que se esperan, de los contextos de aprendizaje, de la naturaleza de los conocimientos que se experimentan, de las características personales de los alumnos y alumnas, el área y competencia que pretendamos desarrollar, el nivel o ciclo en el que nos encontremos, etc...

Sin embargo, y ante la multitud de variables intervinientes, conviene predeterminar las características de los elementos más relevantes de la práctica educativa; su análisis facilitará la selección, con ciertas garantías de éxito, de una o varias metodologías, Entre otras, destacan las siguientes variables Zabala y Arnau (2007):

- Secuencias didácticas
- Relaciones interactivas
- Organización Social del aula
- Determinación del tiempo y espacio
- Organización de los contenidos
- Selección de materiales curriculares
- Evaluación

Analizamos cada una de estas variables:

Las secuencias didácticas hacen referencia a la forma de encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica. Estas secuencias pueden guiar la función de las actividades en el proceso de construcción del conocimiento o el aprendizaje de diferentes contenidos y consecuentemente, permite valorar la adecuación de cada una de ellas.

En cada área de conocimiento, los problemas que se planteen en situaciones reales, se resuelven con esquemas de actuación propios de cada disciplina. El dominio de estos esquemas, requiere actividades de aprendizaje coherentes con las características de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propios de cada área. Ahora bien, el problema

surge con las competencias de carácter metadisciplinar, con aquellas que no tienen soporte disciplinar y que no están asignadas a ningún área específica. La solución viene dada por complementar cuando convenga en la secuencia didáctica, las actividades de aprendizaje que sirven para el desarrollo de la competencia disciplinar y que además sirvan para el desarrollo de competencias como las de aprender a aprender, la competencia social y ciudadana...Lo que nos llevará a que la mayoría de las actividades requieran la participación activa del alumnado, el trabajo en equipos colaborativos, estrategias de búsqueda de información, combinándolas con el desarrollo de unos métodos de enseñanza y aprendizaje como la investigación en el medio o los proyectos, entre otros. Como podemos observar, la elección o selección de una determinada estrategia o metodología didáctica puede estar condicionada por la necesidad de abordar el desarrollo de competencias disciplinares y metadisciplinares.

En cuanto a los tipos de interacciones que se pueden establecer en el aula entre docentes y alumnado y entre los propios alumnos y alumnas, condicionan el grado de comunicación, los vínculos afectivos y la naturaleza social del aprendizaje. Según el tipo de comunicación y grado de afectividad que se produzca, hace que la transmisión del conocimiento o los modelos o estrategias didácticas elegidas, concuerden o no con el modelo de aprendizaje adoptado. Así, el ambiente general del aula y centro, las valoraciones que en él se transmiten (tanto explícitamente como implícitamente) y las relaciones que se establecen han de ser coherentes con los valores que se pretenden enseñar.

En lo referente a la organización social del trabajo en el aula, y la dinámica grupal que se establece por ella condicionan la calidad de las interacciones positivas. La formación de grupos fijos o variables, flexibles, el trabajo por parejas, la variedad de propuestas de actividades o la disposición de materiales que permitan el trabajo autónomo, progresivo y sistemático pueden permitir en mayor o menor medida atender a las características específicas de cada alumno o alumna. En este sentido las variables organizativas que se adopten pueden facilitar la atención a la diversidad que

podamos encontrar en la clase. Por tanto, las metodologías comprenden organizaciones sociales en las que pueden precisarse tanto el gran grupo para el desarrollo de toda la dinámica general de la secuencia de actividades como subgrupos fijos heterogéneos, para muchas de las actividades en las que la participación del alumnado y la necesidad de prestar ayuda o promover el diálogo son necesarias, o grupos flexibles homogéneos o heterogéneos, útiles para la resolución de actividades de contenidos procedimentales, o la realización de ejercicios de diferentes niveles, en los que el alumnado con un mayor dominio o nivel de desempeño de la competencia, puede ayudar a aquellos que tienen un ritmo de aprendizaje más lento.

Por su parte, la determinación del espacio y el tiempo se configuran como una variable metodológica de gran importancia ya que un uso no flexible de ambos aspectos puede dificultar el desarrollo de muchas competencias por parte de nuestro alumnado. Una de las razones está en que la mayoría de tareas o actividades oportunas para el trabajo por competencias, requiere más de una hora o sesión. Es el caso de las fases iniciales de una actividad en las que se plantea la situación, la identificación del problema que ésta nos demanda y la selección del esquema de actuación y su construcción. En cuanto a la determinación del espacio, es necesario vincularlo a la actividad que vayamos a realizar y que pueda haber facilidad y disponibilidad dependiendo de si vamos a trabajar en gran grupo, en pequeños grupos o individualmente. Además de trabajar en diferentes espacios escolares como son la biblioteca, aula de informática, patio, barrio o localidad. En todo caso, espacio, tiempo y recursos deben facilitar al máximo el trabajo autónomo sea cual sea la organización social adoptada.

Otro aspecto, es que los contenidos suelen presentarse y trabajarse desde la lógica que implica el área de conocimiento o la materia, pero si conectamos las tareas y sus actividades en situaciones de la vida ordinaria, el punto de partida no tiene porque ser exclusivo de una sola área de conocimiento ni repercutir en el ámbito disciplinar de ningún área. A través del enfoque globalizador, mencionado anteriormente, se pueden organizar los

contenidos para usarlos en actividades que se estructuran según la naturaleza de las disciplinas.

Para ello, la selección de materiales curriculares debe facilitar la construcción de situaciones problema, contar con ejercicios secuenciados y ser flexibles para responder a los diferentes ritmos de aprendizaje. Cuanto más variados y diversificados sean los materiales, más sencillo resultará la elaboración de propuestas pedagógicas coherentes con este enfoque, aunque cabe decir que el uso únicamente de los materiales curriculares no garantizan ni el desarrollo de competencias ni los objetivos propuestos en las unidades didácticas. Lo importante es que forme parte de un proyecto global que incluya el papel de cada uno dependiendo de los objetivos que se pretendan del área a trabajar.

Y en lo referente a la evaluación, consideramos que es un elemento clave para determinar las características de cualquier metodología. La forma de valorar los trabajos, los retos que se han planteado y las ayudas prestadas, las expectativas...son variables estrechamente vinculados a la concepción que se tiene de la evaluación. Las actividades de evaluación deben estar contextualizadas y tener sentido para el alumnado. Es decir, deben ser iguales a las que se han utilizado para el proceso de aprendizaje y enseñanza, lo único que cambia es finalidad con la que se utilizan por el docente.

### **3. MODALIDADES DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS**

Considerando los planteamientos anteriores, y por el objeto de estudio vamos a describir brevemente determinadas metodologías o modalidades de enseñanza que los comprenden y han demostrado ser adecuadas para la educación por competencias. Entre ellas las más experimentadas son: El aprendizaje cooperativo, que por ser parte fundamental de nuestro estudio le dedicaremos un apartado especial y junto a él merecen consideración el contrato didáctico, la resolución de ejercicios y problemas, el estudio de casos y el aprendizaje orientado a proyectos. Haremos una referencia a cada una de

ellas resaltando especialmente los usos y finalidades más frecuentes así como su idoneidad para determinados fines y etapas educativas.

### EL CONTRATO DE APRENDIZAJE O CONTRATO DIDÁCTICO:

El contrato de aprendizaje es una metodología de enseñanza-aprendizaje “personalizada” que permite dirigir el trabajo, autónomo- independiente o no presencial del alumno y alumna promoviendo su autonomía y su capacidad de aprender a aprender. La base que fundamenta esta metodología es la comunicación, sustentada en la confianza y respeto mutuo entre el docente y sus alumnos y alumnas. Se concibe como un acuerdo entre el docente y discente en el que el alumno o alumna gestiona una parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje, elige determinados contenidos, prioriza unos sobre otros. Hay acuerdo entre autores sobre las utilidades de esta metodología (por ejemplo, Anderson y cols. 1996; Blandez Ángel, 2001; Saz Gil, 2004; García Bacete y Fortea Bagán, 2006; Martínez Mut en Labrador y Andreu, 2008). Entre las que estarían en que esta metodología:

- Promueve la autonomía y responsabilidad del alumno y alumna.
- Incrementa la motivación e implicación del alumnado en su propio aprendizaje (toma de decisiones).
- Estimula la actividad del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Atiende a las características personales de cada alumno y alumna: responder a las necesidades, intereses...
- Dirige académicamente el trabajo independiente del alumno o alumna.
- “Democratiza” la educación, promoviendo procesos de negociación y participación del alumnado en el proceso de la docencia: desde el establecimiento de los objetivos y contenidos a la evaluación.
- Promueve la capacidad de autoevaluación y pensamiento crítico del alumno y alumna. Especialmente se estimula la capacidad de autorreflexión sobre el propio aprendizaje.

El contrato de aprendizaje se puede utilizar en todas las áreas de conocimiento de Educación Primaria, siendo más beneficioso en aquellas es

las que interese el aprendizaje práctico sobre los contenidos conceptuales, ya que permite involucrar al alumnado, realizando pequeñas investigaciones. Se ha utilizado sobre todo en las áreas de Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural, en Matemáticas y en entornos virtuales de enseñanza- aprendizaje.

#### LA RESOLUCIÓN DE EJERCICIOS Y PROBLEMAS:

El objetivo de desarrollar la capacidad de resolver problemas no apunta solo a que el alumno o alumna pueda resolver un determinado problema, pues lo primero tiene efectos sobre el conjunto de toda la personalidad.

Los estudios sobre resolución de problemas tienen una amplia trayectoria psicológica desde el asociacionismo, la teoría de la Gestalt y las teorías de procesamiento de la información, entre otras, con enfoques tanto clínicos como educativos. Son numerosos los estudios que justifican los beneficios en el desarrollo de nuestro alumnado (Pomés, 1991; Polya, 1994; Gaulin, 2001) siendo una de las metodologías que más investigaciones ha suscitado, entre otras: Aguilar Villagrán y otros (2000, 2002); Barrantes, H. (2006); Cazau, (1998); Gaulin, (2001); Esteban, (2008); Nieto Said, (2004); Lopes y Costa (1996); Martínez-Fernández, Tubau, Guilera, Rabanaque, y Sánchez (2008); Nickerson, Perkins, y Smith, (2006); Pérez Sánchez, y Cabezas Gómez, (2007); Pozo, Pérez, Dominguez, Gómez, y Postigo, (1994); Tárraga Mínguez, (2008).

Es un método que puede ser aplicado a cualquier área, aunque suele utilizarse en mayor medida en las ciencias experimentales y matemáticas. Favorece el desarrollo de la motivación de los alumnos y alumnas, el desarrollo de la cognición y metacognición, la creatividad, los factores socio-afectivos, la transferibilidad de lo aprendido a la vida cotidiana y la capacidad de aprender a pensar y aprender a aprender.

#### EL ESTUDIO DE CASOS:

El modelo de estudio de casos, consiste en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. Cada caso se presenta como un relato o

descripción de un hecho, un evento, un incidente o problema real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, reflexionar, el cual permite mediante su análisis, el logro de aprendizajes personales.

A partir del método de estudio de casos se pretende provocar en el alumnado la toma de conciencia ante el problema presentado, el planteamiento de soluciones y decisiones aplicables a la vida real. Un buen caso es el medio por el cual se lleva al aula una parte de la realidad con el fin de que el alumnado y el docente lo examinen cuidadosamente.

Su aplicación como estrategia entrena a los alumnos y alumnas en la elaboración de soluciones válidas para los posibles problemas de carácter complejo que se presenten en la realidad futura. En este sentido, el caso enseña a vivir en sociedad. Y esto lo hace particularmente importante. El caso no proporciona soluciones sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar a cierto problema. También tiene una amplia gama de aplicaciones para enseñar modificar tanto actitudes como valores y enseñar una serie de habilidades cognoscitivas (por ejemplo análisis de problemas, toma de decisiones...); puede servir además para diagnosticar los conocimientos del grupo, introducir un tema nuevo, relacionar la teoría con la práctica, evaluar el aprendizaje, etc.

El uso de esta técnica está indicado especialmente para diagnosticar y decidir en el terreno de los problemas donde las relaciones humanas juegan un papel importante. Alrededor de él se puede:

1. Analizar un problema.
2. Determinar un método de análisis.
3. Adquirir agilidad en determinar alternativas o cursos de acción.
4. Tomar decisiones.

En el proceso educativo, la representación de una situación de la realidad como base para la reflexión y el aprendizaje ha sido utilizada desde tiempos remotos, el planteamiento de un caso es siempre una oportunidad de aprendizaje significativo y trascendente en la medida en que quienes participan en su análisis logran involucrarse y comprometerse tanto en la discusión del caso como en el proceso grupal para su reflexión.

Las ciencias sociales y las humanidades parece ser las áreas más adecuadas para ella enseñanza con casos

## EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

El aprendizaje orientado a proyectos tiene sus raíces en la aproximación constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores como por ejemplo Vygotsky, Bruner, Piaget y Dewey. El constructivismo mira el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los niños y niñas, aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, basándose en sus conocimientos actuales y previos (Karlin & Vianni, 2001).

Podemos llevar a cabo el trabajo por proyectos proporcionado o no instrucción previa Pozuelos (2007), para aplicarlas a un proyecto concertado entre alumnos, alumnas y docentes o no incluir instrucción previa. En ambas formas, la reflexión colectiva e individual, se configuran como elemento esencial para el desarrollo del trabajo por proyectos. Es un método globalizador que se sustenta en las ideas e intereses del alumnado sobre situaciones y problemas reales, (Thomas 2000) con objeto de involucrarlo activamente. Las situaciones o los problemas de los que se partan, han de motivar al alumnado y estimularlo para generar demanda de información importante.

El aprendizaje por proyectos, en sí mismo, es una modalidad que favorece la participación, interés, motivación e implicación del alumnado. Así, estos deberán planificar, consultar, deliberar, concluir e informar; en definitiva, integrar la reflexión y la acción como un proceso compartido con el objeto de elaborar respuestas sólidamente argumentadas (Bottoms y Webb 1998, en Pozuelos 2007: 22). Es también una metodología que favorece la socialización. Las distintas personalidades de las alumnas y alumnos influyen en la consolidación del trabajo de los grupos por lo que habrá de controlarse la integración intragrupal e intergrupala para que sea lo más adecuada y eficaz posible.

En todas las modalidades citadas, el alumnado tiene un papel de protagonista que experimenta y actúa para aprender lo que le facilita asumir

mayor grado de responsabilidad, autonomía e implicación activa. El actor principal de aprendizaje es el alumnado, delegando al docente la tarea de diseñar facilitar y conducir el aprendizaje a través de la propuesta de diferentes dinámicas y situaciones en las que el alumnado es el principal ejecutor del proceso y no un simple receptor de contenidos de aprendizaje.

Las ventajas de estos planteamientos para el aprendizaje son entre otras, que:

- Se facilita el desarrollo y capacidad de aprendizaje autónomo.
- Se fomenta la cultura del esfuerzo y la orientación a metas.
- Es un aprendizaje motivador, puesto que es parte de las experiencias e intereses de los aprendices.
- Las capacidades desarrolladas y los contenidos aprendidos mediante la experimentación facilitan la transferencia.
- Se fortalece la autoconfianza, autoeficacia y responsabilidad en su proceso de aprender
- Los mismos alumnos y alumnas configuran las situaciones de aprendizaje
- El aprendizaje se realiza de forma integral (aprendizajes metodológicos, sociales, afectivos y psicomotrices).
- Dado que el alumnado practica la inducción en el proceso de análisis de casos concretos, deduce principios y relaciones, formula hipótesis que se demuestran en la práctica o las rechaza para inducir nuevas hipótesis de acción, es decir, ejercita el pensamiento científico.
- Se fomentan formas de aprendizaje investigativo.

#### **4. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

Durante generaciones, los profesionales de la educación han buscado un método óptimo de enseñanza y se han realizado considerables investigaciones comparando diferentes métodos docentes. Como bien planteaban en su estudio McKeachie y otros (1986:63), el método de enseñanza más eficaz depende del objetivo, el alumnado, el contenido y el profesorado, aunque la

mejor respuesta es que “los estudiantes enseñan a otros estudiantes”. El aprendizaje cooperativo es una estrategia de organización social de trabajo de los grupos y una metodología de enseñanza basada en la promoción de la cooperación caracterizada por la ausencia de competición (Pujolás, 2004).

En los contextos cooperativos, frente a los individualistas y competitivos, las tareas de unos y otros están interrelacionadas, es decir son interdependientes. Una de las características básicas del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva en interacción cara a cara. También el uso de la competencia social, el ejercicio de responsabilidad individual, el procesamiento grupal y la construcción de conocimiento colectivo, son características relevantes (Ovejero, 1990; Echeita, 1995; Lobato, 1997; Slavin, 1985; Jonhson y Jonson, 1999) de una interacción didáctica controlada (Panitz, 2001). La principal meta es generar una cultura de colaboración donde la comunicación es factor primordial (Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez, 2010). La colaboración es una filosofía de la interacción y un estilo de vida personal en el cual los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprender y respetar las capacidades y las contribuciones de sus iguales (Damon y Phelps, 1989). La cooperación, sin embargo, es una estructura de interacción didáctica diseñada para facilitar la realización de un producto final específico o una meta en personas que trabajan juntas en grupo. Así pues, los enfoques del aprendizaje colaborativo y cooperativo tienen algunas características que los diferencian que vamos a tratar de esclarecer. Cada uno de estos dos enfoques representa un extremo del proceso de enseñanza-aprendizaje que va de un proceso altamente estructurado por el profesorado (aprendizaje cooperativo) hasta dejar la responsabilidad de organizar las actividades de aprendizaje (papeles, funciones, tareas concretas, etc.) en el seno del grupo principalmente en el alumnado (el aprendizaje colaborativo).

En el aprendizaje colaborativo la responsabilidad del aprendizaje no recae en el profesorado como experto, sino que su rol se redefine de manera que pasa a ser también un estudiante. De este modo, el aprendizaje de cada cual es responsabilidad suya. El alumnado es quien diseña su propia estructura de interacciones y mantiene el control en todo momento sobre las diferentes

decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que en el aprendizaje cooperativo es el docente quien diseña y mantiene casi por completo el control y la estructura de las interacciones que se han de dar en el grupo y los resultados finales que han de obtenerse. El aprendizaje cooperativo, en cambio, requiere una división de tareas entre los componentes del grupo que posteriormente se integran para la consecución del objetivo. Por otra parte, en el aprendizaje colaborativo se comparte la responsabilidad dándole mayor énfasis al proceso que a la tarea, de tal forma que se construye el conocimiento a través de la colaboración grupal.

Una optimización de la comunicación y de planteamientos humanistas entre todos los participantes y en todas las decisiones nos conduciría a un aprendizaje dialogado que se puede definir como aquel que se deriva del uso de competencias sociales y comunicativas donde los significados dependen de las interacciones humanas. Ofrece una propuesta de carácter interdisciplinar, es decir, es comunicacional, pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica (Flecha, 1999). El aprendizaje dialógico cooperativo se fundamenta por una parte (Pujolás, 2008), en una especie de ideología basada en principios filosóficos, políticos, sociales, críticos y comunicativos y por otra parte, en un enfoque educativo con base social que integrando los valores y procesos de la filosofía dialógica y de los métodos cooperativos, ha dado como resultado un modelo dialógico- cooperativo.

Se considera a la persona en situación de aprendizaje como un ser positivo que aprende y a la vez enseña en una relación de igualdad tanto con los docentes como con los compañeros y compañeras. Dentro de esta perspectiva, se asume el aprendizaje como una construcción social donde entran en juego, no sólo los significados que las personas construyen, sino que se trasciende a la búsqueda del sentido, es decir, de los por qué y para qué de la experiencia educativa y la forma en que ésta favorece las transformaciones sociales.

Dentro la situación dialógica y cooperativa, se promueven procesos de reflexión profunda, donde la crítica, el análisis, la organización y reorganización de las ideas y los proyectos compartidos dan paso a procesos complejos de

elaboración del pensamiento, de revisión de actitudes y valores y de apropiación de contenido de carácter instrumental de manera más efectiva.

El aprendizaje y la enseñanza se convierten en un proceso de negociación de significados y de una búsqueda consensuada de la verdad mediante un diálogo intersubjetivo que envuelve tanto los aprendizajes de naturaleza conceptual, actitudinal, procedimental y valorativa como la experiencia personal de todos y todas (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2005)

#### **4.1. La experimentación con aprendizaje cooperativo en nuestro país**

Sintetizamos a continuación los diferentes estudios realizados en nuestro país sobre la implantación de metodologías activas como el aprendizaje cooperativo en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. Pretendemos que se pueda hacer un uso más fundamentado de dichas metodologías, aunque como afirma Cohen (1994) ya no es necesario asentar este aprendizaje puesto que es un método de enseñanza legitimado que puede ayudar al alumnado a aprender.

##### **4.1.1. Estudios revisados en Educación Infantil y Primaria**

Los estudios analizados en esta etapa centran sus objetivos en la mejora de la interacción entre el alumnado a través del aprendizaje cooperativo tanto para el desarrollo de estrategias de aprendizaje interpersonal (Aguiar y Breto, 2005) como desarrollo de la competencia social (Blanco, 2006). Aunque también hacen hincapié en el desarrollo de un pensamiento metacognitivo y los beneficios que tiene el conflicto sociocognitivo en el alumnado (Medrano, 1995; Mérida, 2003).

Los grupos cooperativos se forman siempre de manera heterogénea, de tal forma que los alumnos y alumnas más aventajados ayuden y colaboren con aquellos de bajo rendimiento. Este suceso se acentúa en aquellos casos donde se utiliza el aprendizaje cooperativo para reforzar la inclusión educativa del

alumnado con necesidades educativas (Ojea, López y Fernández, 2000; Díaz-Aguado, 2003). En la mayoría de las investigaciones, los grupos heterogéneos están formados por cuatro alumnos y alumnas, teniendo en cuenta criterios como: sexo, ritmo y nivel de aprendizajes, cultura, etnia, etc.... Tomando el nivel de habilidad académica como referencia, los grupos suelen formarse por un alumno o alumna de alto ritmo-nivel de aprendizaje, dos de ritmo-nivel medio y uno de bajo ritmo-nivel.

Con respecto a las técnicas de aprendizaje cooperativo utilizadas en Infantil y Primaria, destaca la utilización del Jigsaw o Puzzle, Teams-Games-Tournaments (TGT) (Equipos Torneo), Team-Assisted Individualization (TAI) (Equipos de Enseñanza Individualizada Asistida) y Peer Tutoring (Tutoría entre iguales). Obviamente, se trata de técnicas que desarrollan mejores interacciones comunicativas en el alumnado, facilitando el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento en los primeros niveles educativos.

Las conclusiones obtenidas confirman la eficiencia de llevar a la práctica aprendizajes que fomenten la cooperación. Ayudan a establecer relaciones sociales, respetando los intereses, aportaciones y puntos de vista de los demás compañeros y compañeras (Mérida, 2003; Blanco, 2006) además de avanzar en los aprendizajes, a pesar de sus diferencias (Aguiar y Breto, 2005; Ojea, López y Fernández, 2000). Coinciden también en el fomento de un pensamiento metacognitivo: reflexiona sobre su propio pensamiento, actitudes y responsabilidad; y el conflicto sociocognitivo: resolución de controversias y autorregulación del lenguaje (Aguiar y Breto, 2005; Mérida, 2003).

#### 4.1.2. Estudios en Educación Secundaria Obligatoria.

En esta etapa educativa las materias en donde el aprendizaje cooperativo se ha trabajado de manera más activa han sido las materias de Matemáticas, Conocimiento del Medio y, en menor medida, Geografía y Música. Las metas u objetivos planteados por estos estudios están relacionados con el área donde se implementa dicha metodología. De tal forma, aquellas materias relacionadas

con el área de ciencias (Matemáticas y Conocimiento del Medio) priorizan aprendizajes más estratégicos, consiguen alto rendimiento académico y mejora de la convivencia en el aula (Ibáñez y Gómez, 2005a; Gavilán, 2002; Marín, 2002; Ibáñez y Gómez, 2004); además de identificar mecanismos que estimulan y hagan posible el diálogo, así como la promoción de la autorregulación de los procesos de aprendizaje (Ibáñez y Gómez, 2005b).

El resto de materias concentran sus objetivos de investigación en fomentar la responsabilidad individual, las habilidades de trabajo en grupo y aprender a valorar y respetar las diferencias (Lara y Repáraz, 2007; Llopis, 1999; Traver y García, 2004).

Por otro lado, las técnicas cooperativas utilizadas en estos niveles educativos son Puzzle y Peer Tutoring (Tutoría entre iguales), haciendo más hincapié su utilización en el primer ciclo de secundaria, aunque de manera similar en las materias de ciencias o letras. Por el contrario, en el segundo ciclo de secundaria, el Grupo de Investigación (Group Investigation) pasa a ser la técnica más desarrollada, aunque esta vez, en las materias de Matemáticas y Conocimiento del Medio (Ibáñez y Gómez, 2004; Ibáñez y Gómez, 2005b).

Se ha constatado, la construcción de nuevas técnicas (Marín, 2002) como AMEC (aprendizaje de las matemáticas en grupos cooperativos) que combina el trabajo en gran grupo, individual y equipos cooperativos. En esta técnica no existe división del trabajo, como ocurre en las técnicas anteriormente mencionadas, pero sí hay un compromiso de autosuperación a través de la tutorización entre los miembros del equipo y los aprendizajes y evaluaciones individualizados.

Con respecto a los criterios establecidos para la formación del equipo, prima el nivel de rendimiento y las relaciones interpersonales, asegurando en todo momento la heterogeneidad del grupo cooperativo.

La conclusión más destacada en los estudios revisados es que con el aprendizaje cooperativo se aprende más y mejor, genera conflicto sociocognitivo, mejora el rendimiento académico, promueve el desarrollo de estrategias cognitivas de calidad y favorece la autonomía y autorregulación del proceso de aprendizaje (Gavilán, 2002; Marín, 2002; Ibáñez y Gómez, 2004;

Ibáñez y Gómez, 2005a; Ibáñez y Gómez, 2005b; Lara y Repáraz, 2007). Según las evidencias, el aprendizaje cooperativo facilita el desarrollo de habilidades cognitivas, mejorando su rendimiento académico, aprenden y retienen con más facilidad los contenidos trabajados, implicándose en su proceso de aprendizaje.

También se concluye en resultados que inciden en mejores climas de diálogo y complicitad, mejora de la comunicación profesor-alumno, respeto a las ideas ajenas y a los demás compañeros, además de favorecer la discusión y explicitación de ideas (Gavilán, 2002; Ibáñez y Gómez, 2004; Ibáñez y Gómez, 2005a; Ibáñez y Gómez, 2005b; Lara y Repáraz, 2007).

La conclusión general más común a los estudios analizados es que, el uso de metodologías activas fomenta actitudes de colaboración y de ayuda mutua que a su vez provocan el desarrollo de habilidades sociales para trabajar cooperativamente. Se destaca también, un notable descenso del absentismo así como un aumento de la motivación hacia el aprendizaje, lo que favorece, en gran medida, incremento de la creencia de autoeficacia, clima de convivencia y cohesión grupal en el aula (Gavilán, 2002 y Marín, 2002).

#### **4.2. Teorías relevantes que fundamentan el aprendizaje cooperativo**

- a) Teoría de la interdependencia social (Johnson y Johnson, 1998): la forma como se estructura la interdependencia social dentro de un grupo determina la interacción entre sus miembros. Básicamente, se establecen tres tipos de dinámicas interactivas en relación a las metas del grupo:
- Individualista: Cada alumno y alumna busca su propio beneficio sin tener en cuenta a los demás, porque no influyen unas metas sobre otras.
  - Competitiva: El alumnado consigue sus objetivos si los otros no los alcanzan.
  - Cooperativa: Cada alumno y alumna consigue sus objetivos si los demás alcanzan también los suyos. Los objetivos son comunes.

- b) Teorías del desarrollo cognitivo, (Doise, y Mugny (1983); Perret Clermont 1984; Vyotsky, 1988): las capacidades humanas se desarrollan en interacción social.

Para la Escuela de Ginebra el núcleo de todo proceso enseñanza-aprendizaje es la interacción social, ya que el conocimiento no se construye individualmente, sino que se construye cuando interactúan dos o más personas. La confrontación de puntos de vista moderadamente diferentes acerca de una misma tarea, provoca un conflicto socio-cognitivo que moviliza las estructuras intelectuales existentes y obliga a reestructurarlas, dando lugar al progreso intelectual.

Para Vygotsky, el ser humano, es el resultado de la interacción constante del individuo con el contexto sociocultural en que vive. Las funciones humanas, aparecen primero en un plano social y después se interiorizan. La *zona de desarrollo próximo*, es la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño o niña, determinado por la capacidad que muestra de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial, o capacidad mostrada bajo la orientación de un adulto o en colaboración con iguales más capacitados. La interacción es una sucesión de apoyos recíprocos que apunta a una construcción conjunta. Más allá de confrontar planteamientos, lo que sucede en la discusión es que lo que no se le ocurre a uno se le ocurre a otro, y esto da lugar a una construcción del razonamiento individual pero realizada de forma conjunta.

### **4.3. Formas de aprendizaje cooperativo**

Los hermanos Johnson (1999), considerados los principales propulsores de esta metodología, a través de sus numerosas investigaciones, establecen tres formas de aprender cooperativamente: a través de grupos informales, grupos formales y grupos base. La cooperación es una variable que admite grado y formas y cada situación educativa de cada aula puede tener características diferenciales por las que convenga diseñarla de muy variadas formas. En base a ello cabe distinguir entre aprendizaje cooperativo informal y formal.

## A) APRENDIZAJE COOPERATIVO INFORMAL

Los grupos informales de aprendizaje cooperativo son temporales, y se forman, para una situación concreta o para trabajar durante un período de una clase. El propósito es captar la atención del alumnado sobre los contenidos que deben aprender, establecer un contexto motivacional positivo, ayudar a organizar con antelación el material que va a cubrirse en la sesión, asegurarse que los alumnos y alumnas procesan la información que se ha impartido, o proporcionar una conclusión a la sesión.

Pueden organizarse en cualquier momento pero son especialmente útiles en una sesión expositiva, para evitar que la atención del alumnado decaiga. En una clase expositiva, el reto para el docente es asegurarse que el alumnado realiza el trabajo intelectual de organizar el material, explicarlo, resumirlo, e integrarlo en su estructura de conocimientos. Es cierto que interrumpir la exposición con pequeños periodos de trabajo cooperativo recorta el tiempo disponible para impartir el material pero, como contrapartida, esta estrategia mejora notablemente el aprendizaje y permite el establecimiento de relaciones entre los alumnos y alumnas de la clase. En otras palabras, esta estrategia permite enfrentarse a lo que, según muchos, es el principal problema de las clases expositivas: “La información pasa de los apuntes del profesor a los apuntes del alumno sin pasar por las cabezas de ninguno de ellos”.

Un procedimiento aconsejable consiste en organizar discusiones dirigidas antes y después de la exposición, e intercalar discusiones con el compañero o compañera de al lado durante la exposición. Se procedería así:

**a) Primera discusión dirigida:** El docente planifica la exposición en torno a una serie de preguntas a las que se van a dar respuesta. Escribe las preguntas en la pizarra para que los alumnos y alumnas puedan verlas. Invita al alumnado a discutir sobre esas preguntas, en parejas, con el objetivo de entre ellos revisen y organicen los conocimientos que ya tienen sobre el tema de la clase, y a que establezcan sus expectativas sobre lo que van a aprender en la lección.

**b) *Discusiones con el compañero o compañera de al lado:*** Se divide la exposición en fragmentos de 10 a 15 minutos. Planifica una tarea que los alumnos y alumnas deberán realizar en parejas al final de cada fragmento. Esta tarea debe ser lo suficientemente corta para que pueda hacerse en tres o cuatro minutos. El propósito es asegurarse de que el alumnado piensa activamente sobre el material que se está impartiendo. La tarea concreta que se les asigna puede ser:

- Formular la respuesta a una pregunta.
- Resolver un problema.
- Hacer un comentario sobre la teoría, conceptos, o información que se acaba de presentar.
- Relacionar con cosas aprendidas con antelación para que la nueva información se integre en la estructura de conocimientos.
- Predecir qué es lo que se va a explicar a continuación.
- Intentar resolver el conflicto conceptual que la presentación acaba de originar

Cada tarea debe tener los cuatro componentes siguientes:

- Formular la respuesta de forma individual.
- Compartir la respuesta con el compañero o compañera.
- Escuchar atentamente su respuesta.
- Construir una nueva respuesta mejor a partir de la elaboración de las respuestas individuales.

Los alumnos y alumnas necesitan adquirir una cierta experiencia en este proceso para poder realizarlo de forma eficaz y rápida. Es importante que, después de cada discusión, se solicite a algunos alumnos y alumnas que compartan el resultado con la clase. De esta forma se consigue que el alumnado se tome la tarea en serio, y se aseguren, con su pareja, de que ambos están preparados para dar la respuesta si son requeridos para ello.

**c) *Segunda discusión dirigida.*** Se prepara una tarea de discusión final en la que los alumnos y alumnas deben resumir lo que han aprendido en la

sesión. Como resultado de la discusión el alumnado debe haber integrado lo aprendido en sus estructuras de conocimientos. La tarea puede también dirigir la atención de los alumnos y alumnas hacia las tareas encomendadas o hacia los contenidos de la próxima sesión de clase. Esto proporciona una forma ideal para concluir la sesión.

## B) APRENDIZAJE COOPERATIVO FORMAL

Los grupos formales de aprendizaje cooperativo pueden durar desde una clase hasta varias semanas para completar una tarea o encargo específico. En un grupo formal los estudiantes trabajan juntos para conseguir objetivos compartidos (Pujolás, 2008). Cada estudiante tiene dos responsabilidades: maximizar su aprendizaje y el de sus compañeros y compañeras de grupo.

Primero, los estudiantes reciben instrucciones y definición de objetivos del docente. Segundo, el profesor o profesora asigna cada estudiante a un grupo, proporciona el material necesario, organiza el aula y puede asignarle a los alumnos y alumnas roles específicos dentro de cada grupo. Tercero, el profesor o profesora explica la tarea y la organización cooperativa especialmente la interdependencia y las exigibilidades individuales y de grupo. Cuarto, el docente observa el funcionamiento del grupo de aprendizaje e interviene para, (a) enseñar habilidades cooperativas y, (b) proporcionar ayuda en el aprendizaje académico cuando se requiera. Finalmente, el docente evaluará la cantidad y calidad del aprendizaje individual de cada alumno y alumna y proporcionará una estructura que asegure que cada grupo reflexiona sobre la efectividad con la que los miembros están trabajando juntos.

Si el alumnado necesita ayuda para completar la tarea, se les anima a que primero busquen ayuda de sus compañeros y compañeras, y del docente en segundo lugar. Se espera que cada uno interaccione con sus compañeros y compañeras, compartan ideas y materiales, se animen mutuamente en sus logros académicos, que expliquen y elaboren los conceptos y estrategias que aprenden, y que se consideren mutuamente responsables de completar la tarea.

Hay numerosas estrategias o métodos que se utilizan corrientemente para estructurar los grupos de aprendizaje cooperativos formales en una clase y que analizaremos mas adelante.

### C) GRUPOS COOPERATIVOS BASE

Son grupos cooperativos heterogéneos cuyos miembros trabajan juntos por un largo período de tiempo. Cada miembro del grupo proporciona apoyo, ánimo y ayuda para completar las tareas y para conseguir un buen progreso en los estudios. Esto incluye facilitar el material de una clase al compañero o compañera que no pudo asistir, interactuar informalmente entre clases, y asegurarse que todos se están esforzando para progresar.

Los grupos base pueden encargarse también de tareas rutinarias, tales como verificar que todos han comprendido las tareas encargadas, etc. Además de soporte académico y tareas rutinarias, los grupos base también son responsables de dar soporte personal a sus miembros, escuchando de forma comprensiva los problemas de cada uno con otros compañeros o compañeras, familia, etc. Este soporte personal surge de forma natural si el docente proporciona tiempo suficiente y estructura para que los alumnos y alumnas se conozcan mutuamente de forma personal.

La clave del grupo base es dar a soporte a cada miembro, tanto si lo quiere como si no, acostumbrar a los alumnos y alumnas a preocuparse por ayudar a los demás, y a dinamizar el inicio de la clase, si el grupo base se reúne brevemente al inicio. En el caso de que las sesiones sean cortas (50 minutos), puede no ser necesario que el grupo base se reúna al inicio de cada sesión, aunque se recomienda al menos una reunión semanal. En un área que tiene sesiones varios días a la semana, puede hacer una reunión del grupo base al inicio del primer día de la semana y otra reunión al final de la última sesión de la semana.

### **Componentes básicos en la estructuración de grupos formales**

Siguiendo con los mismos autores (Johnson y Johnson) el aprendizaje cooperativo formal se caracteriza por cinco componentes básicos:

- Existe *interdependencia positiva*:

Los alumnos y alumnas trabajan juntos para hacer un trabajo. Deben comprender que tienen dos responsabilidades, progresar en su aprendizaje y asegurarse de que sus compañeros y compañeras progresen también. Se trata de sustituir el “yo” por el “nosotros”. Según Johnson y Johnson (1999: 116) deben ser conscientes de que “se salvan o se hunden juntos”.

- Existe *interacción positiva cara a cara*:

Cuando los alumnos y alumnas se explican oralmente cómo resolver un problema, la naturaleza de los conceptos y las estrategias que se aprenden, enseñan lo que saben a sus compañeros y compañeras y se explican mutuamente las conexiones entre el aprendizaje pasado y presente. Esta interacción cara a cara es positiva en el sentido de que los estudiantes se ayudan, se asisten, se animan y se apoyan en su esfuerzo para estudiar. Por esto es importante que durante las interacciones que se puedan producir, tengan contacto visual todos y cada uno de los miembros del grupo, utilizando incluso un número reducido de mesas.

- Existe *responsabilidad individual / responsabilidad personal*:

Ello requiere que el docente asegure que se evalúan los resultados de cada estudiante individualmente y que estos resultados se comunican al grupo y al individuo. El grupo necesita saber quién necesita más ayuda para terminar la tarea, y los miembros del grupo necesitan saber que no pueden ‘colgarse’ del trabajo de otros. La responsabilidad individual es la clave para asegurarse de que todos los miembros del grupo se vean reforzados por el aprendizaje cooperativo.

- Se precisa cierto nivel de dominio en habilidades cooperativa:

Para el funcionamiento efectivo de un grupo, el alumnado debe poseer un mínimo de dominio en habilidades sociales para el funcionamiento de los grupos. Estas habilidades se deben enseñar de manera tan intencionada y precisa como las habilidades académicas. Muchos alumnos y alumnas no han trabajado nunca en situaciones de estudio cooperativo y carecen, por lo tanto, de las habilidades sociales para hacerlo.

- Debe producirse *un procesamiento grupal*:

Ello supone la discusión por el grupo sobre el grado de logro de los objetivos y la calidad de las relaciones sociales de trabajo entre los miembros. Debe realizarse al final de cada sesión de trabajo y en relación al menos a estas dos cuestiones:

- Aportación útil de cada uno al grupo.
- Acciones que podría hacer cada miembro para que el grupo funcionara aun mejor.

Este autoanálisis posibilita que el grupo se centre en su mantenimiento como tal grupo, facilita el aprendizaje de habilidades cooperativas, asegura que los miembros reciben *feedback* de su participación y recuerda a los alumnos y alumnas que deben practicar de forma constante y coherente las habilidades cooperativas.

En Johnson, Johnson y Holubec (1999: 38) encontramos una ilustración muy representativa de estos elementos esenciales del aprendizaje cooperativo:

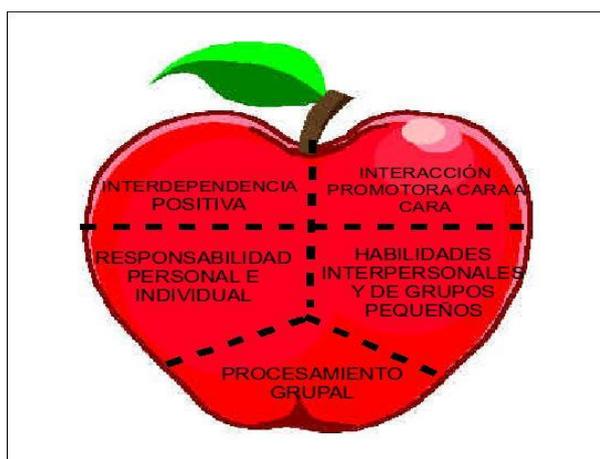


Figura 8. Elementos del Aprendizaje Cooperativo (Johnson y Johnson y Holubec, (1999: 38)

#### 4.4. Ventajas del aprendizaje cooperativo

El Aprendizaje Cooperativo es una teoría educativa sobre la que se están realizando investigaciones formales desde la mitad del siglo XX, con fines de mejorar procesos de relación social y mejoras en el desarrollo cognitivo. Por ello se conocen sus efectos y ventajas tanto en el desarrollo social como cognitivo del alumnado. A continuación presentamos un análisis de de los

beneficios, extraídos de la revisión de investigaciones, recogidas en León del Barco et al. (2005).

**Responde a las necesidades de una sociedad diversa y multicultural.**

Convierte la diversidad en un poderoso recurso educativo. Se ha demostrado que a través del aprendizaje cooperativo, se consigue una integración real del alumnado con dificultades de aprendizaje, debido a que se produce una mayor interacción positiva entre los alumnos y alumnas que se traduce en una mayor participación de todos y todas en la vida del aula.

**Contribuye al desarrollo cognitivo.** Consigue aumentar la variedad y la riqueza de experiencias que la escuela proporciona, ayudando a desarrollar mayores habilidades intelectuales y a mejorar la capacidad de expresión y comprensión verbal. Como el propósito de los grupos de aprendizaje es mejorar el aprendizaje de todos sus integrantes, éstas son habilidades que se desarrollan a partir de la aparición de determinados mecanismos psicológicos.

El más importante, ya mencionado anteriormente, es el **conflicto sociocognitivo** entendido este “como la coordinación de esquemas diferentes en una situación de interacción social” (León, et.al. 2005: 137) Las condiciones idóneas para la aparición de este conflicto son:

- Existencia de confrontación de puntos de vista diferentes.
- Esta confrontación social activa el desarrollo cognitivo. Este conflicto social, tiene que ver con el análisis cognitivo, en la medida en que el alumno o alumna se enfrenta a una forma de resolución del problema distinto al suyo.
- Existencia de discusión y diálogo.
- Es suficiente con que se posean competencias mínimas para la resolución de la tarea propuesta

**Autoestima.** El aprendizaje cooperativo fomenta la autoestima de los alumnos y alumnas y la confianza en sí mismos, ya que les permite que se relajen y trabajen en un entorno tranquilo en el que encuentran el tiempo suficiente para

pensar, las oportunidades para ensayar y recibir retroalimentación y, sobre todo, mayores probabilidades de éxito, derivadas tanto del apoyo o ayuda de sus compañeros y compañeras, como de la adecuación de la intervención educativa a sus necesidades.

**Fomenta la interacción.** La interacción entre docentes y alumnado puede ser, en ocasiones, muy limitada, porque la ratio actual de nuestras aulas es muy elevada. El aprendizaje cooperativo ayuda a maximizar los recursos con los que cuentan los centros educativos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Fomenta la autonomía e independencia.** Dentro de una dinámica cooperativa se reduce considerablemente la dependencia de los alumnos y alumnas con respecto al docente, ya que los compañeros y compañeras pueden proporcionar el tipo de apoyo que antes corría a cargo sólo del docente.

**Permite la adecuación de los contenidos al nivel del alumnado.** La interacción en grupo facilita la comprensión por parte de los alumnos y alumnas de los contenidos curriculares. El trabajo conjunto dentro del equipo heterogéneo permite la adaptación de dichos contenidos hasta adecuarlos al nivel de comprensión de cada uno de los alumnos y alumnas. Esto se produce a través de la ayuda mutua que se puedan brindar ante las dudas que puedan surgir, de la utilización de un vocabulario adecuado, y porque, desde el punto de vista dialógico que hemos mencionado anteriormente, el alumnado se entiende mejor entre ellos y ellas ya que utilizan el mismo lenguaje, vocabulario, etc.

**Promueve el desarrollo de destrezas complejas de pensamiento crítico.** Cuando los alumnos y alumnas trabajan en contextos cooperativos, se ponen en juego toda una serie de destrezas metacognitivas relacionadas con la propia interacción cooperativa: planificación y organización de la tarea, toma

de decisiones, argumentación y defensa de posturas, negociación de puntos de vista, resolución de problemas...

**Favorece el desarrollo socio afectivo** La interacción constante entre iguales se traduce en una mayor cohesión dentro del grupo-clase, favorecida por el desarrollo de actitudes de apertura, amistad y confianza, que derivan en el acercamiento e integración entre compañeros y compañeras. De este modo, se generaliza dentro del grupo-clase una valoración positiva de los demás, que incide en un mayor entendimiento entre iguales, la ayuda mutua y la aceptación recíproca de ideas.

**Aumenta la motivación hacia el aprendizaje escolar.** Entendiendo motivación hacia el aprendizaje como el grado en que los alumnos y alumnas se implican más en el esfuerzo para alcanzar las metas académicas que perciben como importantes y valiosas. El aprendizaje cooperativo fomenta:

La probabilidad subjetiva de éxito y atribución causal.

La curiosidad por lo que se aprende y motivación continuada.

El compromiso con el aprendizaje.

La persistencia en la tarea.

Las expectativas de éxito futuro y nivel de aspiración.

**Mejora el rendimiento académico.** Algunos de los factores que determinan que el aprendizaje cooperativo provoque un mayor rendimiento académico son:

- Calidad de la estrategia de aprendizaje
- Búsqueda de la controversia.
- Procesamiento cognitivo.
- Apoyo de los compañeros y compañeras.
- Implicación activa mutua en el aprendizaje.
- Cohesión grupal.
- Pensamiento crítico.

**Contribuye a reducir la violencia en la escuela.** El aprendizaje cooperativo constituye una herramienta eficaz para reducir algunos de los factores más decisivos en la aparición de comportamientos violentos, como pueden ser:

El fracaso escolar.

La falta de vínculos con los compañeros y compañeras

En el siguiente gráfico, vemos de forma esquemática los resultados, en términos de beneficios, que proporciona el trabajo en grupos cooperativos, siguiendo las aportaciones de León del Barco et al. (2005:19)

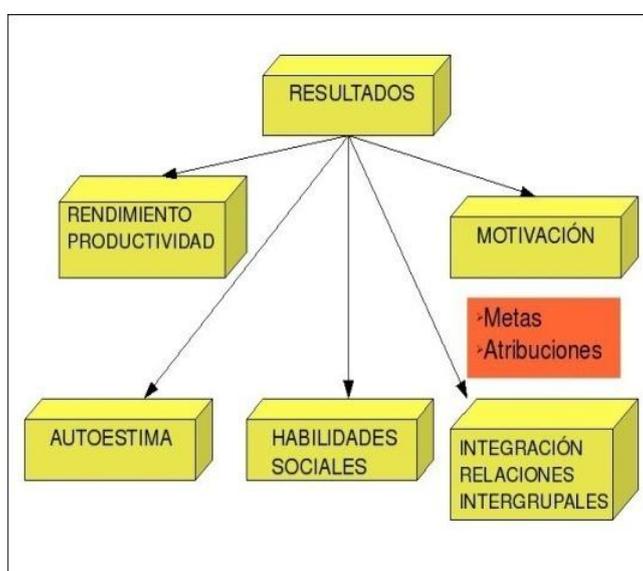


Figura 9. Beneficios del aprendizaje cooperativo (León del Barco et.al. (2005: 19)

## 4.5. Algunos instrumentos complementarios en la utilización de aprendizaje cooperativo

### 4.5.1. Para el docente

a) Plantilla para el diseño de una actividad de aprendizaje cooperativo

\* Tema:

---

\*Competencias a desarrollar:

---

\* Tamaño de los grupos:

---

\* Materiales:

---

\* Tarea del grupo:

---

\* Roles:

---

\*Criterio de éxito:

---

Interdependencia positiva:

---

Exigibilidad personal:

---

Habilidades sociales en juego:

---

Reflexión sobre el trabajo del grupo:

#### b) Plantilla para el registro observacional del grupo cooperativo

Miembros del grupo	Contribuye con una idea	Anima a los otros a contribuir	Hace preguntas	Hace propuestas sobre cómo avanzar en la tarea	Verifica que todos hayan comprendido	"Felicitación" a alguien por su intervención

En la recogida de los datos se debe distinguir entre cantidad y calidad de las aportaciones de cada miembro del grupo utilizando como recursos escalas numéricas, gráficas y descripciones.

Al acabar la tarea, se deben mostrar los datos y asegurarse que el grupo identifica al menos dos posibles mejoras para el funcionamiento del grupo, según el punto de vista del docente.

#### 4.5.2. Para el alumnado

Para llegar a la responsabilidad individual y grupal, el alumnado debe reflexionar también sobre su actitud personal con respecto al grupo y determinar qué aspectos han favorecido la buena marcha del equipo y cuáles han sido, por el contrario lo que ha dificultado el desarrollo de la actividad. Nosotros hemos utilizado los siguientes instrumentos:

- a) Plan de equipo (Anexo 5): en un primer momento, se debe realizar el denominado “Plan de Equipo” para crear así cierto sentimiento de pertenencia a su grupo y asumir responsabilidades y compromisos personales ante sus compañeros y compañeras. Esta plantilla puede ser la siguiente (Aguiar y Breto, 2004):
- b) Procesamiento grupal o análisis del funcionamiento de los grupos. Para llegar a la responsabilidad grupal, el alumnado ha de ser consciente de lo que hace bien y de lo que debe mejorar. Así, al acabar cada sesión de aprendizaje cooperativo el grupo debe reflexionar sobre su comportamiento y dejarlo por escrito (Anexo 6). Los aspectos a debatir son: si han cumplido los objetivos propuestos en el Plan de Equipo, si se han esforzado en lograr sus compromisos personales para con el grupo, si todos han avanzado y si han cumplido su rol y responsabilidad en su grupo. Se trata de hacer una reflexión individual que les llevará a una autoevaluación personal que culminará en una grupal. Es necesario que sepan en qué deben mejorar y qué es lo que han hecho bien para que en la siguiente sesión pongan todo de su parte para el buen funcionamiento del grupo. La plantilla, y siguiendo con las mismas autoras, puede ser la siguiente:
- c) Autoevaluación: partiendo del análisis realizado por ellos mismos de esta reflexión grupal y conjunta, se debe cumplimentar la ficha de autoevaluación, en su forma individual y grupal. Se trata de que coloreen las elipses de color verde y rojo, en proporción a cómo ha sido su comportamiento y trabajo durante la sesión, siempre de acuerdo, como ya hemos mencionado, con la reflexión grupal. Al final, el color del grupo será la suma de las partes rojas (si hay aspectos que mejorar) y verdes (lo que ha ido bien) de cada miembro del grupo (Anexo 7).

d) Para alumnos y alumnas mayores, podemos utilizar el Cuestionario de Incidencias Críticas (CUIC), el objetivo es el mismo, pero se lleva a cabo de diferente forma: el CUIC no se pasa al acabar la sesión sino al terminar cada unidad didáctica, ya que podría resultar pesado para ellos y ellas y eso mermaría su motivación a contestar y responder adecuadamente. Así, se pide al alumnado que escriban el aspecto más positivo, que ha facilitado la tarea y el más negativo, que la ha obstaculizado. En esta ocasión, se cumplimenta de forma anónima para asegurarnos de que nuestro alumnado sea completamente sincero y tenga libertad de expresar lo que considere oportuno. Además, tiene que contestar de una forma rápida y ágil, si necesita mucho tiempo para pensarlo es que seguramente no haya ocurrido nada significativo durante la sesión.

Para reflexionar sobre ambos aspectos, debemos presentárselos clasificados en puntos positivos y puntos negativos y explicarles de una forma clara y sencilla nuestras conclusiones sobre lo ocurrido en el aula, tanto lo positivo como lo negativo. Lo importante es que se sientan escuchados y que se hagan propuestas de mejora tanto individual como grupal.

#### **4.6. Técnicas de aprendizaje cooperativo**

A continuación presentamos una breve descripción de algunas técnicas pertenecientes a la metodología de aprendizaje cooperativo, recogidas de la compilación de León del Barco et al. (2005):

##### **TELI (TRABAJO EN EQUIPO-LOGRO INDIVIDUAL)**

1. Los alumnos y alumnas se agrupan en equipos heterogéneos de 4 miembros.
2. El docente presenta los contenidos, teniendo presente lo que después preguntara, los ejercicios con los que trabajarán los alumnos.
3. Los grupos trabajan sobre el tema sirviéndose de una hoja de ejercicios y otra de respuestas facilitada por el profesor o profesora. El alumnado

discute ejercicio a ejercicio sobre como solucionarlos, comparando sus respuestas y corrigiendo los errores que puedan cometer los compañeros. Una vez acordada una solución, la comparan con la hoja de respuestas. Si la respuesta es correcta siguen adelante, en caso contrario vuelven sobre el ejercicio hasta conseguir resolverla.

4. Cuando todos han respondido a la hoja de ejercicio, el grupo debe asegurarse que todos sus componentes están preparados para la evaluación individual, que será muy similar a la hoja de ejercicios.
5. Una vez que el equipo ha decidido que está listo, cada alumno y alumna realiza una prueba o control individual sobre los contenidos trabajados.
6. El resultado de la prueba individual sirve tanto para la calificación de cada alumno y alumna (que puede seguir los cauces tradicionales de la evaluación), como para la asignación de una serie de puntos por superación, que no dependen tanto de la calificación obtenida por el alumno, sino de su comparación con el rendimiento anterior.
7. Finalmente, se reparten las recompensas a los integrantes del equipo.

#### APRENDER JUNTOS

1. Los alumnos y alumnas se agrupan en equipos heterogéneos de 4 ó 5 integrantes.
2. Los grupos trabajan con hojas de actividades especialmente diseñadas por el docente.
3. Cuando los grupos han terminado de trabajar con las hojas de actividades, realizan un único trabajo colectivo que entregan al profesor o profesora.
4. El trabajo grupal constituye la base de la evaluación y sirve otorgar las recompensas y reconocimientos.

#### ROMPECABEZAS II

1. Los alumnos y alumnas se agrupan en equipos heterogéneos en función de sexo, rendimiento, capacidades, etnia, etc.
2. A cada equipo se le asigna el mismo tema o conjunto de contenidos.

3. El tema se divide en sus diferentes partes o aspectos. Estas partes se reparten al azar entre los integrantes de cada equipo, de modo que cada uno de ellos se convierte en “experto” en uno de dichos apartados, haciéndose responsable del desarrollo del mismo.
4. Tras haber trabajado en su parte del tema, los expertos de todos los equipos en un aspecto concreto, se reúnen para contrastar y poner en común su parte del tema.
5. Los expertos vuelven a sus grupos y exponen a sus compañeros y compañeras los contenidos que han trabajado.
6. Cuando todos dominan el tema, el docente realiza una prueba individual, que se evaluará igual que en el método TELI: comparando los resultados de la prueba con las puntuaciones anteriores y extrayendo los puntos de superación individual.
7. Se suman los puntos por superación individual de todos los integrantes del grupo y se promedian, dando como resultado la calificación grupal. Se reparten las recompensas de grupo.

#### **EAE (ENSEÑANZA ACELERADA POR EQUIPOS)**

1. Es un método especialmente pensado para el área de Matemáticas.
2. Tras una prueba de nivel se sitúa al alumno o alumna dentro de una secuencia de aprendizaje individualizada. Dicha secuencia es el resultado de la división de los contenidos del área en pequeñas unidades ordenadas de forma lógica y progresiva.
3. Dentro del grupo, cada alumno y alumna trabaja a su ritmo, con sus propios ejercicios, adecuados a su nivel de rendimiento. En este trabajo, el alumno recibe el apoyo del grupo, que le ayuda a resolver los problemas que puedan presentársele, corrigen sus errores y verifican su trabajo, sirviéndose para ello de las hojas de resultados.
4. Al finalizar una unidad, los alumnos y alumnas responden a cuestionarios individuales, los cuales son corregidos por el profesorado destinado a dicha tarea.
5. Cada semana, el profesor o profesora suma el número de unidades

terminadas por los integrantes del grupo y se otorgan recompensas en función de los criterios establecidos.

### INVESTIGACIÓN GRUPAL

1. Los alumnos y alumnas seleccionan un aspecto específico dentro de la unidad que se trata en clase y se agrupan libremente en equipos de entre 2 y 6 integrantes, con una tarea orientada.
2. Los estudiantes, junto al docente, planifican los procedimientos de aprendizaje específico que van a utilizar, así como tareas y objetivos coherentes con los temas específicos seleccionados.
3. El alumnado desarrolla las tareas que se han propuesto, contando con la ayuda y coordinación del profesor o profesora.
4. Los estudiantes analizan y evalúan la información del paso anterior y planifican cómo se puede resumir de forma interesante, para presentarlo y exponerlo a los compañeros.
5. Después, cada uno de los grupos debe intentar realizar una presentación 'interesante' para inducir a los otros grupos a ampliar el tema, si así lo desean. Las presentaciones son coordinadas por el docente.

El último paso es la evaluación tanto por parte del profesor como del grupo-clase de la aportación de cada grupo.

### TUTORÍA POR PAREJAS

Los alumnos y alumnas trabajan en parejas ejerciendo alternativamente la función de tutor/tutorado, o manteniendo los papeles si el objetivo es ayudar al que tiene más dificultades.

### COOPERACIÓN GUIADA O ESTRUCTURADA

1. Los alumnos y alumnas se agrupan en parejas.
2. Ambos compañeros o compañeras leen la primera sección del texto.
3. El participante A repite la información sin ver la lectura.

4. El participante B le da retroalimentación sin ver el texto.
5. Ambos trabajan la información.
6. Ambos leen la segunda sección del texto.
7. Los dos intercambian los roles para la segunda sección.
8. A y B continúan de esta manera hasta completar el texto.

#### PENSAR - FORMAR PAREJAS - EXPONER

El docente expone un problema a toda la clase y los alumnos y alumnas reflexionan individualmente sobre el mismo, durante un tiempo previamente establecido.

A continuación, los estudiantes se agrupan en díadas o parejas y discuten sus puntos de vista sobre el problema.

Finalmente, exponen sus conclusiones a toda la clase.

#### INTERCAMBIAR DIFICULTADES

Cada miembro del grupo piensa en una dificultad que haya encontrado en el trabajo, en la exposición del docente, en un examen...

A continuación, el alumno o alumna la redacta como un problema. Finalmente, intercambia con un compañero o compañera la hoja donde está escrita la dificultad para que, de forma recíproca, se solucione.

### **4.7. La evaluación de los alumnos y alumnas en el aprendizaje cooperativo**

Bonals (2000) considera la evaluación dentro de esta metodología, como un instrumento que comporta una doble finalidad: la regulación del proceso de aprendizaje y enseñanza y la regulación de los procesos de apropiación del trabajo en grupos cooperativos. Para conseguir una evaluación de calidad, nuestros alumnos y alumnas necesitan estar altamente comprometidos con el aprendizaje y el éxito académico de sus compañeros y compañeras como con el propio. Si consideramos además que la evaluación debe estar integrada en

la metodología educativa seleccionada, al hablar de alumnado con dificultades de aprendizaje, “debe estar incardinada en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje para comprender las reacciones, situaciones de los alumnos, aspectos de su evolución y dificultades que puedan encontrar” (Torres, 2004: 74).

Por lo que los grupos cooperativos, proporcionan el contexto y el ambiente en el que la evaluación se convierte en parte del proceso educativo; y el alumnado aprende casi tanto de esta evaluación sobre la calidad de su trabajo propio y el de sus compañeros y compañeras, como del desarrollo de las actividades.

Para Johnson y Johnson (1999) los beneficios que comporta la evaluación en grupos cooperativos, son los siguientes:

1. Permite que la evaluación se integre en el proceso de aprendizaje como un elemento más.
2. Esta forma de concebir la evaluación, requiere tanto trabajo que es necesario que el alumnado comprometido con el proceso de aprendizaje y el éxito del otro, tenga que estar involucrado.
3. Permite el uso de más modalidades en los procesos de aprendizaje y evaluación, al mismo tiempo que se centra en diversos resultados.
4. Utiliza diferentes fuentes de información, el docente, los contenidos de aprendizaje y los mismos compañeros y compañeras.
5. Involucrar a los compañeros y compañeras en la evaluación, reduce las posibles desviaciones, como consecuencia de que sea el docente la única fuente de retroalimentación y de la excesiva dependencia de la comprensión lectora y la expresión escrita como modalidades de evaluación.
6. Los grupos ayudan a cada alumno o alumna a analizar los datos de evaluación, a interpretar los resultados y poner en práctica el plan para mejorar.

Por tanto, dos aspectos importantes hay que cuidar en la evaluación de situaciones cooperativas: la responsabilidad individual y la igualdad de oportunidades.

Aportamos a modo de ejemplo un procedimiento de evaluación: grupo – individuo – grupo (GIG) donde el proceso a seguir podría ser el siguiente:

Los alumnos y alumnas se reúnen en sus grupos de aprendizaje cooperativo, reciben preguntas de estudio y se les otorga tiempo para prepararse para la prueba. La actividad consiste en discutir cada pregunta de estudio y llegar a un consenso sobre la respuesta.. Si los alumnos y alumnas no se ponen de acuerdo sobre la respuesta de cualquiera de las preguntas de estudio, deben buscar recursos, acudir al libro, preguntar a otros grupos, al docente... (Importante: al profesor o profesora se le pregunta cuando la duda es de todos, no antes).

Cada uno realiza la prueba individualmente y hace dos copias de sus respuestas. Una la entregan al docente, con la que califica y evalúa el desempeño de su alumnado de acuerdo con los criterios de evaluación, y atendiendo a las posibles adaptaciones de los mismos para el alumnado con dificultades. Cada grupo de alumnos y alumnas conservan la otra copia de sus respuestas para la discusión grupal. Cuando todos los miembros del grupo han terminado la prueba, el grupo se reúne para volver a contestarla, esta vez en grupo.

Los alumnos y alumnas vuelven a realizar la prueba en los grupos cooperativos. La tarea consiste en responder cada pregunta correctamente. El objetivo cooperativo es asegurar que todos los miembros del grupo entiendan los contenidos de la prueba. Los grupos lo hacen buscando un consenso sobre la respuesta para cada pregunta y asegurando que todos puedan explicar la respuesta y sus razones. Se llevaría a cabo de la siguiente manera: primero comparan sus respuestas sobre la primera pregunta. Si hay acuerdo, un miembro explica las razones y el grupo pasa a la siguiente pregunta. Si por el contrario, hay desacuerdo, buscan el párrafo en los materiales de estudio que expliquen el contenido. El grupo es responsable de asegurar que todos sus miembros comprendan lo que no entendieron o lo que hicieron mal en la prueba.

Cuando todos están de acuerdo en la respuesta y creen que los demás también la comprenden, el grupo pasa a la siguiente pregunta. Las utilidades de un procedimiento de este tipo son:

- a. Mejora la preparación de cada alumno y alumna para la prueba.
- b. Responsabiliza a cada alumno y alumna ante sus compañeros y compañeras.
- c. Evalúa cuánto sabe cada uno y lo que aún necesita aprender.
- d. Aclara inmediatamente lo que los alumnos no comprenden o no aprendieron.
- e. Repara inmediatamente lo no aprendido.

## **5. CONCLUSIONES AL CAPÍTULO**

A lo largo de estos dos últimos capítulos, hemos comprobado que la educación por competencias comporta mucho más que una meta a conseguir al acabar la enseñanza obligatoria. Es una nueva forma de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje, o para ser precisos, el proceso de aprendizaje, ya que el protagonismo recae en cómo aprende nuestro alumnado y no en cómo enseñamos los docentes. Tarea, por otra parte ardua complicada, aunque probablemente con más satisfacciones que la enseñanza tradicional. Rediseñar las tareas de aprendizaje y cuestionar una metodología de tan larga tradición requiere un cambio radical en la filosofía de los docentes, en sus prácticas diarias y en sus rutinas afianzadas desde hace un largo periodo de tiempo. A esto hay que añadirle las complicaciones que tenemos en los centros y en las aulas, que a menudo nos hacen sentir soledad (incluso desolación) al exigirnos quizá demasiadas ambiciones, que quedan muy bonitas en la teoría, pero que es muy complicado traducirlas a la práctica. Todo esto me ronda en la cabeza, porque tiendo a acordarme de los menos aventajados en todo este proceso. Cuando nos encontramos con centros de compensatoria, centros rurales, aulas de integración o centros específicos de educación especial, es tanto lo que la escuela tiene que compensar, tantas respuestas educativas tan diferentes y tantas situaciones sociales y personales complicadas, que incluso, y a pesar de

mi convicción de que la educación por competencias es la más acertada (si se desarrolla coherentemente) puedo llegar a justificar cierta resistencia a la hora de cuestionar, reflexionar y replantear toda la organización de un centro. Ahora bien, centrándome (de nuevo) en mis alumnos y alumnas especiales, comparto la idea de Pujolás (2008) cuando señala que aprender juntos alumnos es justo, necesario y sobre todo posible. La mejor forma de erradicar situaciones de exclusión, de garantizar una educación de calidad para todos y todas y asegurarnos de que nuestro alumnado tiene las mismas oportunidades y el derecho a la enseñanza, la mejor forma de llevarlo a cabo es a través de metodologías activas que respeten los diferentes ritmos de aprendizaje, que atiendan a la diversidad y sobre todo que respondan a las diferentes necesidades y demandas que el contexto social y la situación personal de todos y cada uno, le plantean a la escuela. Además, debe de hacerse desde la convicción de la que la diversidad enriquece, tanto a nuestro alumnado especial como a aquellos que tienen que aprender a respetar, tolerar, ayudar y compartir escenarios reales y por tanto, diversos. Porque es esa realidad con la que se van a encontrar al acabar sus estudios y con la que tienen que vivir y sobre todo, convivir, y porque esta diversidad “es un valor porque afortunadamente, somos diferentes” (Pujolás, 2008: 65) No se trata de llegar a una homogeneización del grupo, sino aprovechar esa heterogeneidad y considerarla como un reto y tratarla con eficacia para el desarrollo integral de TODO nuestro alumnado.



## **CAPÍTULO**

# IV

## **COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA**

### **INDICE**

1. INTRODUCCIÓN
2. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN
3. CONCEPTUALIZACIÓN Y ESTRUCTURA DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA
4. METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA
  - 4.1. Clima escolar y desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana
  - 4.2. Metodología
  - 4.3. Evaluación
5. CONCLUSIONES



## 1. INTRODUCCIÓN

Al igual que se aprende la solidaridad, el respeto a la diferencia o la honradez, se puede aprender también la violencia y la intolerancia (Torrego y Moreno 2003)

En el primer capítulo analizábamos el contexto social que justifica una educación por competencias. Hablábamos de nuestra sociedad actual y de lo que la educación básica debe aportar a los futuros ciudadanos y ciudadanas para que sean capaces de vivir y convivir en este mundo tan complejo y cambiante. Todas estas intenciones que se pretenden con la reforma educativa, no llegarían a materializarse si no se encontrara la competencia social y ciudadana entre las competencias básicas que nuestro alumnado tiene que haber desarrollado al acabar la educación secundaria obligatoria. De nada sirve transferir los conocimientos a la vida real, si en esa vida no se sabe compartir, respetar, tolerar, empatizar, cuidar, querer...es decir, convivir.

Las personas nacemos y crecemos en una familia, contexto o comunidad determinada en la que, a través de las relaciones que se van estableciendo y de las situaciones culturales que las envuelven, construimos esquemas culturales que conforman nuestra personalidad con los que conocemos, comprendemos, nos desarrollamos creciendo, pero siempre en continua interacción con los demás. Vivimos en comunidad, pero esta comunidad es un proyecto de vida, no solamente un conjunto de personas diferentes. Como se podrá observar a lo largo de este capítulo, la convivencia es un proyecto complicado pero sobre todo necesario para el desarrollo integral de las personas en el logro de la felicidad personal a través de la felicidad de los demás. Siguiendo a Marina (2006:26),

"una buena convivencia es aquella que promueve mi bienestar, y me ayuda a ampliar mis posibilidades intelectuales, económicas, afectivas y políticas. En una palabra, me ayuda a progresar. Es una convivencia mala

aquella que produce miedo, hastío, depresión, violencia. La que desanima, decepciona u obstaculiza el propio progreso. La que establece sistemas de dependencia y dominación".

Hemos expuesto anteriormente la necesidad fundamental de contextualizar las tareas con las que aprende nuestro alumnado porque nuestro contexto es nuestra cultura, entendida como la realización de un proyecto de vida, al que aludíamos anteriormente. La cultura determina la educación y ésta, conserva o cambia la cultura. Todas las sociedades crean su sistema de creencias, valores, costumbres, que tratan de dar respuesta a las situaciones o problemas que el contexto o entorno les demanda. Por tanto, educar es socializar, a saber, desarrollar las capacidades, valores y destrezas que una sociedad considera imprescindibles para convivir de forma adecuada.

A lo largo de este capítulo, revisaremos las aportaciones realizadas hasta la fecha sobre esta competencia, las habilidades que se deben desarrollar para llegar a esta convivencia adecuada, según el contexto en el que estamos inmersos y estableceremos el origen y antecedentes de la misma, tomando como referente la educación para la ciudadanía y la competencia social.

## 2. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

No podemos hablar de la Competencia Social y Ciudadana, (CSyC a partir de ahora) sin hacer referencia al área de *Educación para la Ciudadanía*, que tanta controversia ha generado y a la *competencia social* ambas son los antecedentes de la CSyC. Es en estos dos ámbitos donde más vinculaciones encontramos con nuestra competencia básica y donde encontramos las razones o motivos que justifican la necesidad de incluirla en un Sistema Educativo que pretende el desarrollo integral de nuestro alumnado.

El objetivo de la Educación para la Ciudadanía es, siguiendo a Bisquerra (2008:25) "educar a ciudadanos y ciudadanas efectivos y responsables, que tengan hábitos y competencias para la convivencia ciudadana en democracia".

En esta sociedad cada vez más globalizada, plural y multicultural, se hace indispensable la necesidad de aprender a convivir, de aprender a relacionarse con personas diferentes y a participar de manera adecuada en una sociedad también diferente. En los últimos años se está observando un grave deterioro de la convivencia escolar, están aumentando las conductas de riesgo, brotes de racismo...todo esto, ha generado un interés generalizado por la educación para la convivencia y la recuperación de la función moral de la educación, la insistencia en el desarrollo de habilidades sociales, de la empatía el altruismo, la educación cívica, etc... (Marina y Brenabeu, 2008).

Sin embargo, esta necesidad cada vez más emergente no es una novedad de nuestro sistema educativo actual. Ya en 1990 con la LOGSE, intentó responder a las demandas de nuestra sociedad a través de los temas transversales, que trataban de educar en valores mediante su enseñanza a través de las diferentes áreas de aprendizaje. Los objetivos de la educación cívica como eje transversal eran:

- Desarrollar la capacidad de análisis y crítica ante los aspectos injustos y normas sociales vigentes.
- Desarrollar la capacidad de elaboración autónoma, racional y dialógica de principios generales de valor.
- Propiciar comportamientos coherentes con los principios y normas que personalmente ha construido la persona.
- Lograr que se adquirieran las normas que la sociedad de modo democrático y buscando la justicia y el bienestar colectivo, se ha dado.

Pero, como se ha comprobado en estos últimos años, no fue suficiente. Compartimos la opinión de Bolívar (2008) sobre la necesidad de que aprendamos de los problemas que se presentaron y los aprovechemos para articular mejor la puesta en marcha, tanto del área de Educación para la ciudadanía como para el desarrollo de la CSyC porque si la educación para la ciudadanía, como materia del currículo, sólo se trata en momentos puntuales en el aula, lo único que se conseguirá será perder el tiempo. “Considerar aisladamente los contenidos de actitudes de cada disciplina, la trama

organizativa de la vida escolar en el centro y el tratamiento individualizado de cada tema transversal, merma la incidencia educativa” (Bolívar, 1998, en Bolívar 2008: 116). El tratamiento educativo que se lleve a cabo, ha de hacerse partiendo de la coordinación docente, desde un proyecto educativo y desde la creación de un clima escolar coherente y compartido por todos y todas. Y si hace veinte años se consideraba fundamental dar una respuesta educativa en términos de convivencia, respeto, tolerancia, coeducación y cuidado del medio ambiente... hoy en día es imprescindible.

Para hacer posible el bienestar personal y social anhelado, debe asegurarse una buena convivencia, y para conseguir esta convivencia, Marina (2006) establece unos objetivos fundamentales que hay que conseguir:

1. Limitar los conflictos y establecer los cauces para resolver los que no se puedan evitar de forma adecuada.
2. Fomentar la comunicación
3. Estimular los sentimientos de la sociabilidad (compasión, respeto, justicia, autoestima propia y ajena, generosidad, altruismo...y personalmente yo añadiría también asertividad, empatía y tolerancia)
4. Tratar de eliminar los sentimientos antisociales como agresividad, miedo, envidia, rencor, conductas de dominio.
5. Desarrollar la cooperación como medio de alcanzar metas comunes.
6. Defender una ética de la justicia y del cuidado.
7. Aprovechar de manera adecuada los recursos amorosos y de apoyo social.

Para Bisquerra (2008) la educación para la ciudadanía, hace referencia a un conjunto de conocimientos, valores, sentimientos y competencias que definen a un ciudadano activo. Sus objetivos comprenden el desarrollo de hábitos y competencias para la convivencia en democracia, el respeto a las normas básicas de convivencia y el desarrollo del sentido de responsabilidad como ciudadanos y ciudadanas. Su desarrollo debe comprender los siguientes aspectos, (Pérez Serrano, 1997):

- Adquisición de conocimientos: la carta de Derechos Humanos, la Constitución, términos como asertividad, violencia, empatía,

agresividad, diálogo, agresividad o paz...

- La internalización de unos valores que conllevan ciertas actitudes, hábitos como altruismo, cooperación, respeto, cuidado...
- El desarrollo de competencias instrumentales y de habilidades operativas como capacidad de negociación y diálogo, participación, reflexión, habilidades comunicativas...

Así, “cuando se forma a las personas en competencia social se debe evitar realizar una operación de mero maquillaje, una enseñanza de técnicas y habilidades que posibilitan a la persona manifestar un éxito aparente pero que no es real a largo plazo”, (López, Iriarte y González, 2008:179).

El éxito social no puede estar basado en motivaciones egoístas, sino que debe llegar a una plena conjunción entre la satisfacción personal y la satisfacción interpersonal (de los demás y con los demás). Y así se debe abordar la competencia social y la educación para la ciudadanía: por una parte y siguiendo con las mismas autoras, debe estar fundamentada por una serie de valores cívicos y morales que faciliten una comprensión de las relaciones interpersonales y por otra parte, la armonía, la coexistencia y el contacto humano, son la base de la educación para la ciudadanía y la convivencia democrática. Si no partimos de esta base, no podríamos aludir a los términos *convivencia*, *ciudadanía*, *social*, ya que estos conceptos implican tener en cuenta nuestro contexto y abarca el “nosotros” y no sólo el “yo”.

Hablar de competencia social implica la “capacidad del individuo de adaptar su comportamiento en función de la retroalimentación que recibe, del interlocutor y de la propia situación”, (Vallés y Vallés 1996: 27). En la delimitación conceptual de la competencia social, tampoco hay una rotunda unanimidad. Autores como Forster y Ritchley (en García Rodríguez, 1994), la definen como “aquellas respuestas que, en una situación dada, se demuestran efectivas, o en otras palabras, maximizan la probabilidad de producir, mantener o intensificar los efectos positivos para el sujeto en interacción”. Para Monjas (1995) una persona competente no es la que más conductas o habilidades tenga, sino el que es más capaz de identificar las señales del contexto y elegir la respuesta más adecuada para esa situación determinada.

López, Iriarte y González (2008) distinguen entre componentes internos y componentes externos como principales factores que llevan al éxito interpersonal y al desarrollo de la competencia social. Los componentes internos comprenden los factores conductuales, cognitivos y afectivos. En los externos, se encuentran los agentes de socialización. Estas autoras lo representan en el siguiente esquema:

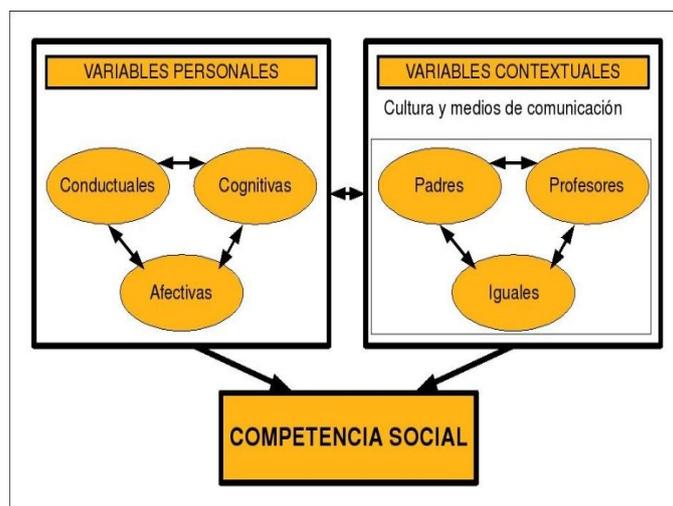


Figura 10. Factores de la competencia social y ciudadana (López, Iriarte y González (2008:43)

Los principales procesos *internos* implicados en su desarrollo son los siguientes:

**Variables conductuales.** *Habilidades sociales conductuales:*

- Hacer y recibir cumplidos
- Hacer y recibir críticas
- Decir “no”
- Pedir y conceder favores
- Preguntar por qué
- Defender los propios derechos y respetar los de los demás
- Conversaciones
- Interacciones con estatus y el sexo opuesto.

**Variables Cognitivas.** *El procesamiento de la información:*

- Conocimiento social.
- Conocimiento de estrategias para la resolución de conflictos.

interpersonales.

- Atribuciones.
- Metas.
- Creencias sobre la legitimidad de una acción.
- Autoconcepto.
- Expectativas.

**Variables afectivas.**

- Expresión, comprensión y regulación de emociones.
- Empatía

**Otros factores personales:**

- El temperamento

Los componentes *externos*, hacen referencia al tipo de relaciones e interacciones con los agentes de socialización, (medios de comunicación, los padres y madres, profesores y profesoras y por supuesto, los iguales) desempeñando y condicionando cada uno de ellos de diferente forma el desarrollo de nuestro alumnado, López, Iriarte y González (2008):

**Padres y madres:**

- *Apego*: los niños y niñas con un *apego seguro*, muestran más competencia interpersonal, inician interacciones positivas, tienen buenas expectativas sociales, demuestran habilidades sociales, conductas de cooperación y ayuda, muestran afecto y menos conductas problemáticas.
- *Estilos educativos*: un estilo educativo adecuado (como el conocido como el democrático, y ahora colaborativo) hacen posible el desarrollo de la competencia social en cuanto resuelven sus conflictos, muestran emociones positivas y crean las condiciones necesarias que favorecen la internalización de las conductas de sus hijos e hijas.
- *Juego padres- hijos*: numerosos estudios han dotado de importancia el juego entre padres/ madres e hijos/ hijas. Así, aquellos

progenitores que valoran la importancia del juego y que han estimulado a sus hijos/as, han reforzado la toma de responsabilidad y autonomía del niño o niña en las relaciones sociales. Así como una propensión a comprometerse y mejorar sus habilidades prosociales y a mostrar menos conductas antisociales con sus compañeros y compañeras.

- *Instrucción verbal*: proponer normas en lugar de promover acciones, favorece de forma muy leve el desarrollo de la competencia. No basta con una instrucción verbal, hay que promover sentimientos como la empatía en lugar de decir simplemente que hay que compartir.
- *Socialización de las emociones*: este término hace referencia a la socialización del entendimiento, experiencia, expresión y regulación de las emociones de los niños y niñas por parte de sus progenitores. De una forma directa, se trataría de, tratar de influir o facilitar intencionalmente el comportamiento, conocimiento y emociones de los niños y niñas. Indirectamente consistiría en influir a través de la observación e imitación.

**Profesorado:**

- *Socialización y promoción de las relaciones en un clima adecuado*. La escuela facilita el desarrollo social de los niños y niñas en cuanto que se produce una socialización del conocimiento como una socialización de las relaciones. Se encuentra en un lugar privilegiado para formar futuros ciudadanos y ciudadanas socialmente competentes adecuándose a su contexto, cultura, valores, dentro de un clima democrático y de convivencia.

**Iguales:** los iguales se configuran como poderosos agentes de socialización que favorecerán el ajuste social, emocional y cognitivo. Un desajuste con los iguales y la falta de amigos y amigas, puede llevar a importantes consecuencias emocionales, escolares y sociales. Entre otras, el rechazo y

aislamiento, falta de compañerismo y recreación, baja autoestima, ansiedad, tristeza, soledad y fracaso escolar.

### **Otros agentes:**

- *Medios de comunicación.* Aunque ya hablamos de este aspecto en el primer capítulo, hemos de enfocarlo ahora hacia el desarrollo de la competencia social de las personas. La influencia que ejercen hoy en día los medios de comunicación en el desarrollo del alumnado es algo innegable, positivo por una parte, pero con muchos riesgos para el bienestar personal y social, por otra. Nos vamos a centrar en el uso de internet, en la denominada sociedad de la información. La globalización y la eliminación de barreras, se ha conseguido en parte, gracias a internet que permite la conexión y el conocimiento de lo que pasa en todo el mundo al instante. Aunque por otra parte, se puede producir la paradoja de que se favorezca la relación con personas de otros países y culturas y se olvide la comunicación con el vecino o con los compañeros y compañeras. Además, debemos preparar a los niños y niñas a discernir y valorar la información que reciben a través de la red.
  - *Cultura.* Han sido numerosos los estudios de cómo la cultura favorece o condiciona el desarrollo social de los niños y niñas. Se han dividido tradicionalmente en culturas colectivistas o individualistas. Las culturas asiáticas, generalmente cooperativas, persiguen el bienestar del grupo, y la educación de padres y madres, tratan de estimular estos aspectos. Por otra parte, las individualistas, tratan de asegurar el éxito individual, la asertividad, la libertad, la autonomía y la realización personal.

Cómo podemos observar, tanto la CSyC, la educación para la ciudadanía y la competencia social, comparten las mismas finalidades, objetivos e incluso contenidos. Las diferencias estriban en que una es un área de conocimiento o materia que se imparte en ciertos niveles educativos y la otra, ha de ser tratada

en todos los niveles y etapas educativas de diferentes formas como veremos en la parte dedicada a la metodología. Porque, es en este elemento del currículo donde encontramos la mejor forma de desarrollar nuestra competencia y esta área de conocimiento, además de abordarla de forma transversal en el resto de disciplinas. Y siempre sin dejar de entender que “la educación para la ciudadanía se juega en la propia manera de trabajar los saberes escolares, en cómo se construyen los conocimientos en clase y, sobre todo, en la propia vida del centro” (Bolívar, 2008:117)

Siguiendo las aportaciones de Coll, no podemos olvidar que

"el proceso de desarrollo personal, es decir, el proceso mediante el cual los seres humanos llegamos a construirnos como personas iguales a las otras personas pero al mismo tiempo diferentes a todas ellas, es inseparable del proceso de socialización, es decir, del proceso mediante el cual nos incorporamos a una sociedad y una cultura. Llegamos a ser quienes somos, cada uno y cada una con unos rasgos idiosincráticos y diferenciales, gracias a que podemos incorporarnos a una matriz social y cultural que nos permite formar parte de un grupo humano y compartir con los otros miembros del mismo un conjunto de saberes y formas culturales. No hay desarrollo personal posible al margen de una sociedad y de una cultura. Los procesos de individualización- es decir, de construcción de la identidad personal -y de socialización- es decir, de incorporación a una sociedad y una cultura- son las dos caras de una misma moneda (Coll, en Barca, González, González y Escoriza, 1996:4)".

### **3. CONCEPTUALIZACIÓN Y ESTRUCTURA DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA**

No disponemos de suficientes estudios dedicados a este ámbito competencial debido a lo reciente de la reforma. Tomaremos conceptos de los

trabajos más recientes y de la normativa. A modo de ejemplo, para López, Iriarte y González (2008:21) la CSyC hace referencia a “la posesión y uso de la habilidad, de la pericia para integrar pensamiento, sentimiento y comportamiento”. Escamilla (2008: 87) la define como “el conjunto de habilidades y destrezas que, partiendo de la comprensión y valoración crítica de uno mismo y de los que nos rodean, supone la búsqueda y construcción de una identidad personal y comunitaria que implique el conocimiento del entorno y de su marco de principios, valores y normas, la armonización entre los derechos, intereses, deseos, necesidades y sentimientos personales y los de los otros y el desarrollo de comportamientos equilibrados, corresponsables y solidarios, exponentes de la implicación activa en la defensa de los valores democráticos que garantizan la vida en común”.

Para Marina y Bernabeu (2008:28) la CSyC, está compuesta por competencias interpersonales y competencias cívicas. Las competencias interpersonales las entienden como “todo tipo de comportamientos que un individuo debe dominar para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social, y para poder resolver conflictos cuando sea necesario. Las destrezas interpersonales son necesarias para que haya una interacción efectiva individualizada o en grupos, y son empleadas tanto en el ámbito público como en el privado”. En cuanto a las competencias cívicas, las describen como una serie de competencias que permiten al individuo lograr una participación en la vida cívica.

De todas estas definiciones podemos extraer características comunes de la competencia social y ciudadana:

- Es una conjunción de capacidades afectivas y emocionales
- Implica conocerse y reflexionar sobre uno mismo
- Se hace totalmente necesario poseer una escala de valores propia para asegurar una convivencia en armonía.
- Es necesario cierto dominio de habilidades para resolver conflictos

Requiere capacidades afectivas y emocionales porque pone en juego sentimientos de empatía, solidaridad, compasión, afecto, necesidad del otro y de su bienestar. Implica conocerse uno mismo, pero no podemos olvidar que

llegamos a este conocimiento a partir de las interacciones y relaciones que compartimos con los demás, por lo que desde nuestros planteamientos, el autoconocimiento es quizá una “consecuencia” de la competencia y no un punto de partida. Lo mismo ocurre quizá, con la construcción de una escala de valores propia. Sólo mediante las relaciones sociales, familiares, o entre compañeros y compañeras se puede llegar a construir, apropiarse e internalizar una escala de valores. En cuanto que uno llega a conocerse (siempre en continua interacción con los demás), conocer las propias reacciones ante diferentes situaciones sociales, afectivas... se puede llegar a saber exactamente qué es lo que se quiere y qué no, cómo quiere ser uno mismo y qué es lo que rechaza. Y esto requiere interacción con los demás, pero también tiempo, reflexión e intencionalidad de querer ser mejor. En palabras de Coll (1988:142),

"los seres humanos aprenden los rasgos característicos de las personas, el uso del lenguaje como medio de comunicación y herramienta de pensamiento; la regulación y control progresivo de la conducta; los sentimientos y las emociones; la competencia social; el sentido de individualidad y, al mismo tiempo, de pertenencia y vinculación a diversos sistemas y grupos sociales...y un largo etc. Se trata de aprendizaje inseparables de los procesos de socialización, de culturización social, de interacción con los otros; de aprendizaje que se realizan en el contexto de relaciones sociales: en la familia, en la escuela, con el grupo de iguales, a través de los medios de comunicación..."

Por tanto, podríamos concluir que la competencia social y ciudadana es la comprensión, el manejo y la gestión eficaz e intencionada de habilidades sociales, sentimientos de empatía y tolerancia ante diferentes situaciones sociales.

Resumimos lo que el RD 1513/07 de 7 de diciembre, establece sobre lo que debe suponer la adquisición de 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.

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. 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.

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.

Implica además, 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, igualdad, 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.

Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar 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.

Aunque es esta descripción de la ley vigente donde en la práctica nos apoyamos para planificar su desarrollo en el currículo, consideramos que para este trabajo es de rigor poner de manifiesto, aunque de forma resumida, las

propuestas de la comunidad científica al conceptualizar y describir esta competencia. Serán estas aportaciones junto a las normativas, las que utilizaremos en la determinación de sus descriptores más relevantes.

Para Escamilla (2008) la CSyC, abarca habilidades de desarrollo personal, habilidades interpersonales e interculturales, pautas de comportamiento que preparan a las personas para participar de manera constructiva y eficaz en diferentes contextos en una sociedad cada vez más diversificada. Lo que para nuestra autora implica:

- Conocimiento de uno mismo
- Percepción y estructuración del espacio y tiempo como *coordenadas* que favorecen la interpretación de las situaciones en que se establecen los acontecimientos sociales y que nos han llevado a la caracterización de los conceptos de derechos y deberes cívicos.
- Conocimiento y comprensión como elementos necesarios para participar plenamente en ámbitos sociales e interpersonales.
- Acceso, uso responsable y valoración fundamentada de los distintos recursos que disponemos para estar bien informado.

Marina y Bernabeu (2008:31) establecen ocho factores, entendiendo por factor “aquel elemento que contribuye junto a otros, en la producción de un efecto”, en nuestro caso, al desarrollo de la CSyC en nuestro alumnado. Estos son:

1. Conciencia de la vinculación social
2. Autonomía personal.
3. Comunicación, comprensión y empatía.
4. Cooperación y colaboración.
5. Resolución de conflictos.
6. Sentimientos prosociales: solidaridad, altruismo, compasión, conductas de ayuda.
7. Respeto hacia todo lo valioso.
8. Responsabilidad y participación política.

Analicemos de forma breve cada uno de estos elementos:

Primer factor: la “conciencia de la vinculación social” hace referencia a la internalización consciente de la influencia mutua que todos ejercemos sobre todos en nuestra sociedad. No se trata solo de constituirse en ser social, es que de hecho, vivimos en una sociedad que nos construye y a la que construimos. Por tanto, nuestra felicidad depende de nuestra capacidad para integrarnos en un proyecto social, que sepamos colaborar, entendernos, querer, ser queridos, comunicarnos...y comprender la realidad.

Segundo factor: “Autonomía personal”. La CSyC requiere un equilibrio entre la vinculación social y la autonomía personal (comprendida dentro del ámbito social). Significa por ello “la capacidad de dirigir libremente la propia conducta, de darse normas a uno mismo” (Marina y Bernabeu 2008: 47). Este equilibrio puede generar conflictos que se solucionan cuando añadimos a este concepto el adjetivo de “responsable”. La autonomía responsable, requiere tener los recursos personales necesarios para desarrollar los propios planes de vida, pero respondiendo y responsabilizándose de sus consecuencias. Y siguiendo con los mismos autores, los elementos de la educación de la responsabilidad son los siguientes:

- Reconocer aquellas cosas de las que soy autor y de las que no soy autor.
- Aprender a analizar las razones por las que se hace algo.
- Aprender a anticipar las consecuencias de la acción.
- Aprender a planificar el comportamiento.

Un componente de la autonomía personal es la asertividad, entendida esta como la capacidad de afirmarse frente a los demás. Conocer los propios derechos y saber defenderlos, atreverse a decir que no, forman parte de la educación de la autonomía.

Tercer factor: “Comunicación, comprensión y empatía”. La comunicación es el fundamento de la sociabilidad. Hablamos de expresión y comprensión no desde el punto de vista lingüístico sino social. Expresar significa exponer nuestras ideas, sentimientos, argumentar y animar. La conversación y el

diálogo son elementos fundamentales para una buena convivencia. El silencio y la mentira originan múltiples conflictos y desdichas personales y sociales, de ahí la importancia de fomentar la expresión en los niños y niñas. Por otra parte, comprender a los demás, supone poder adoptar la perspectiva del otro y de “sintonizar con sus sentimientos”. No es sólo una habilidad psicológica, sino un proyecto moral: requiere la intención decidida de entender a los demás. De esta comprensión, se llega a la empatía como una “respuesta emocional y cognitiva de reconocer y comprender los sentimientos de otra persona” (Marina y Bernabeu, 2008:69)

Cuarto factor: “Cooperación y colaboración”. El trabajo en equipo es un componente básico de la CSyC. La colaboración es la “base del funcionamiento social, y todas las tareas importantes para nuestra vida, son el resultado del trabajo de varias personas” (Marina y Bernabéu 2008: 78). Para poder trabajar juntos, tenemos que comunicarnos bien. Por estas razones se considera fundamental que el alumnado aprenda a contribuir al trabajo de todos, que respeten y valoren las diferencias entre ellos y que desarrollen una ética de la ayuda mutua.

Quinto factor: “Resolución de conflictos”. Según nuestros autores, un conflicto es un choque o un desacuerdo entre personas que tienen necesidades, deseos o intereses enfrentados. No se trata de estar de acuerdo en todo, sino de que aprendamos a resolver bien esos conflictos y respetar los sentimientos y necesidades diferentes a las nuestras.

Sexto factor: “Sentimientos prosociales”. Estos comprenden la solidaridad, el altruismo, la compasión y las conductas de ayuda. Un pilar fundamental de la convivencia democrática es la solidaridad, incluso el sistema social de nuestro país se sustenta gracias a la solidaridad (aunque en este caso, sea impuesta por la ley). Lo que caracteriza el comportamiento prosocial es la intención, las consecuencias que queremos que repercutan en los demás. Debe ser voluntario y no obligado. Un tipo de comportamiento prosocial es el altruismo, que supone una motivación intrínseca que puede ser la compasión hacia los demás, los valores o la autorrecompensa. Bierhoff (2002, en Marina y Bernabeu, 2008:100) define el comportamiento prosocial como “el

comportamiento de ayuda que tiene la intención de mejorar la situación de mejorar de otra persona y que no se debe únicamente al cumplimiento de una obligación profesional”.

Séptimo factor: “el respeto”. Respetar significa reconocer y apreciar el valor de algo o de alguien; la buena convivencia se basa en el respeto. Se considera un componente esencial y básico de la competencia social y ciudadana. Para los autores que venimos referenciando el respeto se manifiesta principalmente en el respeto por uno mismo, el respeto por los demás y el respeto por todas las formas de vida y por el entorno en que viven. El respeto por uno mismo supone considerar a nuestra persona y nuestra vida como un valor intrínseco. El respeto por los demás presupone tratar a todos y todas las personas con dignidad y con los mismos derechos que nosotros. Y el respeto por todas las formas de vida, es contrario a la agresividad y/o crueldad hacia cualquier ser vivo incluyendo cualquier elemento de la naturaleza.

Octavo factor: “Comportamientos de participación democrática”. Para activar y facilitar la participación de los jóvenes en la vida política, en la mayoría de las comunidades desarrolladas se hace más que necesaria incluir en la CSyC el estímulo en la participación ciudadana y el comportamiento cívico. Aunque es una dimensión educativa que se debe fomentar desde cualquier contexto en el que se desenvuelva nuestro alumnado, las familias y la escuela están obligadas y deben caminar juntos para la formación de futuras ciudadanas ciudadanos y responsables, justos y solidarios.

Por otra parte, para Sarramona (2004) “vivir en sociedad demanda conocer cómo se han gestado las sociedades a lo largo del tiempo y cómo se organizan, así como conocer el marco físico en que la humanidad vive, pero en una formación social también se debe incluir todo cuanto supone de relación con los demás”.

El modelo de ciudadano o ciudadana que pretendemos inculcar es una persona activa en la construcción de una sociedad democrática, solidaria y tolerante. Lo que requiere un desarrollo personal y social íntegro de nuestro alumnado. Sarramona entiende por desarrollo personal el autoconocimiento, autoestima, equilibrio emocional, responsabilidad...y por desarrollo social

entiende que abarca todo lo referente a habilidades sociales, solidaridad, ciudadanía, tolerancia...

Para este autor, la competencia social y ciudadana, estaría conformada por cuatro dimensiones:

- Habilidades sociales y de autonomía
- Sociedad y ciudadanía
- Pensamiento social
- Espacio y tiempo

Los descriptores o elementos relacionados con la competencia y en cada uno de estos factores serían:

Respecto a habilidades sociales y de autonomía:

1. Escuchar de manera interesada y mantener una actitud dialogante.
2. Valorar positivamente el establecimiento de relaciones amistosas y complacientes con otras personas.
3. Conocerse a sí mismo.
4. Mostrar una actitud positiva ante la vida.
5. Prevenir situaciones problemáticas de la vida cotidiana.
6. Tener el hábito de trabajar y solucionar problemas autónomamente.
7. Trabajar en equipo.
8. Tomar decisiones.

La dimensión Sociedad y Ciudadanía comprendería habilidades para:

1. Identificar características básicas de una sociedad.
2. Relacionarse y convivir de manera participativa en una sociedad democrática, plural y cambiante.
3. Comportarse adecuadamente según los lugares y momentos.
4. Respetar y defender el patrimonio cultural propio, histórico- artístico y medioambiental.

Los esquemas de pensamiento social orientarían a:

1. Aceptar el hecho de que puede haber puntos de vista diferentes sobre un mismo acontecimiento, fenómeno o problema.

2. Darse cuenta de intenciones, causas y consecuencias para explicar hechos y problemas sociales.
3. Utilizar la crítica como herramienta positiva.

Las habilidades para comprender y desenvolverse en el espacio y tiempo vital permitirían:

1. Orientarse en el espacio.
2. Describir elementos geográficos del espacio próximo y lejano.
3. Conocer momentos claves de la historia.

La utilidad de la conceptualización de la competencia social y ciudadana ha de permitir una adecuada planificación para su implementación en el currículo puesto que su finalidad está ligada al desarrollo de nuestro alumnado. Así será también obligado generar estrategias evaluativas que permitan sin grandes dificultades observar el grado de dominio en el desempeño de los descriptores de la competencia en los diferentes contextos de vida social. A ello dedicamos el siguiente apartado:

## **4. METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA**

### **4.1. Clima escolar y metodología**

De poco sirve elegir una metodología determinada, proponer tareas para el desarrollo de la competencia, si el ambiente social de centro, aulas y demás entornos de aprendizaje son hostiles, individualistas o competitivos. No se trata solo de implantar programas de habilidades sociales, aunque pueden ser complementarios, incluso necesarios. No es sólo un tratamiento puntual de unas cuantas sesiones semanales, sino que debe llevar a la creación de una cultura global de todo el centro escolar, basada en la democracia, cooperación e igualdad de oportunidades. Para Bisquerra (2008:103) “el clima escolar se refiere a una dimensión emocional que caracteriza muchos aspectos de la

dinámica de clase y las relaciones interpersonales”. Es una cualidad que es vivida por los integrantes a través del trabajo, las interacciones que se producen y las características físicas del espacio.

Hay que distinguir tres niveles de clima escolar, siguiendo con el mismo autor:

- Clima escolar, entendido como los diferentes climas emocionales como resultado de la interacción de una serie de factores, como pueden ser variables del alumnado, docentes, PAS, madres y padres, materias, metodologías, espacios del centro...el clima escolar abarca el clima del centro y del aula.
- El clima de centro está condicionado principalmente por los planteamientos que respecto a esta variable tengan el equipo directivo, profesorado y alumnado y otros agentes (AMPA...) Afecta y está afectado por todos los colectivos del centro.
- Clima del aula: es el resultado de las interacciones que se producen entre el profesorado y el alumnado dentro del espacio físico del aula. Condiciona los procesos educativos y el rendimiento académico y está condicionado por el docente, la materia, metodología...

Los centros educativos deben tomar conciencia de la necesidad de crear un clima escolar positivo para el desarrollo integral de nuestro alumnado, además facilitará el aprendizaje y la convivencia. Para Moos (en Bisquerra, 2008) el clima es una estructura multidimensional donde aparecen tres dimensiones:

- Relación. Si no existen relaciones interpersonales, no puede haber clima emocional.
- Desarrollo. El clima escolar pretende ser educativo y estimular el desarrollo integral del alumnado.
- Mantenimiento y cambio: debe mantenerse a largo plazo para asegurar la constancia en nuestras metas educativas, pero además se deben facilitar los cambios oportunos para que el centro pueda adaptarse a los

nuevos contextos sociales y evolucionar así junto con el alumnado que forma parte del mismo.

En cuanto a la metodología, no podemos obviar que los procesos de aprendizaje por un lado, y las prácticas educativas por otro, se configuran como engranajes básicos del proceso que asegura lo que (Rogoff, 1993) denomina, “mutualidad”, es decir la interconexión entre lo individual y lo social y cultural en el desarrollo humano. Referente a los procesos de aprendizaje, se debe a que el acceso a la herencia cultural que mencionábamos al principio, se concreta a través de la realización por parte del alumnado de una serie de aprendizajes específicos relacionados con la cultura del grupo social en el que se desenvuelven. El proceso por el que adquiere ese aprendizaje es un proceso activo y constructivo y es esta concepción de la naturaleza del aprendizaje, la que regula la conexión entre los procesos de individualización y socialización. Por tanto, la enseñanza por competencias debe estar basada en una metodología activa, con actividades contextualizadas y funcionales. Y en la CSyC además, hay que añadirle la experiencia de compartir emociones positivas, y esto se consigue a través de las dinámicas que se establecen en el aula. Entre las metodologías activas de enseñanza que señalamos en el capítulo anterior, la de aprendizaje cooperativo se configura como la más completa para el desarrollo de esta competencia, ya que permite atender a la diversidad del alumnado y además supone conjugar por parte de nuestro alumnado, habilidades sociales para trabajar, compartir experiencias e involucrarse en su propio aprendizaje como en el de sus compañeros y compañeras, a través del diálogo y la reflexión individual y colectiva. Otras modalidades como el aprendizaje por proyectos o el estudio de casos son complementarias, junto al aprendizaje cooperativo. Técnicas complementarias pueden ser los dilemas éticos, el role playing, los grupos de discusión, la asamblea, (Vallés y Vallés, 1996). Dado que vamos a utilizar algunas de estas, las describimos brevemente en la medida que pueden ayudar a la práctica docente y desde diferentes áreas o materias de conocimiento para trabajarlas de forma transversal junto a otras. Lo realmente importante es considerarlas

como algo más que un programa de habilidades sociales, aunque éste sea complementario:

**Dilemas Éticos:** Esta técnica consiste en relatar historias breves en las que una persona se encuentra en una situación difícil y su resolución se presenta con un conflicto de valores. El alumnado tiene que comprender el texto, ponerse en la situación del protagonista y redactar individualmente su solución desde su punto de vista. Después, se tiene que debatir en gran grupo argumentando siempre sus posiciones. Se puede dar la situación de que algún alumno o alumna al escuchar las argumentaciones de sus compañeros o compañeras, pueda cambiar de opinión y posicionarse en el lado opuesto de lo que había pensado inicialmente. Esto se produce a través de la reflexión y diálogo conjunto y mediante las interacciones que se producen entre el alumnado, llegando a lo que se conoce como conflicto sociocognitivo. El docente debe animar la discusión sopesando los valores enfrentados y creándoles dilemas entre uno y otro para que argumenten con más peso sus opiniones. Esta técnica, como veremos más adelante, también puede ser utilizada como instrumento de evaluación de nuestra competencia, ya que sitúa al alumnado en situaciones difíciles y contextualizadas, donde tiene que reflexionar y argumentar sus decisiones para la resolución de la tarea y además tiene que llegar a un acuerdo conjunto y compartido con su grupo, lo que lo expone a tener que dialogar, respetar las diferentes opiniones y negociar para llegar a un consenso. Recordemos que las actividades de evaluación se diferencian de las tareas de aprendizaje, en la finalidad que le conceda el docente a la misma y que la evaluación es un componente de la metodología.

**Role Playing:** se trata también de un conflicto de valores, aunque en esta actividad hay que hacer una dramatización del relato. Tiene una dimensión de representación teatral en la que los alumnos y alumnas deben ponerse en el lugar del protagonista y reflexionar cómo debe actuar y razonar sus actuaciones. Mientras un pequeño grupo hace la dramatización, otro grupo hace de observadores. Una vez hecha la representación, se pasa a la discusión o debate, en la que los actores expresan sus emociones y se

recogen datos para posicionarse. Después, se trata de argumentar sus opiniones y decantarse por alguna alternativa.

**Debate:** se desarrolla en torno a una discusión, en la que los participantes tienen que prepararse muy bien el tema a discutir. Se llevará a cabo en varias sesiones, ya que se pretende que se obtengan varias opiniones y puntos de vista diferentes, pero bien argumentadas, preparadas y documentadas. El papel del moderador es esencial ya que debe dejar hablar y saber cortar, preguntar e intervenir cuando se considere necesario.

**Asamblea:** consiste en la reunión del gran grupo para tomar decisiones conjuntas. Se establecen una serie de propuestas que afectan a todos y todas, sobre las que se trabajarán y luego, se toman las decisiones. Esto conlleva que nuestro alumnado se comprometa y tome decisiones que deben ser aceptadas por todos y todas. El docente tendrá que estimular la participación de todo su alumnado, cuantas más opiniones se recojan, más enriquecedora será la actividad y más habilidades desarrollará. Es una manera de educar para la participación activa en la sociedad, ya que un grupo de personas (independientemente del nivel educativo) reflexionan sobre diferentes aspectos, critican situaciones concretas y aportan sus opiniones para dar posibles soluciones para resolverlas, en pro de mejorar y transformar la realidad. Estos problemas a debatir en las asambleas, son diferentes según la edad de nuestro alumnado, lo que si es común a todos los niveles educativos, es la creación de un clima del aula democrático y participativo.

Como podemos comprobar, estas actividades, no sólo desarrollan habilidades como el respeto a las diferentes opiniones, respeto por el turno de palabra, capacidad de escuchar al compañero y comprensión de los diferentes puntos de vista para analizar un mismo hecho, empatía y tolerancia, sino que también fomentan la expresión oral y escrita, el pensamiento crítico, la argumentación y razonamiento. Capacidades o habilidades, propias de otras competencias y áreas de aprendizaje, lo que facilita la interdisciplinariedad y las conexiones entre las mismas.

Así, si conjugamos un clima escolar adecuado con el uso de metodologías coherentes y tareas diseñadas interdisciplinariamente para que

puedan ser utilizadas transversalmente por diferentes áreas o materias, llegaremos más fácil al desarrollo de nuestra competencia, si lo hacemos con la constancia, tiempo y rigor necesarios. Compartimos la opinión de Bolívar (2008: 116) cuando defiende que “considerar aisladamente los contenidos de actitudes de cada disciplina, la trama organizativa de la vida escolar en el centro, y el tratamiento individualizado de cada tema transversal, merma la incidencia educativa”

## **4.2. Evaluación de la Competencia Social y Ciudadana**

Partíamos de que la evaluación al igual que las tareas de aprendizaje, debía estar contextualizada, ser funcional para el alumnado y estimar la capacidad de transferir lo aprendido a diferentes situaciones. Realmente, lo único que diferencia una tarea de aprendizaje a una de evaluación es el objetivo con el que el docente proponga la actividad. También es cierto que la manera de evaluar va a depender directamente de la metodología que estemos llevando a cabo. Como ya hemos visto, si trabajamos con aprendizaje cooperativo, lo más coherente es que se evalúe de la misma manera.

Ahora bien, dependiendo de la competencia que vayamos a evaluar, se deben de llevar a cabo otras premisas como comprobaremos a continuación. La evaluación en nuestro caso no debe limitarse únicamente a valorar y registrar determinadas conductas, sino que además hay que tener en cuenta los componentes emocionales y cognitivos que componen la competencia social, junto con la evaluación del contexto (López, Iriarte y González, 2008).

Esto se debe a que las variables ambientales se pueden determinar como factores de riesgo o como factores de protección. Ya hablábamos anteriormente de la necesidad de crear un clima escolar adecuado y coherente con lo que pretendemos conseguir. Para llevar a cabo esta evaluación del contexto, nos podemos servir de la revisión de los documentos oficiales del centro (PEC, ROF...) la observación directa, entrevistas a los distintos miembros que forman la comunidad educativa sobre aspectos relacionados con la toma de decisiones, opinión sobre el clima escolar, posibles mejoras... Es

importante recordar, que el objetivo de la evaluación es “apreciar, obtener y proveer información para tomar las decisiones oportunas, dando lugar a un conjunto de significaciones que hagan visibles e inteligibles los procesos educativos y que, en consecuencia, deben generar opciones de mejora” Bolívar (2008: 184).

Por otra parte y siguiendo a Perrenoud (1999), si nos limitamos a evaluar únicamente conocimientos, procedimientos o habilidades, evaluamos los recursos necesarios para el desarrollo de una competencia, pero esto, no es evaluar competencias. Tendríamos que evaluar la capacidad de poner en práctica lo aprendido en una situación compleja. Por tanto, es a través de la observación continuada y efectiva del alumnado en diversas situaciones, donde conseguiríamos una información más precisa (Sarramona, 2004). Ya que hablamos de una competencia que pone en juego determinadas actitudes, observar al alumnado en situaciones informales como en el patio, en los pasillos, en las excursiones y en la vida académica, nos reportará una relevante información acerca de cómo nuestro alumnado trata a sus compañeros y compañeras, al profesorado o a cualquier persona, cómo trata la naturaleza, el mobiliario urbano...ya que la adquisición de una competencia consiste en movilizar los aprendizajes a la vida real, actitudes o comportamientos como el respeto, el cuidado y compromiso personal hacia los demás y hacia su entorno, nos reportarán la información necesaria para establecer el grado de adquisición de la CSyC.

Como afirman Zabala y Arnau (2007:198) “dado que la competencia se define como la respuesta eficiente ante una situación real, concreta y en un lugar y momentos determinados, podemos llegar a la fácil conclusión de que la evaluación de competencias, es imposible si no se realiza en el mismo momento en que se plantea la circunstancia que exige ser competente”. Por otra parte, no se trata únicamente de evaluar actitudes, sino todos y cada uno de los componentes de la competencia.

Ahora bien, ¿cómo evaluamos una competencia sin soporte disciplinar? Como en cualquier competencia, es necesario establecer criterios de competencia y niveles de dominio en cada uno de ellos. Cada una de las

actividades que realiza el alumnado, debería corresponderse con diferentes indicadores de logro. Para Zabala y Arnau (2007: 203) “estos indicadores representan un análisis de la competencia en función del establecimiento y la observación de aquellas conductas del alumno o alumna que permiten valorar el grado de dominio de la competencia”. Veamos con más precisión el establecimiento interrelacionado de estos indicadores de logro y la evaluación del alumnado:

- Cada subcompetencia es una derivación de un objetivo superior que le da sentido educativo, es decir, de una competencia general.
- Para cada subcompetencia, se definen uno o varios indicadores de logro. Esto nos facilitará conocer el grado y modo en que nuestro alumnado va adquiriendo los diferentes componentes de nuestra competencia.
- Para la evaluación de dichas competencias, debemos partir de una situación problema que favorezca reflejar al mismo tiempo la subcompetencia y la competencia general.
- Las actividades que propongamos para la evaluación, deben permitir a través de su resolución, obtener información sobre grado de adquisición de la competencia, expresado por los indicadores de logro.
- Por último, cada actividad de evaluación puede servir para uno o más indicadores.

La peculiaridad de la CSyC, hace más que necesaria el uso de instrumentos y medios de evaluación muy variados. Requiere además, una coordinación real y efectiva entre los diferentes docentes que componen un equipo educativo de un determinado nivel educativo, para poder recabar información de una manera transversal e interdisciplinar. Una evaluación variada nos permitirá, como afirma Bolívar (2008:185) “recoger múltiples evidencias, en cantidad y riqueza, que permitan valorar sobre el grado de adquisición”. Por tanto, además de evaluar los componentes afectivos y emocionales de la competencia, el contexto, la manera en que se desenvuelve nuestro alumnado en diferentes escenarios reales, es necesario provocar la

evaluación de las posibles situaciones problema que nuestros alumnos y alumnas se encontrarán en la vida real y que desde el centro, no se pueden controlar. Esto supone evaluar a través de actividades contextualizadas y que se acerquen a la realidad lo máximo posible, y que además puedan poner a nuestro alumnado ante situaciones problema que requieran del uso, manejo y movilización de sus conocimientos adquiridos para solventar de manera eficaz dicha situación. Así, podemos proponer a través de las técnicas descritas anteriormente (dilemas éticos, role playing, asambleas...) el uso de textos periodísticos, sucesos, conflictos o acontecimientos que sean cercanos a ellos y a ellas, que les sea funcionales y que pongan en juego diferentes elementos de la competencia. Así, además de valorar las posibles soluciones que aporten, tenemos ocasión de obtener información acerca de cómo se comportan trabajando en grupo, el respeto y la tolerancia que muestren hacia la participación de sus compañeros y compañeras y hacia las diferentes opiniones y puntos de vista que se puedan expresar en el aula. Así como también de comprobar cómo resuelven los conflictos que puedan surgir y reorientarlos de manera adecuada.

Como podemos comprobar, evaluar una competencia sin soporte disciplinar requiere conjugar una multitud de factores y el uso de instrumentos y técnicas variadas que nos permitan obtener una información completa de cómo nuestro alumnado va desarrollando la competencia. Para recoger toda esta información, el diario de clase o el uso de un registro anecdótico por parte del docente, se configuran como los instrumentos más adecuados y completos para recopilar todo el trabajo realizado con el alumnado, ya que se trata básicamente de información cualitativa, en cuanto que la competencia social y ciudadana es básicamente actitudinal, procedimental y evolutiva, por lo que requiere una recogida de información continua y sistemática para poder establecer las modificaciones oportunas y comprobar qué aspectos o indicadores de nuestra competencia se hacen más difíciles para nuestro alumnado y requieren diferentes métodos o técnicas adicionales para su desarrollo.

## 5. CONCLUSIONES AL CAPÍTULO

Hablar de competencia social y ciudadana, hace que necesariamente tengamos que hablar de convivencia, respeto, afectividad, habilidades sociales...elementos a conseguir en un largo periodo de tiempo debido, entre otras cosas, al carácter evolutivo de estos mismos componentes. Además, hay que añadirle el contexto social en el que se encuentra ubicado el centro escolar, que como hemos apuntado anteriormente, facilitará u obstaculizará la tarea de educar a nuestro alumnado para que lleguen a ser futuros ciudadanos y ciudadanas competentes socialmente. Y es en este punto, donde comienzan mis cuestionamientos: ¿Qué entendemos por un ciudadano o ciudadana competente socialmente? La mayoría de las publicaciones, parten de que la competencia social y ciudadana abarca la resolución de conflictos (recordemos lo que señalábamos en la definición de nuestra competencia), llegando incluso a introducir esta idea en sus delimitaciones conceptuales. Sin temor a discrepar considero que si lo que queremos es educar para la convivencia, el respeto, la unión, la empatía, el compromiso personal...no hay lugar para los conflictos sociales. Me produce cierta contradicción hablar de todos estos aspectos en el mismo espacio que el de los conflictos. Se supone que educando a través de todos estos elementos, lo que pretendemos evitar es precisamente, los problemas o confrontaciones. Cierto es que en la mayoría de las ocasiones, los conflictos son inevitables y mucho más a ciertas edades. Pero, desde mi punto de vista, sí es bueno que se eduque en una resolución pacífica y democrática de los conflictos, pero con vistas a la ausencia de los mismos. Si desde las edades más tempranas donde la tolerancia, la asertividad, el uso de habilidades sociales, la generosidad, el respeto o la empatía es algo que se tiene que enseñar porque está en proceso de adquisición, educamos a partir de estos valores (y de contravalores que puedan surgir), sencillamente no hay cabida para egoísmos (principal soporte de los problemas a estas edades) ni abusos de unos sobre otros y por tanto, no hay conflictos. De ahí cuando señalo el carácter evolutivo de nuestra competencia. Parto de la idea de que convivir es difícil. Las interacciones entre personas son difíciles, porque somos

diferentes unas de otras, porque no somos maquinas y sentimos, nos duelen comentarios, acciones, nos hacemos daño (aunque sea sin querer) y porque como afirma Marina (2006), “nuestra vida es mucho más azarosa que la del percebe. Y este es nuestro riesgo pero también nuestra fortuna”. Aun así, pienso que una educación cuya meta es formar integralmente a nuestro alumnado y más concretamente, personas competentes socialmente, nuestro objetivo no puede acabar en enseñarles a resolver conflictos, esto lo concebiría como un medio (entre los otros elementos) encaminado hacia la meta de conseguir la ausencia de los mismos.

Y algo parecido con esta idea, me gustaría reflexionar sobre lo abordado anteriormente respecto al clima escolar. Como ya he mencionado, convivir es difícil. Y cuanto mayor sea el número de personas con las que se tiene que convivir, más difícil resultará. Así, en un centro escolar convivimos un buen número de maestros y maestras, un mayor número de alumnos y alumnas y sus padres y madres. Todas estas personas vivimos diariamente en un espacio generalmente reducido y durante mucho tiempo (continuo y continuado) y al que nos llevamos además nuestros problemas, preocupaciones o inquietudes de nuestra casa, sin olvidarnos que nuestro alumnado también se los lleva. Porque somos personas. Y crear un clima adecuado, respetuoso y democrático es tarea complicada, pero no imposible. Sobre todo requiere, además de manejar todo lo expuesto anteriormente, intención de querer hacerlo. Y aquí el papel que desempeñe el equipo directivo es sencillamente, imprescindible. Debe abanderar a través de su propio comportamiento y actitud el establecimiento de una cultura democrática en el centro escolar para asegurar que todos y cada uno de los que convivimos diariamente con compañeros y compañeras, alumnado y demás, tengamos la intención de establecer un clima escolar donde ir a trabajar y desempeñar nuestra tarea, sea más agradable y sencillo de lo que realmente es. Y donde nuestro alumnado perciba que lo normal entre personas es respetarse, ser tolerante y comprensivo con los demás, y que convivir es difícil, pero no imposible. Un centro es como una gran familia, y si en una familia no hay respeto, amor, comprensión, tolerancia, gratitud...no hay educación en el seno de la misma. Y por último, me gustaría

exponer mi punto de vista sobre el debate abierto con respecto a la disciplina y autoridad de los docentes, donde incluso se está planteando la necesidad de colocar tarimas en las aulas (todavía me pregunto la eficacia casi mágica de este “recurso didáctico”) para que el docente hable desde la superioridad hacia su alumnado. La autoridad académica es imprescindible para instruir en las clases, pero no para educar ni formar futuros ciudadanos y ciudadanas, último fin de nuestro trabajo, siempre según la ley vigente. Pienso que no se trata de tener más autoridad sino de trabajar conjuntamente en el respeto, pero mutuo y bidireccional entre alumnado y docentes. Y si bien es cierto, que la educación en el respeto comienza en casa, desde mi experiencia educativa puedo decir, que tampoco es algo imposible de conseguir incluso si no existe educación en este aspecto en las familias, pero siempre bajo la premisa de considerar el respeto como algo mutuo y bidireccional.



# **SEGUNDA PARTE**

## **MARCO EMPÍRICO**

---



## CAPÍTULO

# V

# PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

## INDICE

1. INTRODUCCIÓN
2. ÁREA PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN
3. META Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN
4. CONTEXTO Y CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA
5. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN
  - 5.1. Diseño
  - 5.2 Procedimiento
    - 5.2.1. Estructura de la Investigación
      - a) Planteamientos previos
      - b) Configuración de los grupos
      - c) Organización y dinámica del trabajo
    - 5.2.2. Variables de Investigación



## 1. INTRODUCCIÓN

Hace más de una década que se habla de los cambios que ha a experimentar la escuela debido a la diversidad de su alumnado, por múltiples causas. Ya, y desde hace algún tiempo, encontramos aulas con alumnado multicultural que convive e interacciona de forma natural. Alumnado de diferentes nacionalidades y culturas, con mayores y menores habilidades para relacionarse, para aprender y alumnado con diferentes dificultades y ritmos de aprendizaje. Esta es la heterogeneidad de la escuela del siglo XXI en España a la que los docentes hemos de responder desde modelos educativos no muy estables, sujetos a cambios proporcionados por las frecuentes reformas del Sistema Educativo. La última de ellas, una educación basada en competencias, que supone, entre otras cosas, que nuestro alumnado adquiera habilidades relacionadas con el saber aprender, saber hacer, saber ser y saber convivir; que transfiera y movilice los aprendizajes a la vida real y sepa responder de manera adecuada a las diferentes situaciones con las que se va a encontrar a lo largo de su vida.

Es este marco socioeducativo, el que justifica la inclusión de la Competencia Social y Ciudadana como una de las ocho competencias básicas que nuestro alumnado debe desarrollar al acabar la Educación Obligatoria (LOE, 2006). Como ya hemos podido comprobar, es más que necesario llegar a formar futuros ciudadanos y ciudadanas capaces de desenvolverse, interactuar, convivir, respetar y compartir de manera adecuada en nuestra sociedad.

Ahora bien, ¿Cómo lograr un óptimo desarrollo de nuestra competencia? ¿Cómo abordar aquellas competencias que carecen de soporte disciplinar? , y finalmente, ¿cómo atender a la diversidad de nuestro alumnado para alcanzar el máximo desarrollo de cada uno?

La respuesta a estas preguntas viene dada por la elección metodológica por la que opte el docente. Educar por competencias requiere la adopción de metodologías concordantes con el nuevo enfoque que le brinda la LOE a

nuestro sistema escolar. Como ya hemos dicho, es una manera diferente de concebir el proceso de enseñanza- aprendizaje, donde el principal protagonista es el alumnado y la manera de aprender. Este nuevo enfoque consiste en proveer al alumnado de situaciones problema, con actividades contextualizadas y a través de metodologías activas que faciliten el desarrollo de las competencias básicas, al tiempo que se sitúa al alumnado como actor principal de su aprendizaje. Consideramos pues, el aprendizaje cooperativo como la metodología más completa para estos fines, debido a las dinámicas que se establecen en el aula, que favorecen el desarrollo de la responsabilidad individual y grupal hacia el progreso propio y de los demás. Para el desarrollo de nuestra competencia en concreto, se concibe como imprescindible. Ya que son estas situaciones de interacción continua y controlada, las que les llevará a desarrollar el respeto hacia los demás, tolerancia y empatía y aprender a compartir, a relacionarse, a solucionar sus conflictos dialogando y negociando.

El aprendizaje cooperativo es la manera más coherente de adquirir los aspectos mencionados anteriormente: saber aprender, saber hacer, saber ser y saber convivir.

Y es en este contexto donde se enmarca nuestra investigación. Nuestro estudio trata de generar conocimiento a nivel teórico y práctico tanto en la contrastación de hipótesis y planteamientos de partida como además, creando una fuente de ayuda, eficaz y experimentada, para todas aquellas maestras y maestros que se encuentren en cierta medida preocupados por la heterogeneidad de su aula y han de afrontar los cambios que conlleva la educación por competencias, en aulas donde ha de darse una inclusión además de cumplir con las propias metas educativas.

## **2. ÁREA PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN**

Como ya hemos visto, entre los principales cambios que conlleva la actual reforma del sistema educativo se encuentran las metodologías de trabajo en el aula y la exposición al alumnado ante tareas contextualizadas y funcionales; y todo ello, con el firme propósito de conseguir que nuestro alumnado transfiera

los aprendizajes a diferentes contextos o situaciones naturales de su desarrollo vital. Pues bien, esta nueva manera de trabajar no supone mucha dificultad cuando pretendemos el desarrollo de aquellas competencias con soporte disciplinar, como pueden ser la Competencia Lingüística, Matemática, Conocimiento e Interacción con el Medio... La problemática reside en aquellas competencias que no se sustentan en ningún área de conocimiento del diseño curricular y que además, son de gran importancia para el desarrollo integral de nuestro alumnado, tal y como señala la LOE en el RD 1530/076. Nos estamos refiriendo a la Competencia Social y Ciudadana, a la Competencia para aprender a aprender y a la de Autonomía e iniciativa personal.

Nuestra problemática, situación de partida que justifica esta investigación, tiene que ver con la manera de abordar el trabajo de aquellas competencias que carecen de soporte disciplinar. Nosotros hemos optado por la Competencia Social y Ciudadana porque consideramos esencial preparar y educar al alumnado para vivir y convivir de forma adecuada en esta sociedad tan complicada en la que tienen que crecer, aprender a desenvolverse acertadamente y desarrollarse.

Bajo estas premisas, nuestro objetivo es facilitar y mejorar el diseño curricular, en su tercer nivel de concreción, para conseguir metas eficaces en el desarrollo de competencias en aulas ordinarias, incorporando al currículo planteamientos y metodologías de enseñanza activas como el aprendizaje cooperativo.

Pretendemos conseguir metas eficaces en el desarrollo de competencias en aulas ordinarias, incorporando al currículo planteamientos y metodologías de enseñanza activas como el aprendizaje cooperativo.

Un estudio reciente sobre esta metodología fue el realizado por Johnson, Johnson y Stanne (2000) en el que destacan que una de las razones que justifican el creciente uso del aprendizaje cooperativo en el aula es porque facilita la gestión y eficacia para trabajar con grupos heterogéneos (Barkley, Cross y Howell, 2007). Otro estudio realizado por Goikoetxea y Pascual (2002) sobre los efectos del aprendizaje cooperativo, muestra una considerable

mejora en las relaciones personales en grupos heterogéneos debido a diferencias étnicas y aptitudes mentales o físicas.

La mayoría de los estudios se han centrado más en los efectos del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento académico y menos en los efectos sobre las relaciones entre iguales. Encontramos algunos realizados en la etapa de educación obligatoria que centran su problemática en las dificultades de interacción entre el alumnado (Aguar y Breto, 2005), el desarrollo de competencias personales y sociales (Blanco, 2006) y los beneficios sociocognitivos de su utilización (Mérida, 2003).

En Secundaria, la problemática de la convivencia que surge en la diversidad ha generado también investigación con aprendizaje cooperativo, buscando aprendizajes más estratégicos, conseguir mayor nivel de rendimiento académico y mejorar la convivencia en el aula (Ibáñez y Gómez, 2005a; Gavilán, 2002; Marín, 2002; Ibáñez y Gómez, 2004) además de identificar mecanismos que estimulen y hagan posible el diálogo (Ibáñez y Gómez, 2005b). El resto de materias concentran sus objetivos de investigación en fomentar la responsabilidad individual, las habilidades de trabajo en grupo y aprender a valorar y respetar las diferencias (Lara y Repáraz, 2007; Llopis, 1999; Traver y García, 2004).

Las conclusiones obtenidas confirman, que gestionar el trabajo en las aulas con esta metodología ayuda a establecer relaciones sociales, respetar las ideas ajenas y a los demás compañeros, además de favorecer la discusión y explicitación de ideas (Gavilán, 2002; Ibáñez y Gómez, 2004; Ibáñez y Gómez, 2005a; Ibáñez y Gómez, 2005b; Lara y Repáraz, 2007). También promueve el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico; mejora la motivación del alumnado con dificultades; previene problemas como las reacciones negativas ante la integración y la diversidad, el egocentrismo o la falta de conductas prosociales; y promueven la autorregulación, el altruismo y las habilidades necesarias para ser un buen ciudadano.

La revisión expuesta apoya nuestra opción de incorporar a la gestión de aulas de integración la metodología de enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo porque las habilidades que pone en práctica, las dinámicas de

grupo que se establecen en el aula y las capacidades que se desarrollan a través de la misma (véase capítulo 3) están estrechamente relacionadas con descriptores de la Competencia Social y Ciudadana como competencia básica.

Lo que diferencia nuestro estudio de los expuestos, reside en el diseño de una intervención didáctica para que nuestro alumnado adquiera y desarrolle las habilidades y capacidades propias de la competencia social y ciudadana, como requisito normativo (LOE, 2006). Pero que, al no apoyarse ésta en ningún área de conocimiento, únicamente puede hacerse interdisciplinariamente con una metodología coherente con lo que se pretende, lo que además provocará que nuestro alumnado adquiera también los objetivos de las diferentes áreas con las que se está trabajando de esta forma, con sus respectivas competencias, e incluso el desarrollo de determinados descriptores de otras competencias que también carecen de soporte disciplinar como son la de aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y tratamiento de la información.

Hemos incluido como variables de investigación, la etapa educativa en la que se encuentra nuestro alumnado participante y el género. Queremos comprobar si por una parte, la edad de nuestro alumnado favorece o dificulta la asimilación de ciertos descriptores de la Competencia Social y Ciudadana. Y por otra parte, queremos conocer si el género, actúa como condicionante para el desarrollo de la competencia en cuestión. Según diferentes investigaciones (Bueno y Castanedo, 2001:124), manifiestan que la interacción entre iguales por género “condiciona que los niños aprendan a indicar la posición de dominio, atraer y mantener la atención, reforzarse cuando otros locutores tienen la iniciativa, etc... y las niñas en cambio prefieren crear y mantener relaciones de intimidad con los iguales, hablar con y de los demás, interpretar correctamente las conversaciones de otros, son en general más flexibles y juegan con más frecuencia que los niños a juegos considerados culturalmente de otro sexo”. Por tanto, a nivel práctico, nos interesa conocer sus similitudes y diferencias para poder configurar de una manera más efectiva, los grupos de trabajo cooperativo. Ya que la estructura del mismo, influye tanto en el desarrollo de la actividad, como en su efectividad. A nivel teórico, nos interesa aportar

conocimiento acerca de cuál es el comportamiento de cada uno al trabajar en grupo, que roles adoptan y que habilidades de nuestra competencia les resulta más fácil o difícil de conseguir tanto a ellas como a ellos. Lo que sentará las bases sobre posibles investigaciones futuras al respecto y facilitará también el difícil desempeño de educar a nuestro alumnado, tal y como han hecho siempre las aportaciones en psicología evolutiva.

### **3. META Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

La meta de nuestra investigación es aportar conocimiento para desarrollar eficientemente la Competencia Social y Ciudadana en todo el alumnado de aulas ordinarias heterogéneas.

Para ello, nos proponemos los siguientes objetivos generales:

1. Identificar los efectos que produce en el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana, la metodología de aprendizaje cooperativo.
2. Conocer las opiniones que desarrollan, tanto docentes como discentes, sobre el ambiente e interacciones que se generan en el aula con la metodología de aprendizaje cooperativo.

Estos dos objetivos generales los concretamos en los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar y validar estructura y descriptores de la Competencia Social y Ciudadana
2. Comprobar el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana logrado en el alumnado participante, tras la intervención en las aulas con la metodología de aprendizaje cooperativo.
3. Conocer si existen diferencias en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, entre el alumnado de Primaria y el de Secundaria.

4. Conocer si existen diferencias significativas en la manera en la que niños y niñas desarrollan la Competencia Social y Ciudadana.
5. Apreciar la motivación y satisfacción del alumnado y del profesorado generado por la experiencia.

#### 4. CONTEXTO Y CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Siguiendo a Stake (1994, 1995) consideramos que nuestra investigación se enriquece con centros, aulas y profesorado que faciliten oportunidades para conocer y aprender de la práctica. Por ello el proceso de selección del profesorado participante con su alumnado no se ha hecho de forma aleatoria sino que ha sido planificado partiendo de los siguientes criterios:

Respecto a los centros, considerábamos como adecuados aquellos que, además de tener una idiosincrasia particular, como son los centros públicos rurales (CPR), centros de educación compensatoria y centros acogidos a planes y proyectos educativos promovidos por la Junta de Andalucía, y manifestaran además, su voluntad de implicarse en la investigación. Buscábamos centros públicos con un alto nivel de compromiso en su realidad educativa, una implicación, determinada en primer lugar por el equipo directivo, y en segundo lugar pero muy importante, la de profesoras y profesores que gestionan en dichos centros, aulas con integración escolar. Finalmente, se seleccionaron tres centros: el CEIP Nuestra Señora del Rosario (Domingo Pérez) es un centro acogido al Plan de Calidad de la Junta de Andalucía y al Plan de Compensatoria (entre otros), donde la mayoría del alumnado pertenece a etnia gitana con un índice importante de alumnos y alumnas que, en temporada de vendimia o aceituna, se ausentan del centro porque que sus padres y madres son temporeros, y se reincorporan al acabar la diferentes temporadas con importantes lagunas de aprendizaje. Es un centro muy activo que trata de compensar las carencias del entorno con muchísima dificultad.

El Centro Público Rural Gibalto (Riofrío), donde alumnas y alumnos de diferentes niveles (incluso de diferentes etapas) se encuentran agrupados en

una misma aula. Tienen alumnado con necesidades de apoyo específico y dificultades de aprendizaje sobre todo por la pobreza del lenguaje.

El Instituto de Educación Secundaria Beatriz Galindo, “La Latina” de la costa granadina (Motril), se caracteriza por la cantidad relevante de alumnado inmigrante. Este IES acoge a alumnos y alumnas de todos los pueblos de la costa granadina, lo que dificulta que padres y madres se impliquen fuertemente o colaboren con el centro al tener que desplazarse bastantes kilómetros

La muestra participante se conforma a partir del alumnado de 7 aulas (cuatro de Primaria y tres de Secundaria) seleccionadas en los tres centros. Participan 100 escolares entre alumnos y alumnas y siete docentes adscritos a los tres centros públicos de la provincia de Granada, cuyos contextos y grupos de alumnos y alumnas describimos a continuación:

Tabla 1. Muestra participante en la investigación

MUESTRA INVITADA	CENTROS Y CURSOS PARTICIPANTES
3 centros	CPR Gíbalto: 5º de Primaria
6 profesoras 1 profesor	CEIP Ntra. Sra. Rosario: 4º, 5º, 6º, de Primaria y 1º y 2º ESO
100 escolares	IES Beatriz Galindo: “La Latina” 4º ESO (diversificación curricular)

Del centro CEIP Nuestra Señora del Rosario, participó el 4º nivel del segundo ciclo de educación primaria. Su tutora se encarga de todas las áreas instrumentales (Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Conocimiento del Medio). Ello facilitaba una coherencia lineal en sus planteamientos didácticos en las áreas más importantes. Está muy implicada en el desarrollo de habilidades sociales de parte de su alumnado; lo hace continuamente, con la implementación de programas como “Ser persona y Relacionarse” (Segura, 2006).

También participaron el 5º y 6º nivel del tercer ciclo además de por ser las profesoras encargadas de llevar a la práctica las áreas instrumentales, son maestras que utilizan metodologías activas, que tienen un grupo de alumnos y

alumnas con diversidad manifiesta bastante complicados, por lo que están muy implicadas y que además participan en proyectos educativos como Twinning.

Participaron igualmente los niveles (1º y 2º) del primer ciclo de la ESO en el área de Ciencias de la Naturaleza. Son dos grupos diferentes: el curso 1º es un grupo donde hay poca cohesión social, bajas habilidades sociales y problemas de comportamiento. El 2º curso es un grupo con el que se ha trabajado mucho en habilidades sociales y hay una mayor cohesión grupal. Ambos son grupos muy complejos pero con trayectorias de desarrollo social muy diferentes.

Del CPR Gibalto, seleccionamos al alumnado del 5º nivel del tercer ciclo de educación primaria. Para la investigación, se trabajó con ellos en el área de lengua castellana y literatura, ya que la organización del centro realiza un desdoble y salen de su aula donde está agrupado el tercer ciclo al completo. Es un grupo heterogéneo con diferentes problemáticas (sobre todo en el área de lengua, por las razones mencionadas anteriormente) pero que cuentan con una maestra también muy implicada y consciente de las carencias de su alumnado que trata de compensar continuamente.

Con respecto al IES seleccionamos al grupo de 4º curso que está escolarizado en el programa de Diversificación Curricular. Son alumnos y alumnas con riesgo de abandono escolar, absentistas, con problemáticas personales y sociales, y que cuenta además con diversidad de alumnado inmigrante aunque sin ningún problema de adaptación. Por lo que es un grupo heterogéneo, particular y algo complicado. Se responsabilizaría de la investigación una profesora con gran sensibilidad intercultural, comprometida con la inclusión escolar y muy implicada en el desarrollo de habilidades sociales.

## **5. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **5.1. Diseño**

Para cubrir con los objetivos propuestos, hemos estructurado nuestra investigación en torno a tres ejes:

1. Elaboración de una estructura de competencia desglosada en subcompetencias, unidades de competencias y descriptores.
2. Puesta en marcha de una intervención docente mediante aprendizaje cooperativo en los niveles educativos ya mencionados.
3. Conocer las impresiones sobre la experiencia de los participantes (alumnado y docentes) así como también constatar su progreso o no, en el aprendizaje de las diferentes áreas trabajadas.

Es cada eje de nuestra investigación, el que orientará la descripción de las diferentes metodologías y diseños utilizados. Entendemos el diseño como el camino seguido en nuestra investigación. Por ello optamos por la descripción como estrategia explicativa del mismo y de sus decisiones.

Para la consecución del primer eje de investigación, seguiremos metodologías de generación de sistemas de categorías o indicadores a través del análisis funcional entre grupos de expertos. Queremos obtener una estructura operativa de la Competencia Social y Ciudadana.

Para el desarrollo del segundo eje, nuestra investigación se enmarca dentro de una metodología cuasi experimental, desde la consideración de que la Competencia Social y Ciudadana, presente en el alumnado puede ser modificada-desarrollada intencionalmente mejor si implementamos en las estrategias docentes, la metodología de aprendizaje cooperativo. En ese sentido pretendemos pues, comprobar en qué medida el uso de esta metodología facilita el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana. Por otra parte, también queremos conocer las percepciones de todos los actores de la experiencia (profesorado, alumnado). Consideramos que si los efectos son manifiestamente positivos, nuestra investigación incrementa su valor por las aportaciones que hace a la práctica docente en general y para la de aulas inclusivas en particular.

Con respecto al tercero, utilizamos técnicas de corte cualitativo a través de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Al alumnado se le suministró un cuestionario sobre los aspectos ya mencionados, que fueron cumplimentando a lo largo del proceso. Lo hicieron en tres momentos

diferentes, haciéndolos coincidir con la terminación de cada unidad didáctica trabajada de forma cooperativa.

Por su parte, los docentes nos concedieron una entrevista en la que le preguntamos por la actitud de su alumnado, su percepción sobre las interacciones y dinámicas que se establecieron y el progreso de sus alumnos y alumnas.

## 5.2 Procedimiento

### 5.2.1. Estructura de la investigación

La investigación comenzó por la elaboración de la estructura de nuestra competencia y con la participación de los docentes tal y como resumimos en la siguiente ilustración:



Figura1. Proceso seguido previo al trabajo de campo

En primer lugar, necesitábamos establecer qué aspectos de nuestra competencia íbamos a trabajar y evaluar con nuestro alumnado participante, por lo que comenzamos con la elaboración de la estructura de la Competencia Social y Ciudadana.

Para ello, hicimos una revisión de la normativa vigente (RD 1530/06) donde se describe nuestra competencia y las finalidades que se pretenden en su desarrollo educativo. Además de apoyarnos en la legislación, buscamos las

aportaciones teórico- científicas publicadas hasta la fecha, que sustentan la fundamentación teórica de nuestra competencia (Capítulo 4).

Para establecer la estructura, nos apoyamos en el análisis funcional y en base a la normativa y bibliografía consultada, establecimos tres subcompetencias principales y a cada una le asociamos las unidades de competencia y los descriptores que considerábamos formaban parte de las mismas, y que con su adquisición, se llegaba al desarrollo de cada subcompetencia.

Ya que una competencia es un elemento del currículo que no se puede ni debe considerar de forma aislada del resto de elementos, procedimos a establecer las conexiones o vinculaciones con los objetivos de las diferentes áreas de conocimiento y los de etapa (tanto de Primaria como de Secundaria). Además y para facilitar el diseño de tareas, su puesta en práctica y evaluación, clasificamos los descriptores según su naturaleza, en conceptuales, procedimentales o actitudinales.

Una vez realizada la estructura, procedimos a su validación por expertos en la materia. La estructura de la Competencia y su definición operativa quedó como puede observarse en el Capítulo 6.

De esta estructura final de nuestra competencia, seleccionamos junto con los docentes participantes, aquellos descriptores que íbamos a evaluar durante este proceso (independientemente de que se trabajaran más descriptores). La razón de esta concreción es porque la estructura resultante hace referencia a la totalidad de la competencia que el alumnado tiene que desarrollar en el periodo de Educación Obligatoria, y debido a que nuestra investigación se centra en el presente curso escolar, se hacía más que necesaria esta selección de descriptores. Como además, diferentes contenidos y tareas de aprendizaje, desarrollan diferentes elementos de la competencia a trabajar, de estos descriptores acordados con los docentes, volvimos a realizar una concreción según se ponían en práctica con la actividad seleccionada para la evaluación inicial (pretest).

Paralelamente a este proceso, se realizó un diagnóstico sobre necesidades formativas del profesorado participante de los centros

seleccionados. Se estableció un debate cuyas conclusiones fueron coincidentes casi en su totalidad en los centros participantes. Estos resultados, hacían referencia a la necesidad del profesorado de profundizar conceptual y procedimentalmente tanto en el aprendizaje cooperativo como en el desarrollo y evaluación de competencias, antes de iniciar la intervención planificada para la investigación.

Se estimó conveniente que se desarrollara con el profesorado, talleres formativos sobre ambas variables. Dichos talleres se desarrollaron según contenidos y secuencia que pueden observarse en el Anexo 1 de este trabajo, durante dos semanas (mes de septiembre de 2009). Durante este periodo, también se comenzó a modificar, junto con el profesorado participante, las tareas de las programaciones didácticas en aquellas áreas y materias donde se iba a trabajar mediante aprendizaje cooperativo.

Una vez concluidos los requisitos iniciales para realizar nuestra investigación de forma adecuada, comenzamos con el trabajo de campo propiamente dicho. Resumimos el proceso seguido con el alumnado en la siguiente figura:



Figura 2. Proceso seguido con el alumnado en nuestra investigación

### a) Planteamientos previos

Toda la bibliografía consultada referente a las intervenciones didácticas basadas en aprendizaje cooperativo, refieren como requisito indispensable, la necesidad de formar al alumnado en habilidades sociales para cooperar, antes de empezar a trabajar los contenidos de las diferentes áreas mediante esta metodología. (Johnson 2003; León del Barco 2006). A tal efecto adaptamos el programa de Borrego de Dios, Delgado, Arbues, Peñalver y Rodero, (1992) sobre habilidades sociales. (Ver Anexo 2).

Dicho programa fue desarrollado en los centros participantes durante los tres primeros meses del curso 2009/10. Durante este proceso y sobre todo al principio, el asesoramiento a los docentes fue continuo superando así las primeras dificultades; las más comunes tenían que ver con evitar que algunos alumnos y alumnas se dejaran llevar por el resto y no participaran, otros que no asumían su responsabilidad y el caso contrario, que uno asumía la responsabilidad del resto del grupo. De todas estas situaciones, los docentes fueron recogiendo información a través de registros anecdóticos (ver anexo 3), hasta que a juicio del profesorado, y a partir de estos registros, consideramos que el alumnado estaba preparado para trabajar en equipo siguiendo pautas de aprendizaje cooperativo en la resolución de tareas ligadas al currículo oficial.

La evaluación inicial de nuestra competencia la realizamos durante este programa de entrenamiento, dedicando tres sesiones para el pretest. Consistía en la resolución de un dilema ético en dos niveles: individual y grupal.

Una vez concluido este programa y según los principios básicos del aprendizaje cooperativo, (véase capítulo 3) comenzamos el proceso de intervención docente, con una previa planificación de la dinámica y la organización del trabajo.

### **b) Configuración de los Grupos de trabajo**

En la primera semana de diciembre de 2009 procedimos a organizar en cada aula la composición de los grupos de trabajo cooperativo. Debían ser manifiestamente heterogéneos aunque sin rechazo social entre ninguno de sus miembros. Se pidió a cada docente que clasificase en acción personal y privada a cada uno de sus alumnos y alumnas bajo los criterios de habilidad y

conocimientos académicos en: muy buenos, buenos-regulares y con dificultades. Aproximadamente su clase estaría conformada por un cuarto de la clase de “muy buenos”, la mitad de la clase sería de “buenos-regulares” y la otra cuarta parte de la clase “con dificultades”.

Una vez conformadas estas listas de alumnado, (internas de cada docente) se debería seleccionar para cada grupo de trabajo a un alumno o alumna, muy bueno, dos buenos y uno con dificultades. Se intentaría que en la composición de todos los grupos primara la heterogeneidad de sexo, rendimiento académico, y otros caracteres previendo las posibles dificultades y afinidades personales para que el grupo se mantuviera estable en su composición durante la experiencia. Se le asignará a cada miembro un rol con una responsabilidad dentro del grupo. Estos papeles con sus respectivas tareas, son los siguientes:

Cargo	Tarea
Coordinador o coordinadora	Anima a los componentes del grupo a realizar el trabajo. Además es el portavoz del grupo ante la profesora
Ayudante del coordinador/ a	Controla el tono de voz para que sea posible trabajar.
Secretario o Secretaria	Controla que no se pierda el tiempo
Responsable del material	Toma notas y rellena las fichas de control del grupo Cuida del material del grupo y se encarga de coger la carpeta y dejarla en su sitio al acabar

**Tabla 2. Roles y responsabilidades de los miembros del grupo**

En el colegio Ntra. Sra. Del Rosario, el 4º curso trabajó a través del área de Conocimiento del Medio, 5º lo hizo a través de Educación para la Ciudadanía, 6º con el área de Lengua Castellana y Literatura y 1º y 2º de ESO, mediante Ciencias de la Naturaleza. En el CPR Gibalto, se trabajó con el área de Lengua Castellana y Literatura y finalmente, los alumnos y alumnas de 4º de ESO del IES Beatriz Galindo, a través del programa de diversificación Curricular “Ámbito lingüístico y social”. Por lo que es ésta una metodología

adecuada para trabajar en cualquier área de conocimiento, así como también para cualquier etapa educativa.

### **c) Organización y dinámica del trabajo**

Para empezar a trabajar en grupo, colocaron sus mesas enfrentadas (dos mesas para un grupo de cuatro miembros) para favorecer la “interacción promotora cara a cara” (Johnson y Johnson, 1990) y estimular la comunicación verbal, gestual y visual entre los miembros del grupo.

Una vez constituidos los equipos y distribuidos por las aulas, a cada grupo se le asignó un lugar de trabajo. Para comenzar, se pusieron un nombre y dibujaron su logotipo en una carpeta donde guardarían todos los trabajos realizados y los documentos que se les ha ido pidiendo. Se pretende con esto crear en ellos y ellas una conciencia de equipo y sentimiento de pertenencia, ello facilitaría una mayor implicación con el resto de miembros del mismo. A continuación, se les facilitó el primer documento que debían elaborar: “El Plan de equipo” (tomado de Aguiar y Breto, 2004). En este documento debían explicitar sus cargos y responsabilidades asignadas, así como también proponerse objetivos que debían cumplir como equipo y los compromisos personales a los que estaban dispuestos a llegar por el buen funcionamiento del grupo. En este plan de equipo, la única intervención docente fue la de poner un único objetivo estable a lo largo del curso: que todos y todas progresaran en su aprendizaje (Ver anexo 5).

De la metodología de aprendizaje cooperativo, elegimos la técnica del Jigsaw o Rompecabezas (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999) como la más idónea para nuestros fines. Consiste en repartir a los alumnos y alumnas el material a aprender para la resolución de las tareas encomendadas en tantas partes como miembros del grupo haya de tal forma que exista entre las distintas tareas parciales una interdependencia positiva; es decir cada tarea parcial, por pequeña, fácil o difícil es necesaria conjuntamente con las demás para la resolución total de la tarea del grupo. Es requisito que en mayor o menor grado, cada miembro del equipo necesita lo que ha aprendido otro.

Cada docente cuidará la especialización de las tareas parciales para que la asignación de las mismas a cada miembro del equipo sea coherente con la habilidad de éstos para resolverla, y que ese nivel de resolución sea necesario para dar por terminada la tarea general adecuadamente. Así, cada alumna y alumno recibe una parte de tarea que se tiene que preparar y estudiar, en un primer momento, individualmente. A continuación, los miembros de cada grupo que tienen la misma parte de tarea se reúnen en un subgrupo denominado “grupos de expertos” donde profundizan y amplían el material dado. Cuando los docentes observan que las porciones de tareas están bien discutidas e interiorizadas por cada subgrupo de “expertos”, cada alumna y alumno vuelve a su grupo base, enseñando al resto para que aprendan lo que él ha aprendido con el objetivo de que todos y todas conozcan el material completo.

Durante estos periodos, los docentes no asesorarán individualmente a nadie. Solo lo hará al grupo cuando éste reconozca que no sabe dar respuesta adecuada a las demandas de alguno de sus miembros.

Al acabar cada sesión, cada grupo debía reflexionar sobre su comportamiento y actitud en el su grupo y tras esta reflexión, debían autoevaluarse tanto individualmente como de forma grupal. Para ello, cumplimentarán el documento que se presenta en el Anexo 6 (de Aguiar y Breto, 2004). Con esta reflexión se pretende crear en ellos una responsabilidad individual y grupal.

Debido a que pretendemos que todos y cada uno se responsabilicen en el funcionamiento y progreso en el aprendizaje, el hecho de tener que enfrentarse y asumir determinadas actitudes individuales y dar cuenta de ellas a su grupo, hace que se creen ciertas responsabilidades personales con respecto a sus compañeros y compañeras. Algo parecido ha ido sucediendo con la evaluación de los contenidos. Tras acabar la actividad de evaluación (a través de examen, trabajos...) debían reunirse en grupo para analizar conjuntamente los resultados y comprobar en qué habían acertado y por tanto, progresado y qué es lo que había fallado (anexo 7). Esta tarea, les debía llevar a una reflexión más profunda y proponer soluciones a sus problemas, e ir modificando su “Plan de Equipo”.

Esta intervención se llevó a cabo desde Diciembre de 2009 hasta Abril de 2010, tras la misma, se procedió a evaluar de nuevo la competencia social y ciudadana (postest), con un dilema diferente al inicial pero que desarrollaba los mismos descriptores.

Durante el desarrollo de la investigación, se suministró al alumnado un cuestionario en tres momentos diferentes, al acabar cada unidad didáctica trabajada de esta forma y antes de su evaluación. Se cambió la expresión y orden de las preguntas del instrumento, para evitar que se acostumbraran y contestaran siempre lo mismo. Como ya hemos dicho, pretendíamos conocer sus impresiones personales hacia esta nueva forma de trabajar y su percepción acerca de su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

Igualmente, al profesorado participante le hicimos las entrevistas oportunas con la misma finalidad, conocer sus impresiones personales como docentes y su percepción acerca del comportamiento y avance de su alumnado y de las dinámicas, relaciones, y ambientes generados con nuestra metodología.

### 5.2.2. Variables de Investigación

Las variables que hemos tenido en cuenta para nuestra investigación son:

- La Competencia Social y Ciudadana, en cuanto pretendemos conocer si ha habido alguna evolución en nuestro alumnado, con respecto a su partida inicial, tras la intervención docente con nuestra metodología.
- El Aprendizaje Cooperativo, es la intervención didáctica de nuestra investigación que nos llevará al establecimiento de diferentes dinámicas de aula que provocarán o no, el desarrollo de nuestra competencia.
- La etapa en la que hemos intervenido (Primaria y Secundaria). Ya que queremos conocer si la edad de nuestro alumnado repercute en el desarrollo de las habilidades o elementos que componen nuestra competencia, y si esta variable resulta como una condición que

puede facilitar u obstaculizar la integración de determinados descriptores.

- Género. Pretendemos conocer también, si existen diferencias significativas en cuanto al comportamiento y desarrollo de nuestro alumnado en función del género y si éste resulta como factor que condiciona o favorece la asimilación de los descriptores seleccionados de la competencia social y ciudadana.



## **CAPÍTULO**

# **VI**

## **CONFIGURACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

### **INDICE**

1. ESTRUCTURA Y CONTENIDO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA
2. PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA
  - 2.1. Selección de los dilemas
3. PROCESO DE RECOGIDA DE LAS VALORACIONES DEL ALUMNADO Y PROFESORADO SOBRE EL TRABAJO COOPERATIVO



## 1. ESTRUCTURA Y CONTENIDO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

Para determinar y validar la estructura y descriptores de la Competencia Social y Ciudadana, nos apoyamos en la técnica del análisis funcional, (CINTERFOR/OIT, 2007).

El Análisis Funcional es una técnica de análisis de puestos de trabajo desarrollada en el año 1955. Ha ido evolucionando de tal manera que la técnica presentada en este documento se diferencia de la creada en los años 50, en la utilización del mapa funcional como una herramienta que permite graficar las funciones de ejecución analizadas (Moore, 1999).

Se va realizando un desglose de las funciones que permiten alcanzar el propósito principal que se somete a estudio. Bajo el análisis de esta técnica, se ha de preguntar constantemente las funciones que son necesarias desarrollar para el logro del objetivo estudiado.

Los principios generales son:

- Se aplica de lo general -propósito principal reconocido- a lo particular.
- Lo anterior permite por un lado identificar el propósito principal del sector, área o subsector estudiado
- Determinar qué funciones se tiene que realizar para cumplir con dicho propósito.
- Identificar funciones delimitadas -con un principio y fin claro. Éstas no deben estar circunscritas a un contexto de trabajo específico.
- El desglose en el Análisis funcional se realiza con base en la relación causa- consecuencia
- El análisis funcional termina cuando en la desagregación del mapa funcional se identifican las contribuciones individuales de los trabajadores. Lo que es denominado *elementos de competencia*.

El proceso de análisis funcional se realiza, desagregando las funciones identificadas a partir del propósito principal bajo la lógica problema-solución, en

el que cada una de las funciones desagregadas se constituyen en “soluciones” para resolver el “problema” planteado en la función precedente. Como hemos mencionado anteriormente, este proceso ha sufrido modificaciones. En el contexto educativo, nuestro propósito principal, es nuestra competencia y sus “soluciones” las hemos planteado en forma de subcompetencias. Éstas, a su vez, se desglosan en unidades de competencia que finalmente contienen los descriptores de la misma, los que nos guiarán en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su evaluación. La consecución o desarrollo de estos descriptores, suponen el alcance de su correspondiente unidad que conlleva la adquisición de la subcompetencia determinada.

Los *elementos o descriptores de competencia* se suelen redactar con la estructura de una oración, siguiendo la regla de iniciar con un **verbo** en infinitivo y a continuación describir el **objeto** sobre el que se desarrolla la acción. Otra forma muy común, es comenzar con la redacción del elemento o descriptor con: “Ser capaz de...” y añadir el objeto a desarrollar. Esta fue nuestra primera opción, aunque tras la validación por expertos, fue modificada como explicaremos más adelante.

Una vez detallada la estructura que iba a tener nuestra competencia, procedimos a seleccionar los componentes propios de la misma.

Para ello, partimos de la descripción que hace la LOE en el RD 1530/06, sobre la Competencia Social y Ciudadana. De esta revisión, se establecieron las tres subcompetencias que la conforman: Saber vivir en Sociedad, Comprender la realidad en la que se vive y Ejercer la Ciudadanía democrática.

Continuando con nuestro proceso, desglosamos cada subcompetencia en las unidades de competencia que definían a cada una, y que su adquisición, se concebía como condición indispensable para el desarrollo de cada subcompetencia. En este proceso, no sólo nos apoyamos en la normativa vigente, sino que además buscamos las aportaciones teóricas más relevantes sobre el tema (Capítulo IV).

Finalmente, volvimos a realizar una concreción para determinar los descriptores que componen cada unidad de competencia, concebidos también como condición para la adquisición de la competencia y además son los que

nos facilitarán y guiarán, a la hora de determinar qué tenemos que enseñar y qué tiene que aprender nuestro alumnado, dependiendo del contexto, situación, necesidades específicas, área, nivel, etapa...y por supuesto para su correspondiente evaluación.

Para facilitar la tarea docente, clasificamos también cada descriptor dependiendo de si éste hacía referencia a un concepto, procedimiento o actitud.

Una vez realizada la estructura y composición de nuestra competencia, procedimos a establecer las vinculaciones oportunas con los objetivos tanto de etapa como de área. Ya que todos los elementos del currículo deben estar estrechamente relacionados entre si, y no pueden considerarse de forma aislada.

Para establecer las correspondencias con las áreas o disciplinas académicas, revisamos los currículos oficiales (RD 1530/06 y el D230/07 para Primaria y RD 1631/06 y D 231/ 07 en el caso de secundaria). Tras un análisis exhaustivo tanto de los objetivos generales de las áreas, de los contenidos de cada una y de los propios documentos sobre “aportaciones de las áreas al desarrollo de las competencias básicas”, encontramos que las áreas que más vinculaciones presentaban para el desarrollo de nuestra competencia en la etapa Primaria, eran: Conocimiento del Medio, Educación para la Ciudadanía y Lengua Castellana y Literatura; Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Educación para la Ciudadanía para Secundaria. Así, realizamos las conexiones oportunas con los objetivos propios de estas áreas. También procedimos a establecer las vinculaciones entre nuestra competencia y los objetivos generales de etapa y las unidades de nuestra competencia (ver Anexo 4).

Una vez concluida esta fase, teníamos configurada una competencia completa con sus respectivas vinculaciones. La estructura inicial quedaría como esquematizamos, a modo de ejemplo, en la siguiente figura:

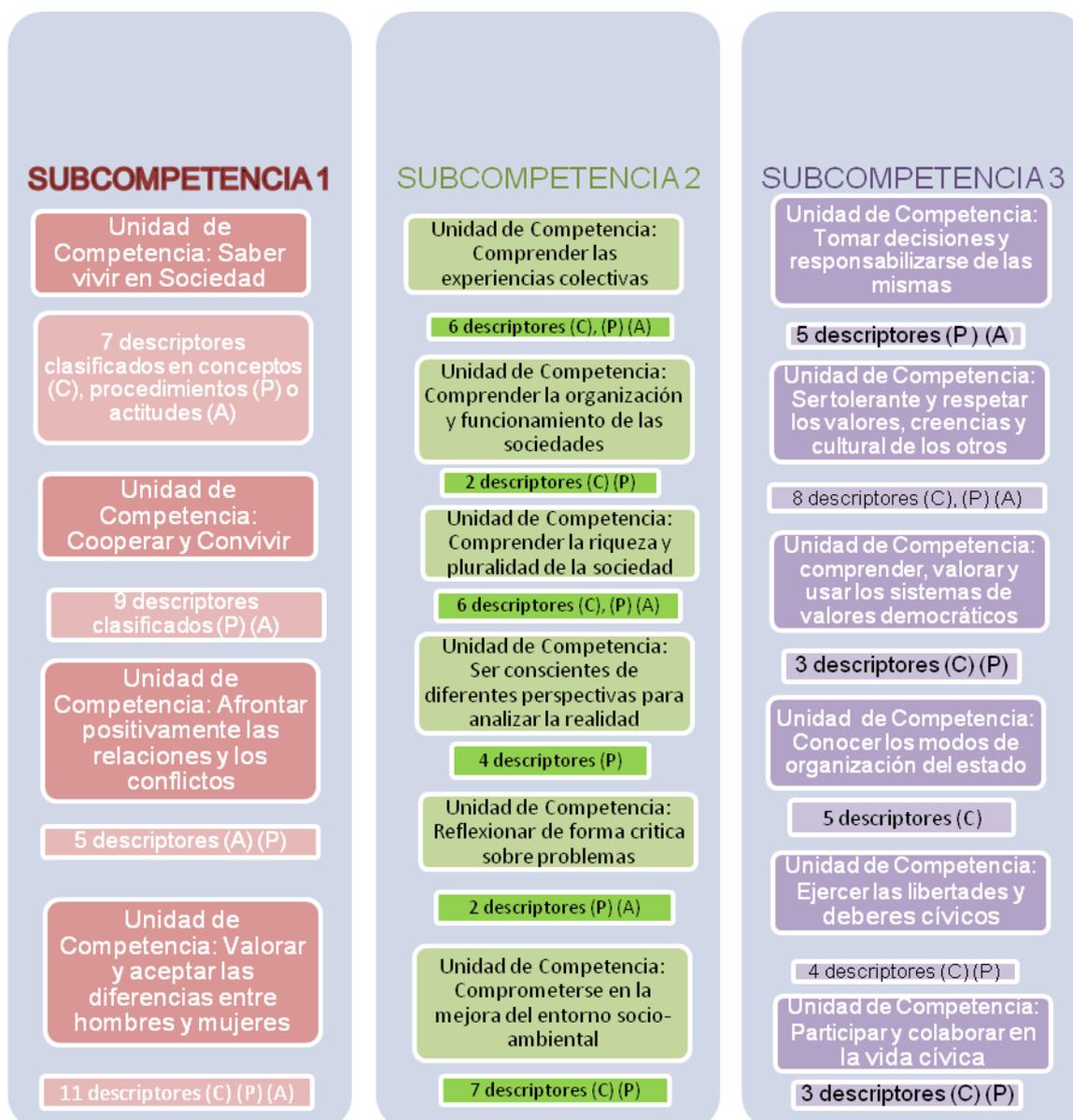


Figura 3. Estructura inicial de la competencia social y ciudadana

Además de la validación teórica, buscamos más evidencias lógicas tanto del contenido de los descriptores como de la estructura establecida. Se hizo por el método de enjuiciamiento de expertos, o validación de contenido. Para ello seleccionamos 4 jueces expertos en función de su conocimiento argumentado sobre la competencia y su estudio en esta investigación:

- Una profesora y un profesor del Departamento de Metodología de Investigación y Diagnóstico en Educación, cuyos perfiles profesionales abarcan desde la evaluación de programas educativos a la investigación en ámbitos educativos, socioculturales y

ambientales.

- Un profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, especializado en Educación Especial, Orientación y Acción Tutorial y asesoramiento educativo.
- Una profesora dedicada de la formación continua del profesorado, presidenta de la Asociación Pedagógica Francesco Tonucci, experta en inteligencia emocional con numerosas publicaciones y conferencias enfocadas a la adquisición de la competencia emocional y social.

A estos jueces se les pidió que valoraran cada uno de los descriptores y unidades de competencia (ver Anexo 9), utilizando para ello una escala que oscilaba del 1 al 4. Debían valorar la coherencia, representatividad y calidad técnica, así como también las vinculaciones establecidas con los objetivos de etapa y área.

Las respuestas de los jueces fueron analizadas y se calculó el índice de congruencia interjueces: con la revisión realizada a partir de los valores aportados, eliminamos aquellos descriptores que en coherencia y representatividad, no obtuviesen un resultado mayor a 0.75 y mejoramos el texto de los restantes a partir de las recomendaciones aportadas por al menos dos jueces en la calidad técnica de los mismos. La más significativa en este aspecto, hace referencia a la modificación en la redacción de los descriptores.

Siguiendo sus recomendaciones, los descriptores de una competencia no pueden estar expresados en términos de capacidades, ya que, podrían llegar a confundirse con los objetivos propios de las áreas y porque “las capacidades se gradúan, las competencias no, pues las convertiríamos en conductas” (Romera, 2009: 16) Y aunque éstas formen parte de nuestra competencia, no son los únicos elementos que la componen ni pueden ser consideradas de forma aislada, sino aplicadas a un contexto determinado.

Como además, también podrían confundirse con criterios de evaluación, tampoco podían expresarse en 2ª o 3ª persona, sino en forma de sustantivo. Consecuentemente, cambiamos la expresión de todos nuestros descriptores.

Por otra parte, también incluimos aquellos descriptores que, bajo el mismo criterio anteriormente descrito, los expertos consideraban que tenían que formar parte de nuestra competencia y que inicialmente, nosotros no los habíamos considerado. Finalmente, nuestra competencia quedó formada por 18 unidades y 92 descriptores.

A partir de los datos obtenidos y de sus aportaciones, la estructura final de la Competencia Social y Ciudadana, quedó definida de la siguiente manera:

## **SUBCOMPETENCIA 1: SABER VIVIR EN SOCIEDAD**

### **a) Unidad de competencia: Relacionarse con los demás**

#### *Descriptores de competencia*

- a.1 Actuación e interiorización de la relación con los demás como una necesidad básica (P)
- a.2 Expresión de sentimientos agradables por pertenecer a su comunidad, tener amigos y vecinos.( A)
- a.3 Manifestación de actitudes de preocupación, afecto e interés tanto por los iguales como por las personas más cercanas a él o ella. (A)
- a.4 Comprensión de las relaciones de influencia mutua al vivir en sociedad(C)
- a.5 Uso de fórmulas de cortesía y muestra de amabilidad tanto en el colegio como en su entorno. (P)
- a.6 Disfrute de las relaciones con los demás y de relacionarse con algún compañero/a nuevo/ a.( A)
- a.7 Establecimiento de juegos, interacción, bromas, charlas, risas, con sus iguales y demás miembros de su comunidad. (P)
- a.8 Responsabilidad al relacionarse en redes sociales.(A)

### **b) Unidad de competencia: Cooperar y convivir**

#### *Descriptores de competencia:*

- b.1 Consciencia de su propio progreso y muestra de interés hacia el progreso de sus compañeros y compañeras. (A)
- b.2 Trabajo en equipo asumiendo la tarea que corresponda. (P)
- b.3 Asunción de responsabilidades con respecto al grupo. (A)
- b.4 Colaboración en la elaboración de normas de convivencia, tanto en situaciones cotidianas, como las propias del ámbito social (en

- el colegio, en los juegos colectivos, en su barrio o ciudad...) (P)
- b.5 Aceptación de las normas de convivencia, tanto en situaciones cotidianas como en las propias del ámbito social en el que vive.(A)
  - b.6 Ofrecimiento de ayuda a sus compañeros/as cuando lo precisan. (P)
  - b.7 Solicitación de ayuda de sus compañeros/as siempre que lo necesite.(P)
  - b.8 Ofrecimiento de sugerencias o consejos a sus compañeros/as en situaciones problemáticas.(P)
  - b.9 Ofrecimiento de sugerencias o ayuda a sus compañeros/as en las tareas de clase. (P)

**c) Unidad de competencia: Afrontar positivamente las relaciones y conflictos**

*Descriptor de competencia:*

- c.1 Expresión afecto y aprobación hacia sus compañeras y compañeros. (A)
- c.2 Confianza en sus compañeros/as a la hora de trabajar en grupo. (A)
- c.3 Reconocimiento y uso del diálogo como instrumento de resolución de conflictos. (P)
- c.4 Reconocimiento y uso de la negociación como instrumento de resolución de conflictos. (P)
- c.5 Toma de decisiones asertivamente ante situaciones de riesgo. (P)

**d) Unidad de competencia: Valorar y aceptar las diferencias entre hombres y mujeres así como reconocer la igualdad de derechos de todos y todas**

*Descriptor de competencia*

- d.1 Reconocimiento de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.(A)
- d.2 Comprensión y expresión del significado de estereotipos sociales. (C)
- d.3 Reconocimiento de estereotipos sociales. (P)
- d.4 Análisis crítico de los estereotipos sociales.(P)
- d.5 Adopción de posiciones críticas frente a los roles sociales

asignados a cada sexo. (P)

d.6 Adopción de una actitud crítica ante modelos que fomentan la desigualdad entre hombres y mujeres tanto en el centro escolar como en el entorno. (A)

d.7 Reconocimiento y valoración crítica, del uso discriminatorio del lenguaje. (A)

d.8 Reconocimiento de juguetes y juegos sexistas. (C)

d.9 Rechazo de forma justificada, juguetes y juegos sexistas. (P)

d.10 Adopción de una actitud crítica ante juegos y juguetes sexistas. (A)

d.11 Reconocimiento y valoración crítica de programas de televisión sexistas, cuentos, libros, deportes...(A)

## **SUBCOMPETENCIA 2.- COMPRENDER LA REALIDAD DEL MUNDO EN QUE SE VIVE**

### **a) Unidad de competencia: Comprender las experiencias colectivas**

#### *Descriptores de competencia*

a.1 Conocimiento e interacción en el entorno natural más cercano. (C, P)

a.2 Conocimiento e interacción en el entorno cultural más cercano. (C, P)

a.3 Comprensión e interacción en el entorno social más cercano. (C, P)

a.4 Valoración del entorno cultural y social (sociocultural, lingüístico, histórico, arqueológico, folclórico, gastronómico...) más cercano. (A)

a.5 Cuidado del entorno natural. (P)

a.6 Cuidado del entorno cultural y social (P)

### **b) Unidad de competencia: Comprender la organización y funcionamiento de las sociedades**

#### *Descriptores de competencia*

b.1 Reconocimiento y comprensión de las organizaciones institucionales de su entorno inmediato como el colegio, ayuntamiento, asociaciones, centros culturales, etc...(C)

b.2 Reconocimiento de las funciones y acciones de las organizaciones de su entorno. (P)

**c) Unidad de competencia: Comprender la riqueza y pluralidad de la sociedad española y europea**

*Descriptor de competencia*

- c.1 Conocimiento de las diferentes comunidades autónomas de nuestro país. (C)
- c.2 Valoración positiva de la pluralidad cultural, lingüística y social de nuestro país. (A)
- c.3 Valoración positiva de las diferencias entre comunidades. (A)
- c.4 Respeto hacia las diferentes formas de expresión de nuestras comunidades. (A)
- c.5 Enumeración de los miembros de la UE. (C)
- c.6 Reconocimiento o identificación de los rasgos culturales más característicos de los países miembros. (P)

**d) Unidad de competencia: Comprender la pluralidad y el carácter evolutivo de las sociedades actuales y los rasgos y valores del sistema democrático**

*Descriptor de competencia*

- d.1 Comprensión de la diversidad cultural tanto en el centro escolar como en el entorno social más cercano. (C)
- d.2 Manifestación de actitudes de respeto ante la diversidad cultural. (A)
- d.3 Adaptación a los cambios socioculturales que se van produciendo en nuestra sociedad. (P)
- d.4 Mantenimiento de una opinión crítica y personal frente a dichos cambios. (A)

**e) Unidad de competencia: Ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad**

*Descriptor de competencia*

- e.1 Asunción de que se puede analizar un mismo hecho desde diferentes puntos de vista. (P)
- e.2 Reconocimiento de diferentes perspectivas para analizar un mismo hecho. (P)

e.3 Discriminación y análisis de los mensajes contradictorios que transmiten los medios de comunicación.(P)

e.4 Análisis crítico de las posiciones enfrentadas de políticos de distinto signo ante un mismo acontecimiento. (P)

**f) Unidad de competencia: Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas**

*Descriptor de competencia*

f.1 Reconocimiento de situaciones de injusticia social, tanto de su entorno más cercano como del planeta. (P)

f.2 Manifestación de una actitud crítica y de compromiso ante tales desigualdades e injusticias sociales.(A)

**g) Unidad de competencia: Comprometerse en la mejora del entorno social- ambiental**

*Descriptor de competencia*

g.1 Comprensión de la necesidad de reciclar para el cuidado del medio ambiente. (C)

g.2 Aplicación de técnicas y hábitos para llevarlo a cabo en la vida diaria.(P)

g.3 Comprensión de la necesidad del ahorro energético y de agua. (C)

g.4 Aplicación de técnicas y hábitos para llevarlo a cabo en la vida diaria.(P)

g.5 Comprensión de la solidaridad y el altruismo como una manera de construir una sociedad mejor.(C)

g.6 Aceptación del compromiso con el voluntariado como una forma de mejora social y personal. (P)

g.7 Aceptación de la necesidad de un compromiso activo para enfrentarse y paliar las injusticias sociales del entorno más cercano (P)

**SUBCOMPETENCIA 3.- EJERCER LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA**

**a) Unidad de competencia: Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas**

*Descriptor de competencia*

- a.1 Responsabilidad de las consecuencias de su comportamiento ante conflictos con sus iguales.(P)
- a.2 Responsabilidad de las consecuencias de su comportamiento ante conflictos con el profesorado, escuela, padres y madres, municipio.(P)
- a.3 Reconocimiento y análisis de las razones por las que ha actuado de forma negativa ante conflictos.(A)
- a.4 Anticipación de las posibles consecuencias de su comportamiento en una situación problemática. (P)
- a.5 Establecimiento de una estrategia en su comportamiento para una resolución de conflictos satisfactoria (conflictos tanto entre sus iguales como con el profesorado). (P)

**b) Unidad de competencia: Ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.**

*Descriptor de competencia*

- b.1 Reconocimiento y comprensión de los cambios que en su entorno se han producido por la llegada de personas de otros países. (C)
- b.2 Aceptación de la diversidad cultural como una realidad social más. (A)
- b.3 Reconocimiento de la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento personal y social.( A)
- b.4 Respeto hacia las diferencias por cualquier origen. (A)
- b.5 Valoración positiva de las similitudes entre personas diferentes.(A)
- b.6 Comprensión y asunción de sus posibilidades y limitaciones en juegos y tareas colectivas.(A)
- b.7 Comprensión y asunción de las posibilidades y limitaciones ajenas en juegos o tareas colectivas. (A)
- b.8 Discriminación de expresiones xenófobas o racistas y expresión de actitudes de rechazo ante su uso. (A)

**c) Unidad de competencia: Comprender, valorar y usar los sistemas de valores democráticos (democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía).**

*Descriptorios de competencia*

- c.1 Reconocimiento y reivindicación de sus derechos así como sus responsabilidades como ciudadano/a de una sociedad democrática. (P)
- c.2 Reconocimiento de la elección de los Parlamentos, del estado de derecho o la libertad de expresión como los pilares básicos de la democracia. (C)
- c.3 Aplicación de estos principios democráticos de respeto a la decisión de la mayoría, a los derechos de los demás y a sus opiniones, en la vida diaria. (P)

**d) Unidad de competencia: Conocer los modos de organización del estado democrático.**

*Descriptorios de competencia*

- d.1 Conocimiento de los poderes básicos del Estado. (C)
- d.2 Comprensión de lo que es el Parlamento Autonómico, Nacional y Europeo. (C)
- d.3 Reconocimiento y comprensión de las funciones y organización de los Parlamentos que nos rigen (Autonómico, Nacional y Europeo). (C)
- d.4 Conocimiento de las funciones del sistema judicial. (C)
- d.5 Comprensión de la importancia del sistema judicial para garantizar el funcionamiento de una sociedad democrática. (C)

**e) Unidad de competencia: Ejercer las libertades y deberes cívicos.**

*Descriptorios de competencia*

- e.1 Comprensión de las razones históricas que impulsaron la redacción de la carta de los Derechos Humanos. (C)
- e.2 Reconocimiento de la Constitución como la ley base de un estado de derecho que garantiza que todos los ciudadanos y ciudadanas tienen derechos y que son iguales para todos y todas, independientemente de nuestra razón social, sexo y raza. (C)
- e.3 Asunción de la necesidad de consensuar y respetar normas de convivencia cívica para garantizar los derechos de todos los que le rodean. (P)
- e.4 Actuación correcta de acuerdo a unas normas cívicas tanto en el centro como en su entorno social. (P)

**f) Unidad de competencia: Participar y colaborar en la vida cívica**

*Descriptores de competencia*

- f.1 Conocimiento de los cauces de participación ciudadana. (C)
- f.2 Comprensión los cauces de participación ciudadana. (C)
- f.3 Acceso y uso adecuado de los cauces de participación ciudadana. (P)

**g) Unidad de Competencia: Conocer las normas de educación vial y comportarse de acuerdo con estas para garantizar la propia seguridad y la del resto de ciudadanos y ciudadanas.**

*Descriptores de competencia:*

- g.1 Comprensión de la importancia de las normas establecidas. (P)
- g.2 Conocimiento de las principales normas de educación vial. (C)
- g.3 Actuación cívica y responsable en la entrada y salida del centro y en las excursiones programadas por el colegio. (A)

## **2. PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA**

Para poner en marcha el diseño cuasiexperimental que nos marcamos, necesitábamos recoger información sobre el desarrollo de nuestra competencia, previamente a la intervención docente como pretest y posteriormente en el postest. Para que nuestro alumnado pusiera de manifiesto su nivel de desarrollo inicial y final, nos decantamos por utilizar una actividad que los situara en una situación hipotética y difícil para cuya resolución tenían que poner en práctica los descriptores de nuestra competencia, seleccionados para tal fin.

Para ello, utilizamos la estrategia de los dilemas, porque como veremos, esta técnica nos va a permitir comprobar el desarrollo de la competencia social y ciudadana, ya que además de poner en juego diferentes habilidades, es un ejemplo de actividad contextualizada y cercana a situaciones naturales.

Los dilemas éticos, (Cantillo Carmona et al., 2005), son historias breves en las que un personaje se encuentra en una situación complicada y en las que

se expone un conflicto de valores. Para resolverlos, nuestro alumnado debe tomar una decisión y decantarse por una u otra solución.

Para conocer si el alumnado desarrollaba la competencia social y ciudadana, necesitábamos conocer, además de su decisión, las razones por las que se había decantado por ésta.

Los dilemas, son conflictos en los que no hay una solución única, ni totalmente clara, por lo que obliga al alumnado a reflexionar, debatir y justificar sus argumentos, posicionándose en lo que consideran la solución más justa (Pérez Serrano, 1997). Este debate y defensa de sus opiniones, les lleva a un conflicto de valores, hasta que comprenden que sus razonamientos pueden ponerse en duda (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla, 1995). Al interactuar con otras personas, debatiendo y confrontando diferentes opiniones y puntos de vista, nuestro alumnado tiene la oportunidad de replantear sus posiciones iniciales y comenzar así, un proceso de reestructuración del modo de razonar.

Según las aportaciones de Cantillo Carmona et. al (2005), las habilidades que se ponen en práctica a través de la actividad de los dilemas, son las que presentamos de forma esquemática en la siguiente tabla:

<b>Conciencia cívica</b>	Conlleva comprender principios éticos, formular juicios de valor y ser autocríticos
<b>Razonamiento</b>	La dinámica de la actividad es la que provoca que se tenga que argumentar, justificar y razonar.
<b>Actitud crítica</b>	En cuanto comprender y valorar las razones de las opiniones de los demás, y expresar su opinión.
<b>Habilidad dialógica</b>	Tienen que debatir, respetar turnos, opiniones, y aprender a expresar y defender las propias
<b>Cooperación y participación</b>	Al resolver un mismo problema y se aporte su opinión con libertad de forma abierta y reflexiva.
<b>Creatividad</b>	favorece la búsqueda de soluciones alternativas y tener que imaginar diferentes para resolverlos
<b>Desarrollo emocional</b>	Desarrolla empatía, al tener que ponerse en el lugar de otras personas ante situaciones difíciles.
<b>Compromiso</b>	No hay neutralidad posible en esta actividad, hay que posicionarse y razonarlo de forma justificada.
<b>Estimar lo valioso</b>	Supone comprender los valores que hacen que

	el mundo sea más habitable
<b>Cuidar lo valioso</b>	Esta habilidad depende de la anterior, ya que valorar algo, conlleva cuidarlo.

Tabla 3. Habilidades puestas en práctica con los dilemas (Cantillo Carmona, et al., 2005)

Como podemos observar, estas habilidades están estrechamente relacionadas con las de nuestra competencia, lo que facilitará que a la hora de resolver la tarea propuesta, nuestro alumnado ponga en práctica el máximo de descriptores o elementos.

Por otra parte, las razones de la elección por esta técnica para la evaluación, también se encuentran en el texto del mismo RD 1513/2006 cuando se incide en que:

"...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. (...) 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".

Justificamos con esta y anteriores aportaciones, la lógica de utilizar la actividad de los dilemas para evaluar el desarrollo de esta competencia.

### 2.1. Selección de los dilemas

La selección de los dilemas que íbamos a utilizar para el pretest y postest, fue minuciosamente cuidada porque pretendíamos situarles en contextos

conocidos por ellos y ellas y sobre todo cercanos, para favorecer que se pusieran en el lugar del protagonista y facilitar su resolución. Consideramos que cuanto más cercana fuera la actividad, mayor sería la posibilidad de que pusieran en marcha los descriptores de nuestra competencia y consecuentemente, la información recogida tendría más validez.

Para ello, elegimos dos dilemas diferentes, uno para el pretest y otro para el postest pero que compartían los mismos descriptores de nuestra competencia. La selección de estos descriptores, se hizo a partir de la concreción de los mismos que habíamos realizado previamente con los docentes, con la posibilidad de que se trabajaran más, independientemente de nuestra evaluación. De estos descriptores, diferenciamos los que se desarrollaban de forma individual y los que se ponían en práctica en la interacción con los compañeros y compañeras.

Debido a que íbamos a evaluar a nuestro alumnado de manera individual pero también de forma grupal, se precisaba que tuvieran cierta práctica a la hora de trabajar en grupo, por tanto comenzamos con el pretest durante el programa de entrenamiento en habilidades sociales para cooperar (octubre 2009). La dinámica seguida, comenzaba por la resolución individual de la tarea. Tenían que expresar por escrito su posición personal y justificar las razones por las que había optado por esa solución al dilema. Al acabar, se reunían con su grupo base para llegar a una solución conjunta y compartida por todos y todas, lo que les llevaba a exponer sus respuestas individuales para debatirlas y llegar después a una solución común del grupo. A continuación, cada grupo exponía al resto la solución acordada y se abría otro debate entre los diferentes equipos del aula para llegar a una solución compartida por toda la clase. Pretendíamos valorar las posiciones personales pero también, y debido a la naturaleza de nuestra competencia, evaluar su comportamiento y actitud al interactuar con los demás, comprobar si respetaban los turnos de palabra y las diferentes opiniones, la manera de resolver sus conflictos, de negociar y dialogar. Por ello, grabamos estas sesiones para comprobar estos y otros aspectos que veremos a continuación.

Antes de realizar el pretest, dedicamos dos sesiones a entrenarlos en esta actividad, utilizando dos dilemas muy diferentes a los seleccionados para la evaluación. El sentido de este entrenamiento viene dado por la necesidad de que conocieran la actividad y su dinámica antes de su evaluación y que en el momento de realizar el pretest, ya estuvieran acostumbrados a las cámaras de video y evitar así, sesgos en la investigación.

Una vez concluido este entrenamiento previo, se realizó el pretest de esta misma forma. Después de la intervención docente con la metodología de aprendizaje cooperativo, terminamos nuestro trabajo de campo en abril de 2010 con la evaluación final de nuestra competencia, con el postest, que se realizó con la misma dinámica utilizada para su evaluación inicial.

Exponemos a continuación los dilemas y los descriptores que hemos utilizado para el pretest y postest en los niveles de Primaria, pudiendo observarse los empleados en Secundaria en el Anexo 9 de este trabajo.

### **DILEMA INICIAL. (Pretest)**

*En la clase de María, los alumnos cumplen con diferentes cargos. Cada semana les toca borrar la pizarra, o repartir y cuidar el material o regar las plantas u otras cosas parecidas. A María esta semana le ha tocado dar de comer a los animales del terrario. El jueves, la maestra se da cuenta que la mayoría de los animales están muertos y pregunta qué es lo que ha pasado. María sabe que están muertos porque se ha olvidado de darles de comer. Cuando la maestra pregunta no sabe si decirlo o no. Piensa que la castigarán.*

- *¿Tú qué crees que debería hacer María? .....¿Por qué?.....*
- *¿Qué motivos puede tener para decirlo? .....¿Y para no decirlo?.....*

*Imagínate que María no lo dice. La maestra está muy enfadada porque no sabe el motivo de la muerte de los animales y decide castigar a toda la clase si no se aclara lo que ha pasado. María no dice nada, pero Juan que es muy amigo suyo sabe la verdad. Sabe que la culpa es de María por no haber alimentado a los animales.*

- *¿Crees que Juan debería decírselo a la maestra?..... ¿Por qué?.....*

- *¿Debe permitir que castiguen a toda la clase?..... ¿Por qué?.....*
- *Si no fueran tan amigos Juan y María, ¿qué debería hacer Juan?..... ¿Por qué?.....*

### **DILEMA FINAL. (Postest)**

“Un caso de robo” (www.profes.net)

*En el colegio se están cometiendo toda una serie continuada de robos. Los afectados son los alumnos de 3º, que han sido amenazados con daños mayores si hacen algo. Padres y profesores están indignados por lo que ocurre, pero nadie dice nada sobre los agresores y por tanto las medidas a tomar son variadas. Han amenazado con cerrar el colegio y con hacer registros a todos los alumnos. Ana, alumna de 3º, conoce a los ladrones. Son alumnos de 3º y de 6º, y quien los capitanea es amigo de ella. Ha comentado con su amigo que está muy mal que les roben y, sobre todo, que les amenacen; el jefe le ha dicho que se meta en sus asuntos si quiere que sigan siendo amigos. Ana se está planteando si debe decir lo que sabe para que termine de una vez esta situación desagradable para todos. Pero si los denuncia, su amigo, que esta considerado como un buen alumno, será expulsado dada la gravedad de los hechos; si calla el daño puede ser aún mayor.*

**Preguntas:** -*¿Debe callarse Ana?*

-*¿Es superior el bien general a cualquier otro bien?*

-*¿Estaría bien acusar a su amigo?*

-*¿Es justo pagar entre todos los daños del centro?*

A continuación presentamos de forma esquemática (ver documento completo en el Anexo 5 de este trabajo,) los descriptores de la competencia social y ciudadana puestos en práctica en ambos dilemas para la etapa Primaria. Además podemos diferenciar aquellos que se evaluaron en interacción grupal, que son los señalados en color verde: (ver secundaria en el Anexo 10)

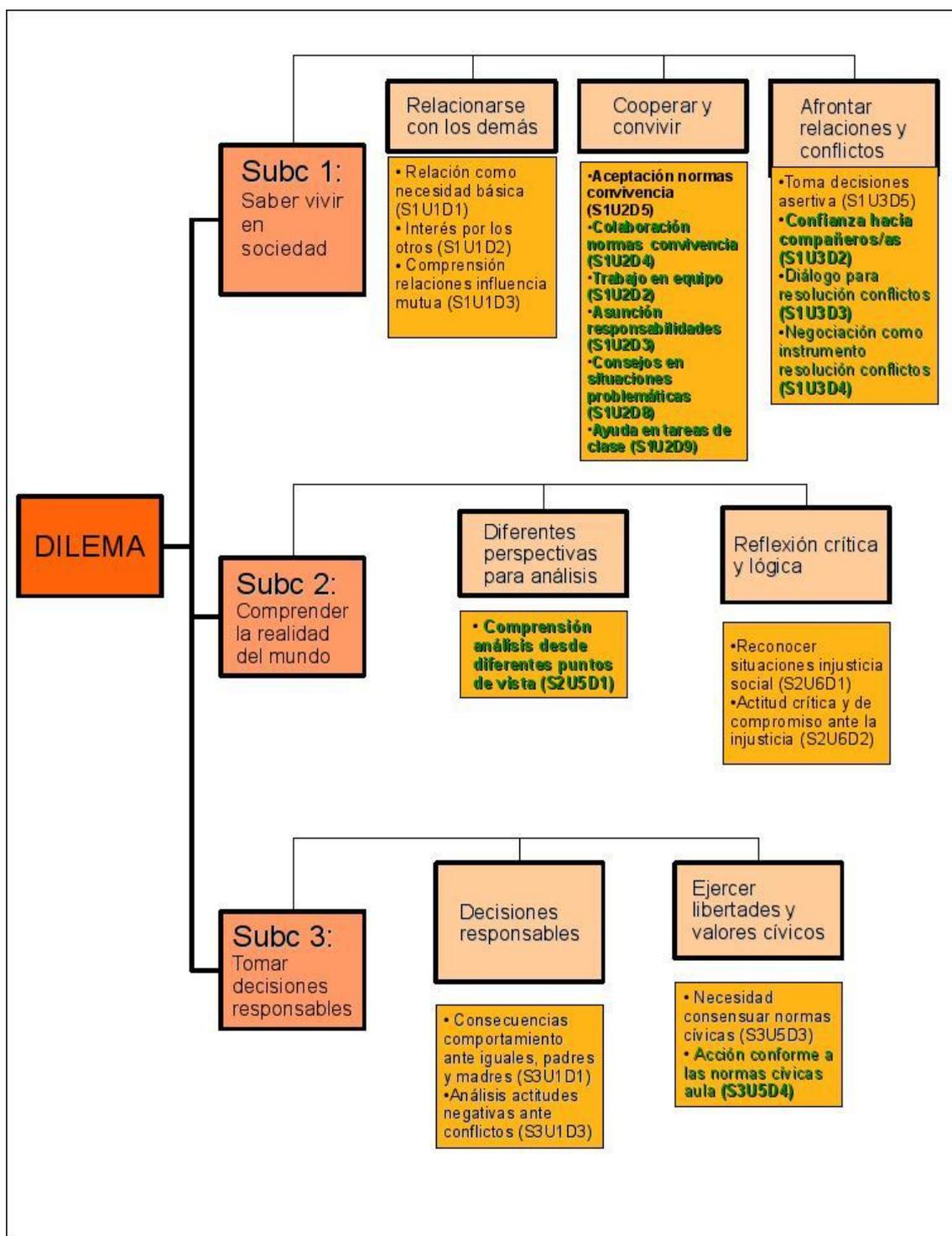


Figura 4. Descriptores para la Evaluación de la Competencia Social y Ciudadana en Primaria

Para el análisis de la actividad en su forma individual, realizamos un mapa con las posibles respuestas y argumentaciones y su relación con los descriptores, dejando siempre opciones abiertas por si se producían respuestas no consideradas por nosotros y sí por el alumnado.

Íbamos a determinar la ausencia o presencia de cada descriptor, según sus argumentaciones (ver mapa del dilema final y mapas para secundaria en el Anexo 11).

El mapa de este dilema quedó de la siguiente manera:

1. ¿Tú qué crees que debería hacer María? ¿Por qué?
  - 1.1. Decirlo: Porque no ha cumplido con sus obligaciones y tiene que asumir sus responsabilidades y las consecuencias de sus actos. *S3.UC1.D2*
  - 1.2. Decirlo: Si no lo dice, los demás se enfadarán con ella cuando se enteren. *S1.UC1.D1*
  - 1.3. Decirlo: No puede permitir que los demás paguen por su culpa. *S3.UC1.D2*
  - 1.4. Decirlo: Todos debemos cumplir las normas del colegio. *S3.UC5.D4*
  - 1.5. Decirlo: Tiene que confesar, se ha despistado y aunque ha sido sin querer, ha hecho daño. *S3.UC1.D3*
  - 1.6. Decirlo: No ha cumplido las normas y merece ser castigada. *AUSENCIA*
  - 1.7. No decirlo: porque no quiere que la castiguen y diciéndolo no va a arreglar lo de los animales. *AUSENCIA*
2. Qué motivos puede tener para decirlo? ¿Y para no decirlo?
  - 2.1. Motivos para decirlo: María sabe que es la responsable y la culpable de que los animales se hayan muerto. Sabe que lo ha hecho mal y que es justo que la regañen, incluso que la castiguen. No ha cumplido las normas y va a perjudicar a mis compañeros/as. Debe asumir su responsabilidad y aceptar las consecuencias, si no lo dice, se enfadarán con ella. *S3.UC1.D2, S3.UC1.D2*
  - 2.2. Motivos para no decirlo: María no quiere que la castiguen ni regañen. Y como ya no puede hacer nada por los animales del terrario, mejor no confesar. Ya lo sabe para la próxima vez. No pasa nada por que castiguen a sus compañeros y compañeras, seguro que alguna vez, vuelve a pasar lo mismo y ella carga con la culpa por otro. *AUSENCIA*
3. ¿Crees que Juan debería decírselo a la maestra? ¿Por qué?
  - 3.1. Si: Si él fuera María, asumiría su responsabilidad. *S3.UC1.D2*

- 3.2. Si: piensa que a él también lo castigarán por encubrir a su amiga. *S3.UC5.D4*
  - 3.3. Si: No quiere que le castiguen por su culpa. *S2.UC6.D2*
  - 3.4. Si: Piensa que no es justo que toda la clase sea castigada por culpa de María. *S2.UC6.D1*
  - 3.5. Si: Si María es mi amiga, no se enfadará, no es justo lo que ha hecho. *S2.UC6.D2*
  - 3.6. No: cree que es María la que debe decirlo, luego intentará convencerla de que confiese. *S1.UC2.D4*
  - 3.7. No: María es su amiga y decirlo, sería traicionarla. Prefiere que castiguen a toda la clase. *AUSENCIA*
4. ¿Debe permitir que castiguen a toda la clase? ¿Por qué?
- 4.1. Si: María es su amiga y no quiere traicionarla. Ella haría lo mismo por él. *AUSENCIA*
  - 4.2. No: no es justo que todos paguen porque María no ha cumplido con su responsabilidad. *S1.UC1.D4*
  - 4.3. 4.3. No: Ni yo ni mis compañeros/ as hemos hecho nada para que nos castiguen. Todos hemos cumplido con nuestra tarea menos ella. *S3.UC1.D3*
5. Si no fueran tan amigos Juan y María, ¿qué debería hacer Juan? ¿Por qué?
- 5.1. Decirlo: no quiere quedarse sin recreo por culpa de otra persona. *S1.UC1.D4*
  - 5.2. No decirlo: es asunto suyo y no quiere meterse en líos. Prefiere que lo castiguen a él y a toda la clase. *AUSENCIA*

Para el análisis de los descriptores de la competencia en su nivel grupal, a partir de las grabaciones de las sesiones, analizamos sus comportamientos y actitudes tomando los descriptores a modo de Registro Observacional. Uno a uno fuimos estableciendo la ausencia o presencia de nuestros elementos según su actuación e interacción dentro de su grupo.

### **3. PROCESO DE RECOGIDA DE LAS VALORACIONES DEL ALUMNADO Y PROFESORADO SOBRE EL TRABAJO COOPERATIVO**

Para la recogida de información del alumnado, se les facilitó un cuestionario que cumplimentaron en tres momentos diferentes. Los hicimos coincidir al acabar cada unidad didáctica trabajada con la metodología de aprendizaje cooperativo y justo antes de su evaluación, con el fin de evitar que contestaran a las preguntas condicionados por los resultados. Las preguntas de los cuestionarios eran las mismas pero les cambiamos el orden y la expresión para evitar que se acostumbraran a responder siempre las mismas razones.

Por una parte, nos interesaba conocer sus percepciones sobre la forma de trabajar y por otra, también nos interesaba conocer la calidad de las relaciones personales que habían surgido en el seno de su grupo.

Pretendíamos conocer su opinión acerca de:

- Su aprendizaje, si consideraban que habían progresado trabajando de esta forma y si sus compañeros y compañeras lo habían hecho también gracias a la ayuda brindada entre ellos.
- Si les gustaba trabajar así y si lo volverían a hacer.
- Si se cambiarían de equipo y las razones de su decisión
- Cómo se habían sentido en el mismo
- Si habían surgido conflictos, qué los había generado y cómo los habían resuelto.
- Si estaba conforme con la ayuda que le habían dado sus compañeros y compañeras y si él o ella también había colaborado.

La información aportada nos daría pistas sobre el grado de cohesión, implicación y motivación que habían adquirido a lo largo del trabajo. Datos relevantes para conocer si la intervención docente se estaba desarrollando de forma adecuada y el alumnado estaba respondiendo con una alta participación, aspecto que podía condicionar el desarrollo de nuestra competencia a través de esta metodología. Estos datos además, nos servirían para contrastarlos con los datos cuantitativos, en determinados descriptores.

Para recoger las opiniones de los docentes participantes, lo hicimos mediante una entrevista semiestructurada (Anexo 13).

En primer lugar, nos importaba conocer su visión sobre el comportamiento de su alumnado durante las sesiones de aprendizaje cooperativo, cómo los habían percibido y si según su opinión, había existido ayuda mutua, interdependencia positiva, interés y responsabilidad en el aprendizaje de los compañeros y compañeras...

En segundo lugar, pero importante para la investigación era conocer la calidad de la interacción generada entre el alumnado con más dificultades y el resto de compañeros y compañeras y si se habían preocupado por su progreso. Por encima de todo, nos interesaba conocer cómo se había sentido nuestro alumnado con necesidades de apoyo específicas y cuál había sido su grado de progreso y participación en las tareas.

También nos preocupaba corroborar hasta qué punto todo su alumnado había estado más motivado al participar trabajando en sus grupos cooperativos y su repercusión en el progreso de su aprendizaje. Si habían mejorado con respecto al trabajo individual o si por el contrario les había perjudicado en este aspecto. Finalmente, les pedimos que nos valoraran la experiencia de acuerdo con su práctica docente.

Los datos aportados, nos ayudarían a triangular los datos con los de los alumnos y alumnas y, como veremos más adelante, han resultado del todo útiles y valiosos para comprender muchos aspectos del desarrollo de nuestro alumnado participante.



## CAPÍTULO

# VII

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

### INDICE

#### **1. ANÁLISIS DE LOS DATOS PRETEST Y POSTEST**

##### **1.1. Análisis de los resultados en Primaria.**

##### **1.1.1. Subcompetencia: Saber vivir en sociedad**

1.1.1.1. Unidad de competencia: Relacionarse con los demás

1.1.1.1.1 Análisis global

1.1.1.1.2 Análisis en función del género

1.1.1.2 Unidad de competencia: Cooperar y convivir.

1.1.1.2.1 Análisis global

1.1.1.2.2 Análisis en función del género

1.1.1.3 Unidad de competencia: Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos

1.1.1.3.1 Análisis global

1.1.1.3.2 Análisis en función del género

##### **1.1.2. Subcompetencia: Comprender la realidad en la que se vive.**

1.1.2.1. Unidad de competencia: Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas

1.1.2.1.1 Análisis global

1.1.2.1.2 Análisis en función del género

1.1.2.2 Unidad de competencia: Ser consciente de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.

1.1.2.2.1 Análisis global

1.1.2.2.2 Análisis en función del género

### **1.1.3. Subcompetencia: Ejercer la ciudadanía democrática.**

1.1.3.1 Unidad de competencia: Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas.

1.1.3.1.1 Análisis global

1.1.3.1.2 Análisis en función del género

1.1.3.2 Unidad de competencia: Ejercer las libertades y deberes cívicos.

1.1.3.2.1 Análisis global

1.1.3.2.2 Análisis en función del género

## **1.2. Análisis de pretest y postest en Secundaria**

### **1.2.1. Subcompetencia: Saber vivir en sociedad.**

1.2.1.1 Unidad de competencia: Relacionarse con los demás

1.2.1.1.1 Análisis global

1.2.1.1.2 Análisis en función del género

1.2.1.2 Unidad de competencia: Cooperar y convivir.

1.2.1.2.1 Análisis global

1.2.1.2.2 Análisis en función del género

1.2.1.3 Unidad de competencia: Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos

1.2.1.3.1 Análisis global

1.2.1.3.2 Análisis en función del género

### **1.2.2. Subcompetencia: Comprender la realidad del mundo en que se vive.**

1.2.2.1 Unidad de competencia: Ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.

1.2.2.1.1 Análisis global

1.2.2.1.2 Análisis en función del género

1.2.2.2. Unidad de competencia: Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas

1.2.2.2.1 Análisis global

1.2.2.2.2 Análisis en función del género

### **1.2.3. Subcompetencia: Ejercer la ciudadanía democrática**

1.2.3.1 Unidad de competencia: Comprender, valorar y usar los sistemas de valores democráticos

1.2.3.1.1 Análisis global

1.2.3.1.2 Análisis en función del género

1.2.3.2 Unidad de competencia: Conocer los modos de organización del estado democrático

1.2.3.2.1 Análisis global

1.2.3.2.2 Análisis en función del género

1.2.3.3 Unidad de competencia: Ejercer las libertades y deberes cívicos

1.2.3.3.1 Análisis global

1.2.3.3.2 Análisis en función del género

### **1.3. Análisis comparativo entre Primaria y Secundaria.**

#### **1.3.1. Subcompetencia: Saber vivir en sociedad**

1.3.1.1 Unidad de competencia: Relacionarse con los demás

1.3.1.1.1 Análisis global

1.3.1.1.2 Análisis en función de la etapa

1.3.1.1.3 Comparativas de géneros por etapa

1.3.1.2 Unidad de competencia: Cooperar y Convivir

1.3.1.2.1 Análisis global

1.3.1.2.2 Análisis en función de la etapa

1.3.1.2.3 Comparativas de géneros por etapa

1.3.1.3 Unidad de competencia: Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos

1.3.1.3.1 Análisis global

1.3.1.3.2 Análisis en función de la etapa

1.3.1.3.3 Comparativas de géneros por etapa

### **1.3.2. Subcompetencia: Comprender la realidad del mundo en que se vive.**

1.3.2.1 Unidad de competencia: Ser consciente de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.

1.3.2.1.1 Análisis global

1.3.2.1.2 Análisis en función de la etapa

1.3.2.1.3 Comparativas de géneros por etapa

1.3.2.2 Unidad de competencia: Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.

1.3.2.2.1 Análisis global

1.3.2.2.2 Análisis en función de la etapa

1.3.2.2.3 Comparativas de géneros por etapa

### **1.3.3. Subcompetencia: Ejercer la ciudadanía democrática**

1.3.3.1 Unidad de competencia: Ejercer las libertades y deberes cívicos

1.3.3.1.1 Análisis global

1.3.3.1.2 Análisis en función de la etapa

1.3.3.1.3 Comparativas de géneros por etapa

## **2. ANALISIS CUALITATIVO**

### **2.1. Análisis de las respuestas del alumnado**

2.1.1. Análisis de las respuestas del alumnado de Primaria

2.1.1.1 Valoración del trabajo cooperativo frente al trabajo individual

a. Preferencias por el trabajo individual

b. Preferencia inicial por el trabajo grupal

c. Preferencia inicial por el trabajo individual

2.1.1.2 Nivel de satisfacción con la experiencia.

- a. Aspectos positivos de la experiencia
- b. Aspectos negativos de la experiencia

2.1.1.3. Procesos de ayuda generados entre el alumnado.

2.1.1.4 Conflictos generados durante el proceso.

2.1.2. Análisis de las respuestas del alumnado de Secundaria

2.1.2.1 Valoración del trabajo cooperativo frente al trabajo individual

- a. Preferencias por el trabajo individual
- b. Preferencia inicial por el trabajo grupal
- c. Preferencia inicial por el trabajo individual
- d. Sin preferencia inicial

2.1.2.2 Nivel de satisfacción con la experiencia

- a. Aspectos positivos de la experiencia
- b. Aspectos negativos de la experiencia

2.1.2.3 Procesos de ayuda generados entre el alumnado.

2.1.2.4 Conflictos generados durante el proceso.

**2.2. Análisis de las respuestas del profesorado**

2.2.1. Respecto al proceso de aprendizaje de su alumnado

2.2.2. Repercusión en las evaluaciones de los contenidos trabajados a través del aprendizaje cooperativo.

2.2.3. Dificultades encontradas para gestionar adecuadamente la actividad

2.2.4. Ayuda mutua entre el alumnado en la sesiones de trabajo cooperativo

2.2.5. Aspectos positivos y negativos del trabajo cooperativo para incorporarlo a la práctica docente

2.2.6. Principales conflictos del alumnado a la hora de relacionarse

2.2.7. Valoración global de la experiencia



## 1. ANÁLISIS DE LOS DATOS PRETEST Y POSTEST

Como indicábamos en el capítulo anterior la información, recogida a través de dilemas está integrada por datos individuales que se corresponden con la resolución personal de la tarea y datos grupales sobre la resolución conjunta y compartida de la misma interactuando con sus compañeros y compañeras, teniendo que llegar por consenso a una solución única. Para recoger esta información, elaboramos un registro con los descriptores a evaluar, en el que íbamos codificando la ausencia o presencia de dicho descriptor, tanto de la resolución personal de la tarea, como de la grupal, tomando en este caso los descriptores a modo de registro observacional, en el análisis de las grabaciones en vídeo que se realizaron, y bajo los mismos criterios de ausencia y presencia. Dichos datos fueron tomados en dos momentos temporales distintos, antes de comenzar el programa y después de finalizar el mismo. Recordemos que previo al pretest, se realizaron dos sesiones de entrenamiento en la actividad para evitar sesgos en la investigación. Podemos observar el procedimiento seguido en la siguiente figura:

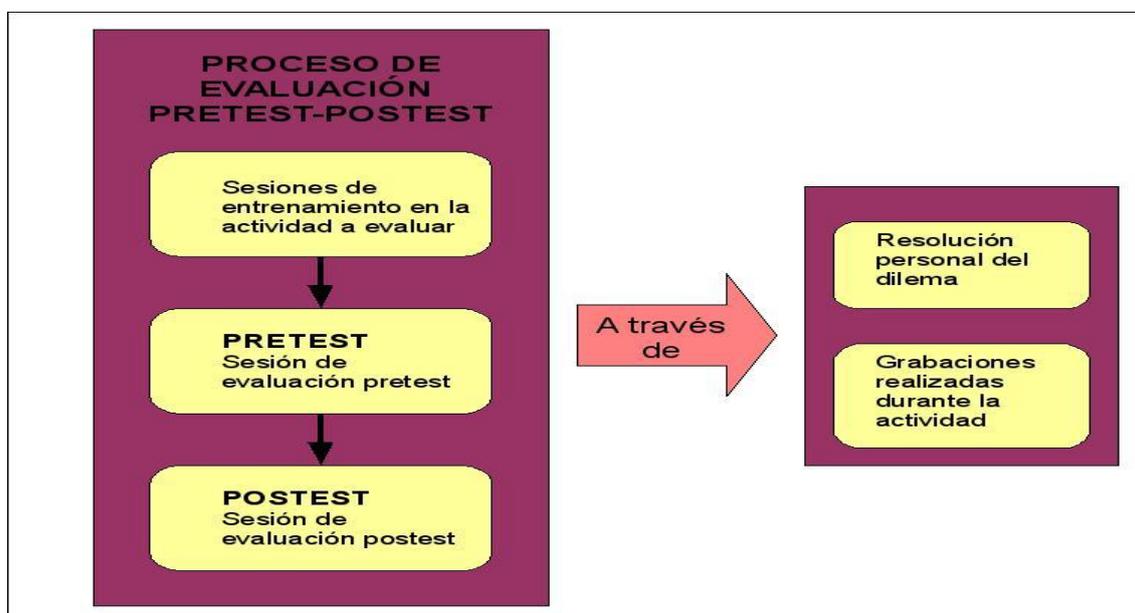


Figura 5. Proceso de evaluación seguido

Los datos de obtenidos con ambos registros, fueron analizados con el programa SPSS v.15. Las puntuaciones tanto de pretest como de postest son de carácter dicotómico ya que lo que se evaluaba, a través de los diversos instrumentos, era si los niños y niñas que formaron parte del estudio manifestaban o no comportamientos relacionados con los descriptores de las subcompetencias en estudio al iniciar la intervención (pretest) y si lo habían adquirido o no al finalizar la misma (postest). Se analizan pretest y postest tanto de los grupos de Primaria como de los de Secundaria y se hace un estudio comparativo de ambos momentos y de aquellos descriptores de competencia que son comunes, ya que como hemos mencionado, no compartina la totalidad de los mismos, tanto por la selección previa realizada por los docentes como por la consiguiente adecuación a la actividad utilizada para cada etapa. Además de comparar etapas educativas, se ha realizado un análisis comparativo en función del género, pretendemos con ambas variables establecer las posibles diferencias en la forma en que unos y otros desarrollan la competencia social y ciudadana.

La estructura de las subcompetencias y unidades evaluadas, quedó configurada como se describe a continuación:

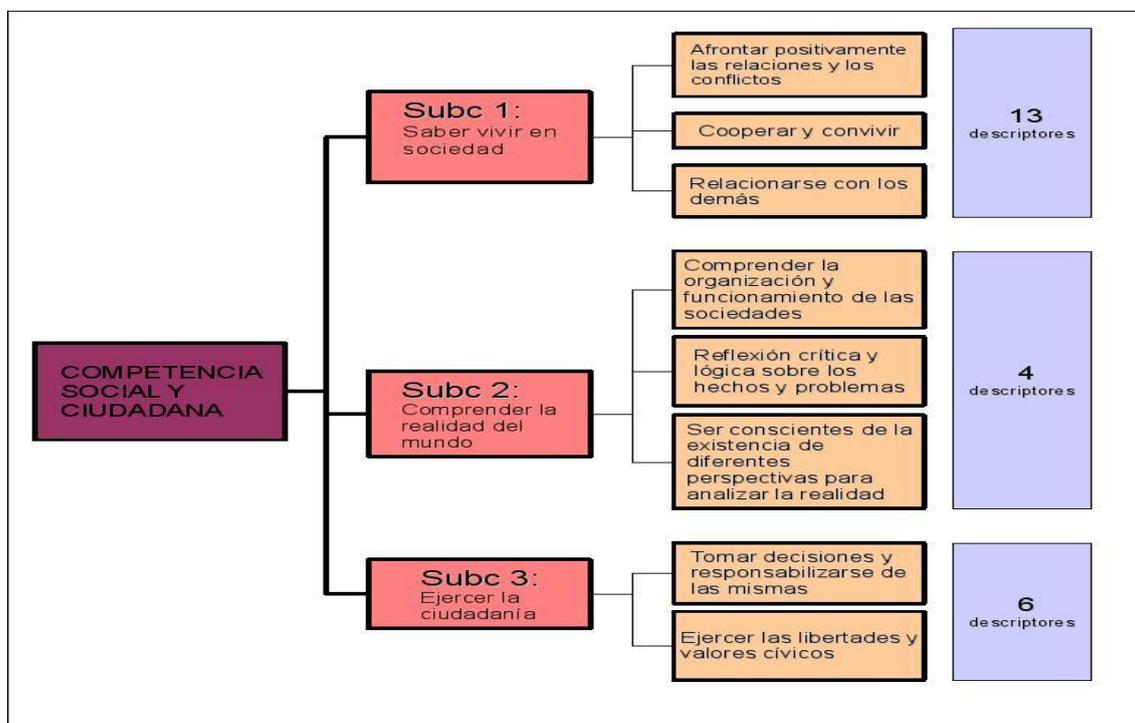


Figura 6. Unidades y Descriptores evaluados

Para intentar clarificar la estructura del análisis hemos procedido de manera similar en cada uno de los apartados. En primer lugar procedemos a hacer un análisis de carácter descriptivo de los resultados comparando las puntuaciones de pretest con las de posttest para, posteriormente, analizar a través de contrastes no paramétricos la existencia o no de diferencias significativas entre puntuaciones pretest y posttest. Puesto que los datos con los que trabajamos son de carácter dicotómico y tenemos dos series de puntuaciones procedentes de los mismos sujetos, para determinar si existen diferencias significativas hemos utilizado la prueba de McNemar para muestras dependientes. Intentamos establecer si nuestra intervención docente es igualmente eficaz para cualquier grupo de alumnos y alumnas, independientemente del contexto y situación.

En segundo lugar, procedimos a analizar los cuestionarios cumplimentados por el alumnado en los tres momentos en los que se le suministraron. Estos momentos fueron establecidos al acabar cada unidad didáctica trabajada con la metodología de aprendizaje cooperativo, justo antes de su evaluación para que esta, no interfiriera en sus opiniones. La estructura de este análisis, los hemos estructurado en torno a las opiniones del alumnado participante sobre la valoración del trabajo cooperativo frente al trabajo individual, sobre su satisfacción con la dinámica seguida y sobre los procesos de ayuda mutua generados durante la experiencia.

Y en tercer lugar, analizamos las opiniones de los docentes para comprobar si había relación entre lo que el alumnado nos exponía y las manifestaciones del profesorado. Además, nos interesaba conocer su opinión sobre el progreso de su alumnado, las relaciones que se habían generado entre su grupo de alumnos y alumnas, las dificultades encontradas para llevar a cabo la actividad y su valoración general como docentes.

La triangulación de todos estos datos, nos llevará a obtener una información más completa de lo acontecido en el trabajo de campo y a una mejor comprensión de los resultados obtenidos.

## 1.1. Análisis de los resultados en Primaria.

De la etapa de Primaria, participaron dos centros y 4 cursos diferentes que forman el 2º y 3º ciclo. A pesar de que la intervención fue desarrollada con un número total de 55 escolares. Por diversas causas, finalmente la muestra participante fue de 42, debido a que faltaron a clase el día que se realizaron las evaluaciones, bien en el pretest o en el postest. Recordemos que uno de los centros está conformado por alumnado cuyos padres son temporeros y se ausentan del centro por periodos de tiempo, coincidiendo unos con la evaluación inicial y otros con la final. Y por el diseño de nuestra investigación, en la que se hacía indispensable evaluarlos en su forma grupal, nos ha resultado imposible realizarla otro día.

Por tanto, analizamos los datos recogidos de este alumnado, de las 3 subcompetencias sobre las que se articula el sistema de categorías: *Saber vivir en sociedad, comprender la realidad en el mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática*, a través de las unidades y descriptores que conforman cada una.

### 1.1.1. Subcompetencia: Saber vivir en sociedad

Esta subcompetencia implica que nuestro alumnado desarrolle ciertas habilidades y destrezas que le permitan interactuar en su realidad inmediata y en su entorno de una manera adecuada.

Las unidades de competencia integradas en los dilemas éticos y por tanto, evaluadas, son las siguientes:

- *Relacionarse con los demás*
- *Cooperar y Convivir*
- *Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos*

#### 1.1.1.1. Unidad de competencia: *Relacionarse con los demás.*

Los descriptores de esta unidad de competencia desarrollados con nuestro dilema son los siguientes:

- Comprensión de la relación con los demás como una necesidad básica.
- Manifestación e interés por los demás.
- Comprensión de las relaciones de influencia mutua al vivir en sociedad.

#### 1.1.1.1.1 Análisis global

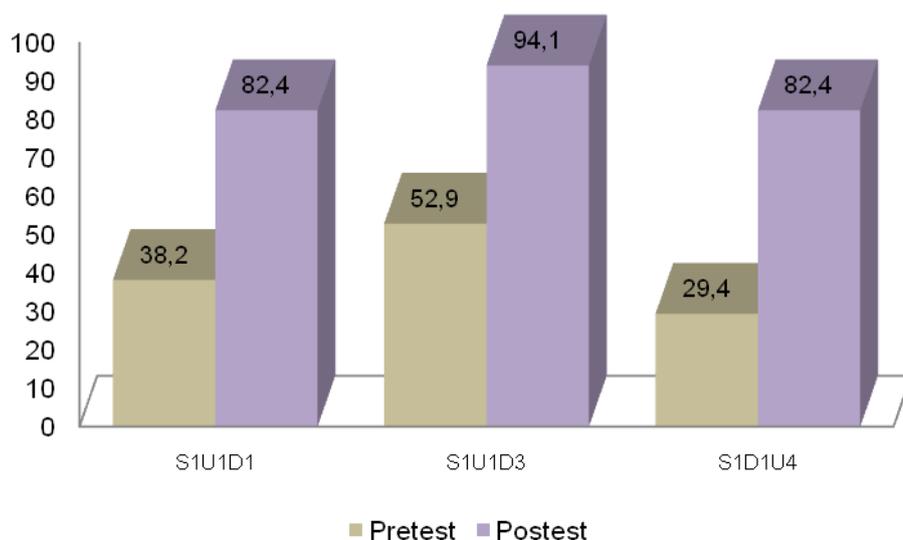


Gráfico 1. Descriptores de la unidad de competencia Relacionarse con los demás

Leyenda de descriptores analizados:

S1U1D1: Comprensión de la relación con los demás como una necesidad básica

S1U1D3: Manifestación de interés por los demás

S1U1D4: Comprensión de las relaciones de influencia mutua al vivir en sociedad

Como puede observarse en el gráfico la intervención ha producido importantes mejoras en todos los descriptores de la unidad de competencia. Al finalizar el tratamiento más del 80% de los sujetos con los que se trabajó manifestaban comportamientos bien relacionados con todos los descriptores. Especialmente relevante es el incremento observado en comportamientos relacionados con “la comprensión de las relaciones de influencia mutua al vivir en sociedad” donde el porcentaje de alumnos que la manifiesta entre el pretest y el postest aumenta un 53%; También en “Comprensión de la relación con los demás como una necesidad básica” se incrementa el alumnado en un 44,2%. En el elemento “manifestación de interés por los demás” aun manifestándose

en el pretest en el 52,9%, también experimenta un avance importante situándose en un valor superior al 94%.

Desde el punto de vista inferencial, como se puede ver en la tabla a continuación encontramos diferencias significativas entre pretest y postest en todos y cada uno de los descriptores que estructuran la unidad de competencia.

Descriptores	Nivel de significación
Relación con los demás como una necesidad básica	0,00*
Manifestación de interés por los demás	0,00*
Relaciones de influencia mutua al vivir en sociedad	0,00*

Tabla 4. Prueba de McNemar de los descriptores Relacionarse con los demás.

Consideramos, por tanto, que la intervención ha producido un incremento estadísticamente significativo y positivo en la forma en la que niños y niñas de Educación Primaria se relacionan con los demás.

#### 1.1.1.1.2 Análisis en función del género

Como se puede ver en el gráfico siguiente es en el grupo de los niños donde se ha producido el incremento más importante en el elemento “Comprensión de la relación con los demás como una necesidad básica” un 62,5%. Las niñas, que parten de niveles más altos (61,1%) experimentan aumento pero más moderado, el 27,8%.

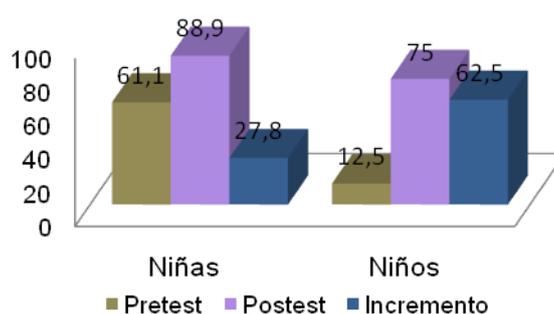


Gráfico 2G. Necesidad de relación con los demás

En el descriptor “manifestación de interés por los demás” las diferencias de partida entre niños y niñas aun siendo menor que en el apartado anterior, (66,7% para niñas frente a un 37,5% para niños), ambos grupos alcanzan

niveles que rondan el 94%, siendo el incremento más pronunciado en el grupo de los niños (56,3%).

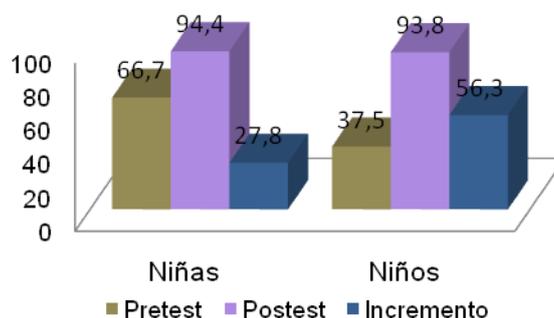


Gráfico 3G. Interés y afecto por los demás

En el último descriptor, “Comprensión de las relaciones de influencia mutua al vivir en sociedad”, y en ambos grupos son pocos quienes lo manifiestan en el pretest (niñas (38,9% y 18,8%) que manifiesta un mayor incremento 41,9%.

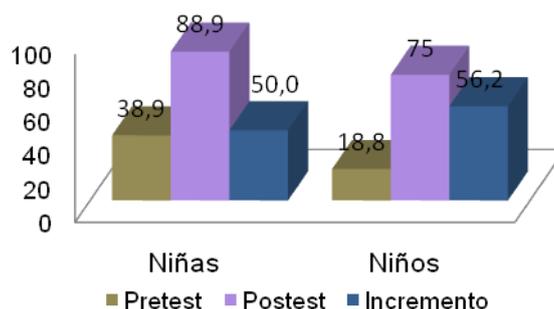


Gráfico 4G. Influencia mutua

Los resultados del análisis inferencial de los datos arrojados por niños y niñas queda patente en la siguiente tabla:

Descriptores	Nivel de significación	
	Niñas	Niños
Relación con los demás como una necesidad básica	0,06	0,00*
Manifestación de interés por los demás	0,06	0,00*
Relaciones de influencia mutua al vivir en sociedad	0,00*	0,01*

Tabla 5. Prueba de Mcnemar Relacionarse con los demás en función del genero

Los datos muestran que la intervención, en la unidad de competencia “relacionarse con los demás”, produce mejoras estadísticamente significativas

en todos los aspectos, para el caso de los niños. En el caso de las niñas solo se manifiestan diferencias significativas en la influencia mutua.

### 1.1.1.2 Unidad de competencia: Cooperar y convivir.

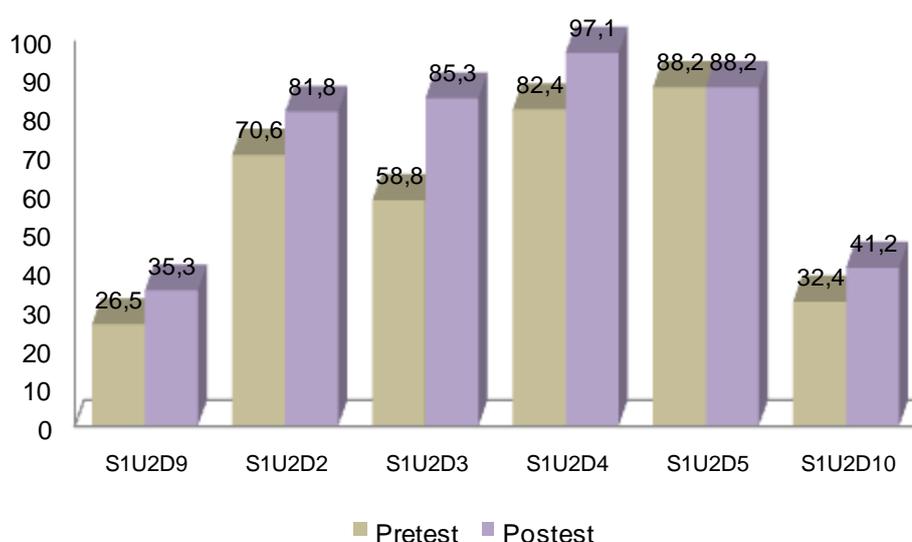
Los descriptores que seleccionados de esta unidad de competencia, en la actividad para el pretest, son los siguientes:

- Ofrecimiento de sugerencias o consejos a sus compañeros y compañeras en situaciones problemáticas.
- Trabajo en equipo asumiendo la tarea que le corresponda.
- Asunción de responsabilidades con respecto al grupo.
- Colaboración en la elaboración de normas de convivencia en el aula.
- Aceptación de normas de convivencia.
- Ofrecimiento de sugerencias o ayuda a sus compañeros y compañeras en las tareas de clase.

#### 1.1.1.2.1 Análisis global

Como se puede ver en el gráfico siguiente, los dos descriptores que aparecen con menor frecuencia son los que están relacionados con el ofrecimiento de sugerencias S1U2D9 y U2D10 (26,5% y 32,4% respectivamente).

Gráfico 5. Descriptores de Cooperar y Convivir



Leyenda de descriptores analizados:

- S1D2U9: Ofrecimiento de sugerencias o consejos a sus compañeros y compañeras en situaciones problemáticas
- S1U2D2: Trabajo en equipo asumiendo la tarea que le corresponda
- S1U2D3: Asunción de responsabilidades con respecto al grupo
- S1D2U4: Colaboración en la elaboración de normas de convivencia en el aula
- S1D2U5: Aceptación de normas de convivencia
- S1U2D10: Ofrecimiento de sugerencias o ayuda a sus compañeros y compañeras en las tareas de clase.

Casi en la totalidad de los casos la comparación de los descriptivos pretest-postest muestra un incremento de alumnado que presenta el rasgo a favor del segundo. Encontramos una excepción respecto al descriptor “aceptación de las normas de convivencia”. Este aspecto, que partía de niveles bastante altos (88,2%) no ha experimentado ningún tipo de mejora.

Como ya hemos indicado, el resto de elementos han experimentado mejoras especialmente en la “asunción de responsabilidades con respecto al grupo” que, partiendo de un 58,8%, llega hasta 85,3%, es decir, un incremento de 26,5%.

Aunque, como se podía ver en los análisis descriptivos, casi la totalidad de los aspectos que estamos analizando se produce un incremento en el número de alumnos y alumnas que poseen el descriptor, desde el punto de vista inferencial encontramos diferencias significativas en el descriptor “asunción de responsabilidades con respecto al grupo” (sig. 0,01) que era el apartado donde el incremento es superior (26,5%).

Descriptores	Nivel de significación
Ofrecimiento consejos en situaciones problemáticas	0,25
Trabajo en equipo asumiendo la tarea correspondiente	0,21
Asunción de responsabilidades con respecto al grupo	0,01*
Elaboración de normas de convivencia en el aula	0,12
Aceptación de normas de convivencia	1,00
Ofrecimiento ayuda en las tareas de clase	0,50

Tabla 6. Prueba Mcnemar de Cooperar y convivir

#### 1.1.1.2.2. Análisis en función del género

En los datos de la tabla podemos observar que en todas las circunstancias son las niñas las que en mayor porcentaje manifiestan las habilidades tanto en pretest como en el postest y que, para ellas, en todos los casos el programa implica mejoras.

Descriptor	Niñas			Niños		
	Pretest	Posttest	Incr.	Pretest	Posttest	Incr.
Ofrecimiento de sugerencias en situaciones problemáticas	38,9	50,0	11,1	12,5	18,5	6,0
Trabajo en equipo asumiendo la tarea	83,3	94,4	11,1	56,3	66,7	10,4
Asunción de la responsabilidad en el grupo	72,2	94,4	22,2	43,8	75,0	31,2
Colaboración en la elaboración de normas de convivencia	83,3	100	16,7	81,3	93,8	12,5
Aceptación de las normas de convivencia	94,4	100	5,6	81,3	75,0	-6,3
Ofrecimiento de sugerencias en tareas de clase	44,4	50,0	5,6	18,8	31,3	12,5

Tabla 7. Descriptores de Cooperar y convivir en función del género

A la hora de ofrecer sugerencias en situaciones problemáticas niños y niñas muestran los porcentajes de atribución del rasgo más bajos, 12,5 y 38,9% respectivamente. Aunque tanto para unos como para otras el programa implica una mejora, los avances son moderados, sobre todo para los niños cuyos niveles se sitúa en un 18,5%.

Igualmente las niñas manifiestan mayoritariamente la capacidad de trabajar en grupo, 83,3 y 94,4 en pretest y posttest respectivamente. Su incremento comparando los valores antes y después es de un 11,1%, valor éste muy similar al incremento en niños que alcanza el 10,4%.

El descriptor “asunción de responsabilidad con respecto al grupo” es uno de los dos descriptores donde los niños parten de valores inferiores al 50% y donde el avance es más pronunciado, un 31,2% frente al 22,2% de las niñas.

En cuanto a la “colaboración en la elaboración de normas de convivencia” los dos grupos parten de niveles similares 83,3% frente al 81,3. Este descriptor es asumido por la totalidad de las niñas y casi el 94% de los niños.

En lo referente a “aceptación de las normas de convivencia” produce efectos distintos en niños y niñas. Mientras que los primeros, tras la intervención, muestran un ligero retroceso (-6,3%), las niñas mejoran sus niveles y todas ellas manifiestan de manera positiva la conducta de referencia.

El punto de partida para ambos grupos referente al descriptor “ofrecimiento de sugerencias en tareas de clase” es bastante diferente entre unos y otros. Las niñas no alcanzan el 45% frente a los niños que no llegan al

19%. Los efectos del programa son positivos ya que tanto unas como otras aumentan el porcentaje correspondiente. Con todo, este es el descriptor que se mantiene más bajo, no llegan a superar el 50% de los casos.

No hemos encontrado diferencias significativas para ninguno de los descriptores.

#### *1.1.1.3. Unidad de competencia: Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos.*

Resulta evidente que para llegar a establecer relaciones significativas y convivir con los iguales, es necesario aprender a solucionar los conflictos que puedan surgir, a través del diálogo y la negociación y llegar así a acercamientos y acuerdos conjuntos. Esto supone que nuestro alumnado ha de desarrollar ciertas habilidades que se manifiestan a la hora de afrontar el problema, como es el caso de la confianza hacia los compañeros y compañeras, empatía, asertividad, espíritu crítico, afecto y aprobación mutua. Sin estas habilidades, que bien podrían establecerse como requisitos, no se podrá llegar a la negociación ni a practicar el diálogo como forma de ponerse de acuerdo ante diferentes opiniones o puntos de vista.

Los descriptores utilizados para la evaluación de esta unidad de competencia, son:

- Toma de decisiones asertivamente.
- Manifestación de confianza hacia los demás.
- Reconocimiento del diálogo como resolución de conflictos.
- Reconocimiento de la negociación como resolución de conflictos.

##### 1.1.1.3.1 Análisis global

El análisis de los datos pone de manifiesto que la intervención ha generado progresos en manifestaciones de dos de los descriptores, “toma de decisiones asertivamente” en la que se ha producido una mejora de un 11,8% y en “reconocimiento del diálogo como resolución de conflictos” que aumentan del 44,1% hasta el 55,9%.

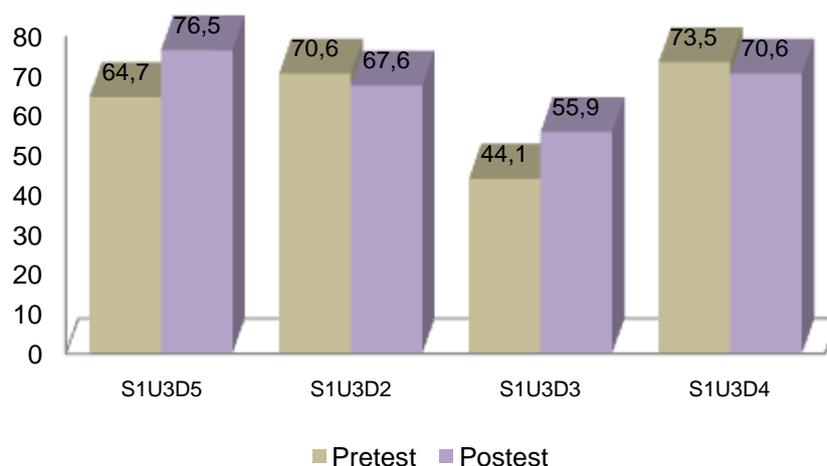


Gráfico 6. Descriptores de Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos

Leyenda de los descriptores analizados:

S1U3D5: Toma de decisiones asertivamente

S1U3D2: Manifestación de confianza hacia los demás

S1U3D3: Reconocimiento del diálogo como resolución de conflictos

S1U3D4: Reconocimiento de la negociación como resolución de conflictos

Junto con las mejoras de los descriptores anteriores también nos encontramos con un estancamiento e incluso un leve retroceso en los resultados de los descriptores “manifestación de confianza hacia los demás” y “reconocimiento de la negociación como resolución de conflictos” en los que se produce aproximadamente un retroceso de un 3%.

Tanto para el caso en que se produjeron incrementos como para los retrocesos no hemos encontrados diferencias estadísticamente significativas.

#### 1.1.1.3.2 Análisis en función del género

Desde el punto de vista del género nos encontramos, como en los casos anteriores, que las niñas son mayoritariamente las que presentan el elemento en pretest frente a los niños.

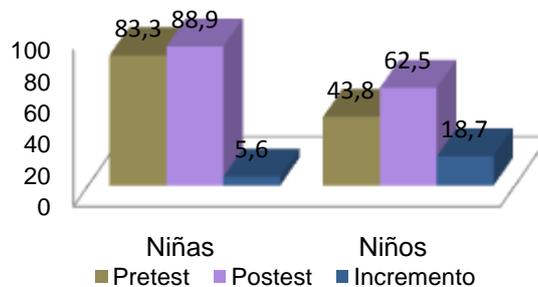


Gráfico 7G. Toma de decisiones asertivamente

Un mayoritario 83,3% de las niñas “toman decisiones de forma asertiva” frente al 43, 8% de los niños. Esto hace que, aunque los dos grupos mejoran, sean los niños en los que más se ve el avance, produciéndose un incremento del 18,7%

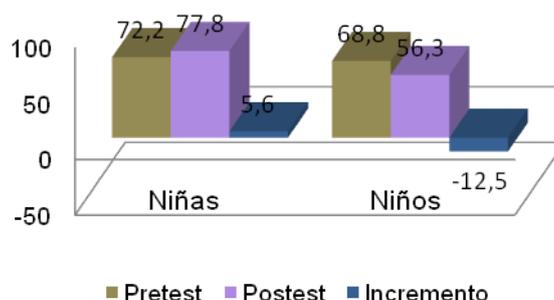


Gráfico 8G. Manifestación de confianza hacia los iguales

Como expresábamos anteriormente se produce un retroceso en el descriptor “manifestación de confianza hacia los iguales”. Analizado desde el punto de vista de género se pone de manifiesto que son los niños los que experimentan ese retroceso en su totalidad (-12,5%) mientras que en las niñas se produce una leve mejora del 5,6%.

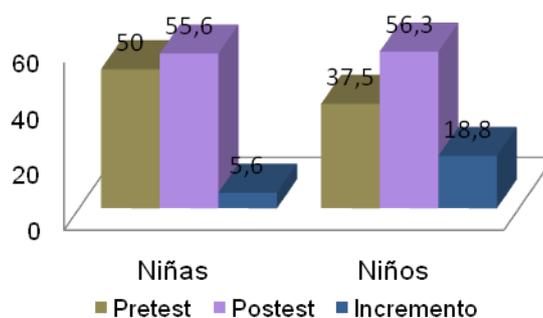


Gráfico 9G. Reconocimiento diálogo como resolución conflictos

Este es el descriptor que se presentaban al inicio los valores más bajos: (37,5% de los niños y 50% de las niñas) siendo los niños quienes más progresan.

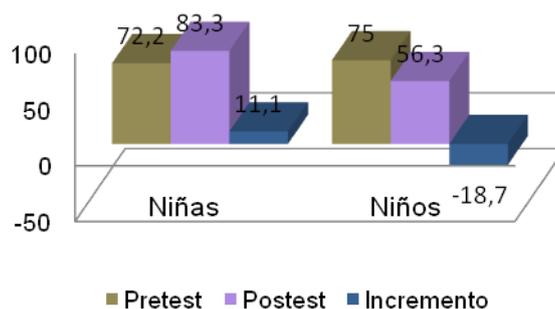


Gráfico 10G. Reconocimiento negociación como resolución conflictos

Nuevamente en el descriptor “reconocimiento de la negociación como resolución de conflictos” el programa implementado produce efectos contrarios en niñas y niños, dándose la situación de que en estos últimos se produce un descenso de un 18,7%, resultados que se contradicen con los anteriores inmediatos.

No podemos inferir, tras el análisis inferencial, que aparezcan diferencias significativas en ninguno de los 4 descriptores que componen la unidad de competencia *afrentar positivamente las relaciones y los conflictos*.

### 1.1.2. Subcompetencia: Comprender la realidad en la que se vive

Las unidades de competencia evaluadas, han sido las siguientes:

- Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas
- Ser consciente de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad

#### 1.1.2.1. Unidad de competencia: Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.

Los descriptores de esta unidad de competencia evaluados han sido los siguientes:

- Reconocimiento de situaciones de injusticia social
- Expresión de actitudes críticas y de compromiso ante tales desigualdades e injusticias

##### 1.1.2.1.1 Análisis global

La unidad de competencia que analizamos es una de que presenta los niveles más bajos de partida. Tanto a niños como a niñas les cuesta “reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas”.

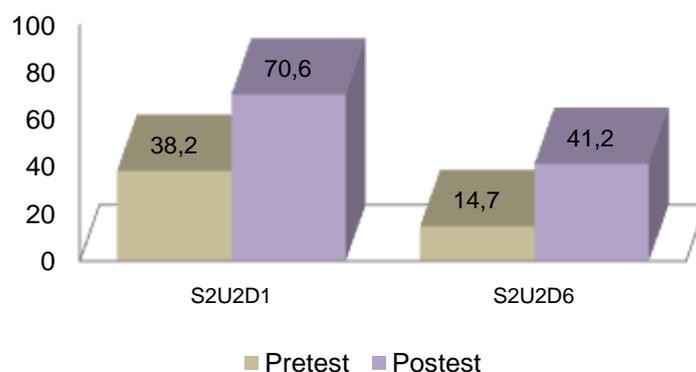


Gráfico 11. Descriptores Reflexionar de forma crítica sobre situaciones

Descriptores analizados:

S2U6D1: Reconocimiento de situaciones de injusticia social

S2U6D2: Expresión de actitudes críticas y de compromiso ante tales desigualdades e injusticias

La implementación de programa pone de manifiesto mejoras en los dos descriptores que configuran esta unidad de competencia. Al final del mismo encontramos que un 32% de los sujetos son capaces de “reconocer situaciones de injusticia social”. Un 26,5% más mantienen una “actitud de compromiso ante desigualdades e injusticias”.

El análisis inferencial de los datos anteriores muestra, como se recoge en la tabla que aparece a continuación, manifiesta que existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de partida y los valores finales del postest:

Descriptores	Nivel de significación
Reconocimiento de situaciones de injusticia social	0,00*
Expresión de actitudes críticas ante injusticias	0,00*

Tabla 8. Prueba de McNemar descriptores reflexionar de forma crítica sobre situaciones

### 1.1.2.1.2 Análisis en función del género

El punto de partida respecto al descriptor “reconocimiento de injusticias sociales” es muy similar tanto para niños como para niñas. Los primeros

reconocen este hecho en un 37,5% frente al 38,9% de las segundas.

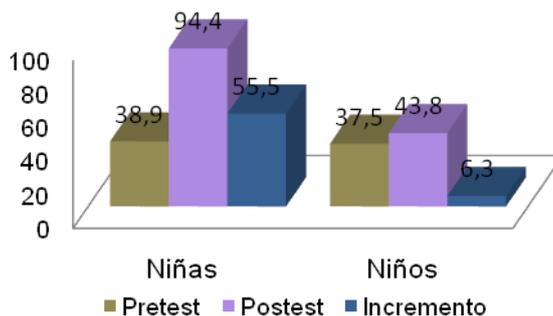


Gráfico 12G. Reconocimiento Injusticias sociales

Como se puede ver en el gráfico anterior los efectos del programa son manifiestamente superiores en el grupo de las niñas que pasan de un valor de 38,9% previamente a la intervención para llevar al 94,4%. En los niños, aunque también experimentan mejora, el avance es sensiblemente inferior (6,3%),

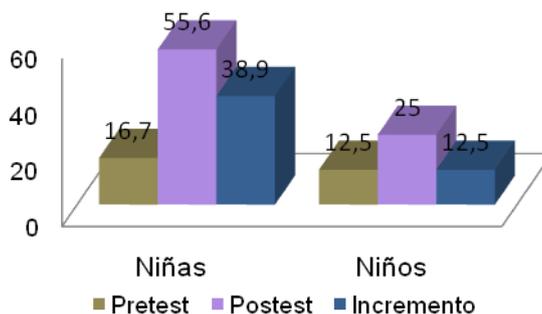


Gráfico 13G. Expresión actitudes críticas frente injusticias

Aunque niños y niñas puedan reconocer las “injusticias sociales” la “expresión de actitudes críticas frente a ellas” es un hecho menos común. Los porcentajes de partida en este segundo descriptor se sitúan en niveles más bajos si lo comparamos con el otro, casi un 17% para las chicas y un 12% para los chicos.

Como se puede ver se aprecia un incremento en este descriptor tras la aplicación del programa. Casi un 39% para las niñas frente a un 12,5% para los niños.

Descriptor	Nivel de significación
------------	------------------------

	Niñas	Niños
Reconocimiento de situaciones de injusticia social	0,00*	1,00
Expresión de actitudes críticas ante injusticias	0,02*	0,50

Tabla 9. Prueba Mcnemar Reflexionar de forma crítica en función del género

La prueba de McNemar pone de manifiesto que el programa ha supuesto una mejora estadísticamente significativa en el grupo de las niñas mientras que no se ha detectado esos mismos valores en los avances producidos en el grupo de los niños.

#### 1.1.2.2 Unidad de competencia: Ser consciente de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.

El elemento evaluado de esta unidad de competencia es el siguiente:

- Comprensión del análisis de un mismo hecho desde diferentes puntos de vista

##### 1.1.2.2.1 Análisis global

Como se puede ver en la tabla, la forma de trabajo que se ha seguido con el alumnado ha producido mejoras. Al finalizar la intervención, el descriptor estaba presente en un 50% de los sujetos frente al 38,2% de partida.

Descriptores	Porcentajes		
	Pretest	Postest	Incr.
Comprensión de un mismo hecho desde diferentes puntos de vista	38,2	50,0	11,8

Tabla 10. Descriptor de Ser consciente de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad

A pesar de la mejora no se han podido encontrar diferencias estadísticamente significativas de los resultados.

##### 1.1.2.2.2 Análisis en función del género

Aunque son las niñas las que más presentan este descriptor, el 55,6% de ellas lo manifiestan en el postest, es el grupo de los niños los que han presentado un avance algo mayor, 12,5%, quedando, de todas formas en un 43,8% y, por consiguiente, en un porcentaje más bajo que el de sus compañeras.

Descriptor	Niñas			Niños		
	Pretest	Postest	Incr.	Pretest	Postest	Incr.
Compresión del mismo hecho desde diferentes puntos de vista	44,4	55,6	11,2	31,3	43,8	12,5

Tabla 11. Descriptor de la unidad en función del género

No se han encontrado diferencias significativas en el avance tanto de niños como de niñas.

### 1.1.3. Subcompetencia: Ejercer la ciudadanía democrática

La LOE (2006) establece que una parte importante de esta competencia, supone el ejercicio de una ciudadanía activa, lo que requiere el conocimiento y comprensión de los valores en los que se asientan las sociedades democráticas. Además, abarca construir, aceptar y practicar normas de convivencia de acuerdo con esos valores, así como también, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, propios y velar por los ajenos.

Las unidades de competencia utilizadas en el pretest y postest, son las siguientes:

- Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas
- Ejercer las libertades y deberes cívicos

#### 1.1.3.1 Unidad de competencia: Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas.

Para su evaluación, hemos seleccionado los siguientes descriptores:

- Responsabilidad de las consecuencias de su comportamiento ante conflictos con el profesorado, padres y madres
- Reconocimiento y análisis de las razones por las que ha actuado de forma negativa ante conflictos

##### 1.1.3.1.1 Análisis global

El alumnado de primaria que ha formado parte del estudio muestra dos posiciones cuando hablamos del descriptor “Responsabilidad de las consecuencias de su comportamiento”. Casi la totalidad de ellos en pretest (97,1%) y la totalidad en el postest son responsables con las consecuencias de

su comportamiento pero sólo el 32,4% en el pretest son capaces inferir “Reconocimiento y análisis de las razones por las que ha actuado de forma negativa”. Este nivel, con el sistema de trabajo seguido, llega hasta el 64,7%.

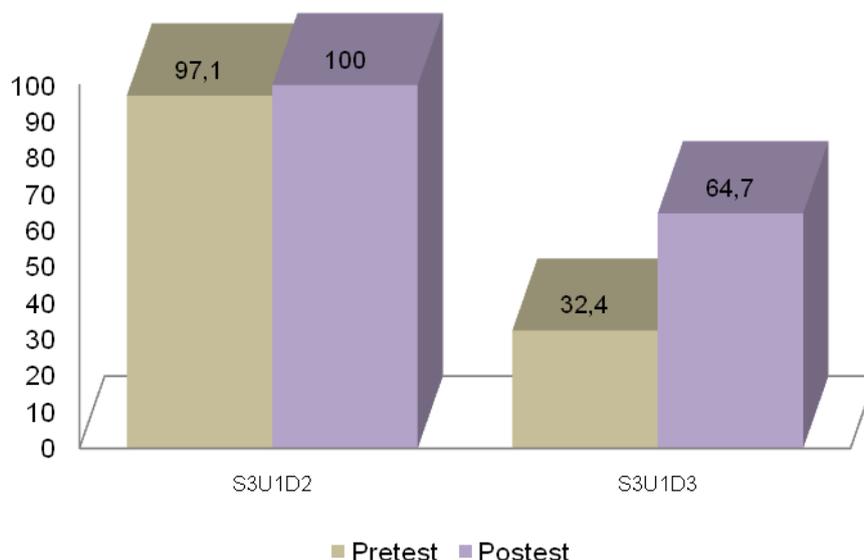


Gráfico 14. Descriptores de Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas

Descriptores analizados:

S3U1D2: Responsabilidad de las consecuencias de su comportamiento ante conflictos con el profesorado, padres y madres

S3U1D3: Reconocimiento y análisis de las razones por las que ha actuado de forma negativa ante conflictos

Como el punto de partida para el primer descriptor es tan alto no hemos encontrado diferencias significativas entre pretest y postest. Donde se si han encontrado es en el “reconocimiento y análisis de las razones por las que actúan de forma negativa ante los conflictos”.

Descriptores	Nivel de significación
Análisis de su actuación ante conflictos	0,00*

Tabla 12. Prueba McNemar descriptor análisis de su situación ante conflictos

#### 1.1.3.1.2 Análisis en función del género

Como quedaba de manifiesto en el gráfico que representaba los datos globalmente el primer descriptor, “responsabilidad de las consecuencias de su comportamiento”, era asumida casi por la totalidad del alumnado. En este caso el 100% de los niños y el 94,4% de las niñas que tras la intervención alcanzan también el 100%.

Descriptor	Niñas			Niños		
	Pretest	Posttest	Incr.	Pretest	Posttest	Incr.
Responsabilidad de su comportamiento	94,4	100	5,6	100	100	-
Análisis de las razones de la actuación negativa	38,9	72,2	33,3	25	56,3	31,3

Tabla 13. Descriptores Responsabilidad de las consecuencias de su comportamiento en función del género

En cuanto al segundo descriptor, como se puede ver en la tabla, tanto niñas como niños experimenta un avance importante, 31,3% para ellos y valores algo superiores al 33% para ellas. Esta escasa diferencia porcentual que existe entre ambos grupos es suficiente para marcar diferencias estadísticamente significativas. A un alfa de 0,05 en el grupo de las niñas aparecen diferencias.

Descriptor	Nivel de significación	
	Niñas	Niños
Análisis de su actuación ante conflictos	0,03*	0,06

Tabla 14. Prueba Mcnemar Responsabilidad de su comportamiento en función del género

### 1.1.3.2 Unidad de competencia: Ejercer las libertades y deberes cívicos.

Como ya hemos mencionado, para llegar al desarrollo de la competencia social y ciudadana, no podemos obviar la premisa de que tenemos una serie de derechos y deberes que garantizan tanto la convivencia en sociedad como el funcionamiento de la misma. Para ello, es necesario que nuestro alumnado comprenda que para garantizar nuestros derechos y de los que nos rodean, es necesario cumplir con nuestras obligaciones o deberes. Y es en el seno de la familia en primer lugar y en el colegio en segundo orden, donde debemos educar en estos aspectos debido a que ambos conforman el primer contacto de nuestro alumnado con las instituciones.

Por tanto, para evaluar esta unidad hemos pretendido conocer sus posiciones personales en la resolución individual de la actividad del dilema, pero también comprobar cómo interaccionan al trabajar en grupo:

- Comprensión de la necesidad de consensuar normas cívicas para garantizar los derechos de todos los que le rodean.
- Actuación correcta de acuerdo con unas normas cívicas en el aula

- Comprensión de la necesidad de consensuar normas cívicas, al trabajar en grupo, para garantizar los derechos de todos los que le rodean.
- Actuación correcta, trabajando en grupo, de acuerdo con unas normas cívicas en el aula

Estos cuatro descriptores los vamos a agrupar para el análisis de dos en dos ya que uno de ellos va a representar el valor que le da el alumnado de forma individual y el otro hará referencia a cómo lo manifiesta dentro de su grupo de trabajo, en interacción con los demás.

#### 1.1.3.2.1 Análisis global

Como se puede ver, el porcentaje de alumnos/as que dicen que tienen asumido el descriptor, considerando a los sujetos de forma individual, es muy alto, supera en todos los casos el 97% pero, si analizamos el descriptor en función de su implementación a nivel grupal esos porcentajes disminuyen y rondan el 90%.

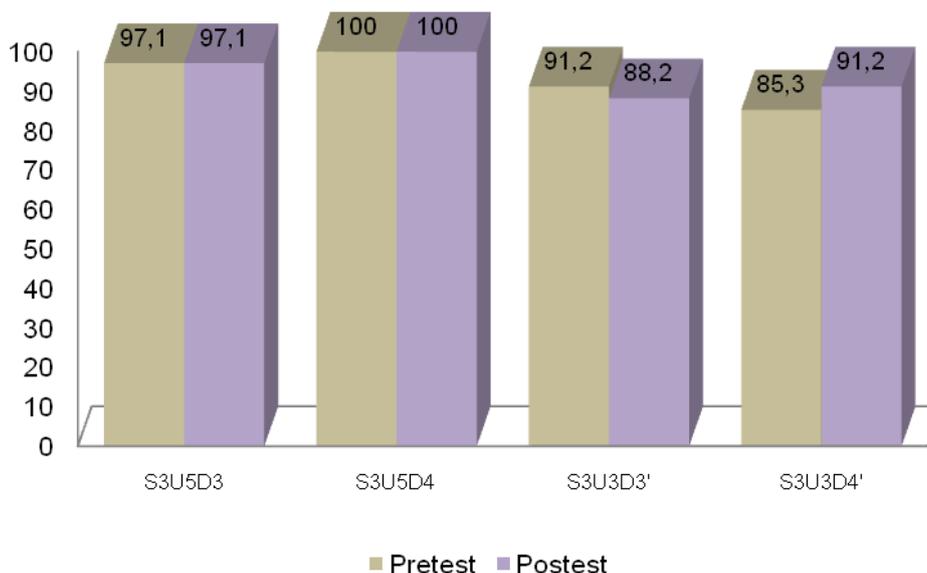


Gráfico 15. Descriptores de Ejercer las libertades y deberes cívicos.

Los descriptores utilizados son:

S3U5D3: Comprensión de la necesidad de consensuar normas cívicas para garantizar los derechos de todos los que le rodean.

S3U3D5: Actuación correcta de acuerdo con unas normas cívicas en el aula

S3U3D3': Comprensión de la necesidad de consensuar normas cívicas, al trabajar en grupo, para garantizar los derechos de todos los que le rodean.

S3U3D5': Actuación correcta, trabajando en grupo, de acuerdo con unas normas cívicas en el aula

Respecto a la necesidad de consensuar las normas cívicas el alumnado asume el descriptor en un 97,1% de manera individual mientras que grupalmente lo reflejan en un 91,2%. En este caso, al ser los niveles tan altos, el programa muestra poca efectividad. Tanto es así, que el primer descriptor mantiene su valor y el tercero desciende incluso un 3% quedando en un 88,2%.

Algo similar ocurre con el componente “actuación del alumnado de acuerdo con las normas cívicas”. Individualmente todos los alumnos y alumnas lo asumen pero esa unanimidad, cuando se ve de manera grupal se reduce hasta un 85,3%. En este caso la medida postest refleja una mejora de un 5,9%.

Para ninguno de los valores se pueden encontrar diferencias significativas.

#### 1.1.3.2.2 Análisis en función del género

Las diferencias esenciales entre niños y niñas residen, fundamentalmente, en la manifestación, cuando están en grupo, que hacen de los dos descriptores analizados. En el grupo de los niños suele haber diferencias más pronunciadas entre lo que manifiestan individualmente y lo que hacen a nivel grupal.

Descriptores	Niñas			Niños		
	Pretest	Postest	Incr.	Pretest	Postest	Incr.
Individual - Necesidad de consensuar normas cívicas	94,4	94,4	-	100	100	-
Grupal - Necesidad de consensuar normas cívicas	94,4	100	5,6	87,5	75	-12,5
Individual – Actuar según normas cívicas	100	100	-	100	100	-
Grupal – Actuar según normas cívicas	94,4	100	5,6	75	81,3	6,3

Tabla 15. Descriptores Ejercer las libertades y deberes cívicos en función del género

La necesidad de consensuar normas cívicas está más aceptada por las niñas que por los niños, 94,4% frente a 87,5%. En este caso mientras que los valores postest nos revelan un avance del 5,6% para las niñas, los niños experimentan una caída del 12,5%.

A la hora de actuar según las normas cívicas los dos grupos experimentan un incremento que ronda el 6%, pero mientras que todas las niñas asumen el descriptor, los niños se sitúan en un 81,3%.

## **1.2. Análisis de pretest y postest en Secundaria**

### **1.2.1. Subcompetencia: Saber vivir en sociedad.**

Las Unidades de competencia que han sido evaluadas en la etapa de secundaria, son las siguientes:

- Relacionarse con los demás
- Cooperar y Convivir
- Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos.

#### *1.2.1.1 Unidad de competencia: Relacionarse con los demás.*

Los descriptores que ponen en práctica esta actividad y que hemos utilizado para la evaluación, son los siguientes:

- Comprensión de la relación con los demás como una necesidad básica
- Expresión de interés y afecto por los demás
- Uso de fórmulas de cortesía y amabilidad

##### **1.2.1.1.1 Análisis global**

El alumnado de secundaria, a la hora de “relacionarse con los demás”, manifiesta mejoras con el programa empleado en los tres descriptores que se analizan a través de los dilemas éticos.

El avance más importante se ve en el descriptor “uso de fórmulas de cortesía y amabilidad”. De un pretest en el que el 52% de los sujetos poseía el rasgo se pasa, tras el tratamiento, a un 96%.

En este mismo sentido, aunque en menor proporción, se experimentan mejoras tanto en el componente “comprensión de la relación con los demás como una necesidad básica” que se incrementa un 28% como en “expresión de interés y afecto por los demás” que mejoran un 20%.

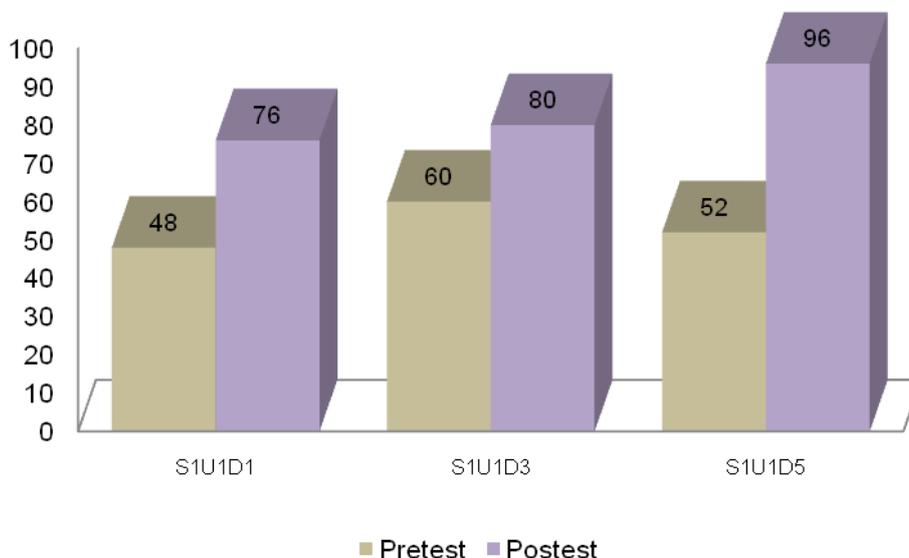


Gráfico16. Descriptores Relacionarse con los demás

Leyenda de Descriptores analizados:

S1U1D1: Comprensión de la relación con los demás como una necesidad básica

S1U1D3: Expresión de interés y afecto por los demás

S1U1D5: Uso de fórmulas de cortesía y amabilidad

Considerando los incrementos producidos encontramos diferencias significativas en dos de los tres descriptores.

Descriptores	Nivel de significación
Relación con los demás como una necesidad básica	0,01*
Manifestación de interés por los demás	0,12
Uso de fórmulas de cortesía y amabilidad	0,00*

Tabla 16. Prueba McNemar Relacionarse con los demás

Como se puede ver en la tabla, el programa introduce mejoras estadísticamente significativas tanto en el descriptor “comprensión de la relación con los demás como una necesidad básica” como en el “uso de fórmulas de cortesía y amabilidad”.

#### 1.2.1.1.2 Análisis en función del género

Los niveles de partida tanto en niños como en niñas son similares respecto al descriptor “comprensión de la relación con los demás como una necesidad básica”, concretamente un 3,8% más en las niñas. A pesar de esto, y considerando que en ambos casos se produce un aumento en el postest, en las alumnas el incremento es un 10,3% mayor, situándose en el 83,3% frente al 69,2 del alumnado masculino

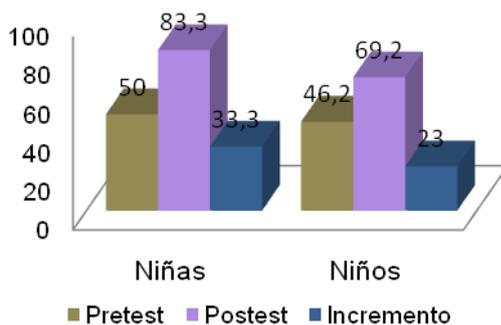


Gráfico 17G. Necesidad relación con los demás

Los niños parten con niveles más altos para el descriptor “manifestación de interés y afecto por los demás” (61,5 % frente a 58,3%), pero son las niñas las que de nuevo experimentan un mayor incremento (25%) frente a los niños (15,4%)

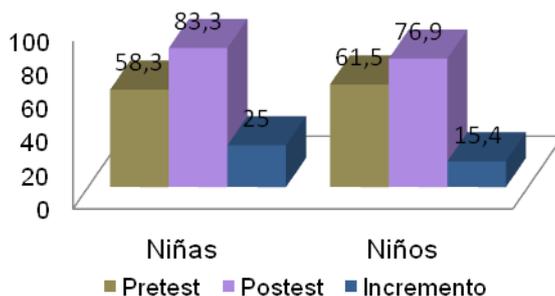


Gráfico 18G. Interés y afecto por los otros

El descriptor “uso de la fórmulas de cortesía y amabilidad” es el descriptor donde se experimenta mayor aumento tanto para niños como para niñas. Esta últimas llegan a alcanzar el 100% con el tratamiento, lo que supone un incremento de un 50%

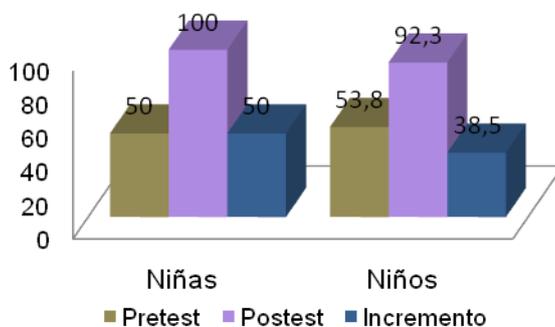


Gráfico 19G. Uso fórmula de cortesía y amabilidad

Los niños alcanzan valores del 92,3% lo que supone un incremento de un 38,5 respecto al punto de partida inicial. Se vuelve a repetir la situación de que, aunque inicialmente superaban a las niñas, son superados por ellas.

A pesar de los incrementos producidos las diferencias entre pretest y postest entre los valores asociados a las niñas y a los niños sólo manifiesta diferencias estadísticamente significativas en el descriptor “uso de fórmulas de cortesía y amabilidad” para las mujeres.

Descriptor	Nivel de significación	
	Niñas	Niños
Relación con los demás como una necesidad básica	0,12	0,25
Manifestación de interés por los demás	0,25	0,62
Relaciones de influencia mutua al vivir en sociedad	0,03*	0,06

Tabla 17. Prueba McNemar Relacionarse con los demás en función del género

### 1.2.1.2 Unidad de competencia: Cooperar y convivir.

En esta unidad, hemos utilizado para la evaluación los siguientes descriptores:

- Aceptación normas de convivencia
- Trabajo en equipo asumiendo la tarea que corresponda
- Asunción de responsabilidades con respecto al grupo
- Ofrecimiento de sugerencias o ayuda a sus compañeros y compañeras en las tareas de clase
- Ofrecimiento de sugerencias o consejos a sus compañeros y compañeras en situaciones problemáticas

#### 1.2.1.2.2 Análisis global

El único descriptor donde el programa no produce cambios es en “ofrecimiento de sugerencias o ayuda a sus compañeros y compañeras en las tareas de clase”. Nos encontramos con que se parte del porcentaje más bajo (16%) y se mantiene en ese mismo valor en postest. Es junto con el “ofrecimiento de sugerencias o consejos a sus compañeros y compañeras en situaciones problemáticas”, el descriptor que manifiesta los valores de partida más bajos, aunque este último experimenta una mejora de un 20% llegando hasta el 40%.

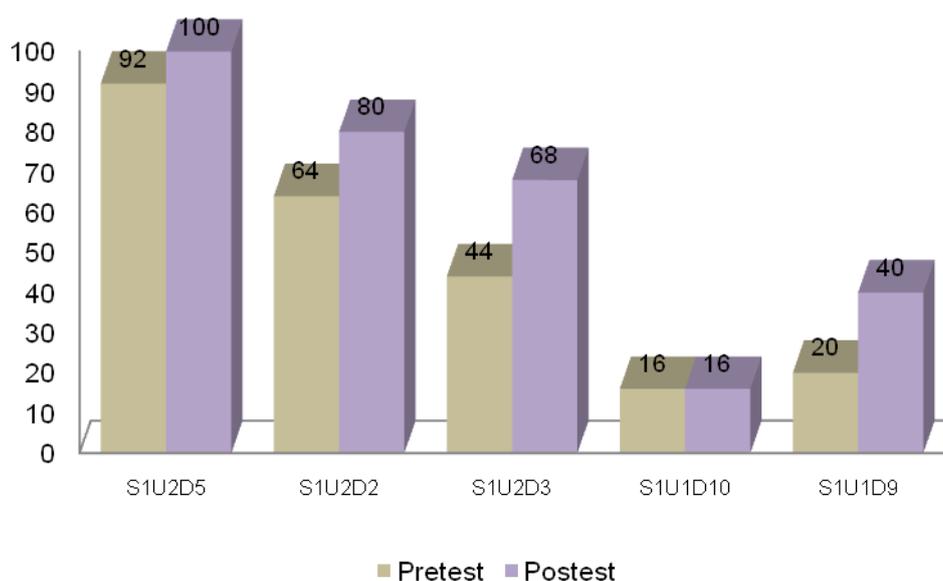


Gráfico 20. Descriptores Cooperar y Convivir

Leyenda de Descriptores analizados:

S1U2D5: Aceptación normas de convivencia

S1U2D2: Trabajo en equipo asumiendo la tarea que corresponda

S1U2D3: Asunción de responsabilidades con respecto al grupo

S1U2D10: Ofrecimiento de sugerencias o ayuda a sus compañeros y compañeras en las tareas de clase

S1U2D9: Ofrecimiento de sugerencias o consejos a sus compañeros y compañeras en situaciones problemáticas

Encontramos que la “aceptación de las normas de convivencia” es el aspecto mejor asumido por todo el alumnado. Inicialmente marca el 92% y llega a alcanzar el 100%.

También se experimentan aumentos tanto en el descriptor “trabajo en equipo asumiendo la tarea que le corresponda” (pasa de un 64% a un 80%) como en “asunción de responsabilidades con respecto al grupo”, aspecto este que experimenta el mayor incremento de la unidad de competencia (aumenta un 24%).

A pesar de los incrementos no se puede concluir la existencia de diferencias significativas para ninguno de los descriptores.

#### 1.2.1.2.2 Análisis en función del género

Aunque prácticamente la mayoría de niños y niñas poseen este descriptor después del programa, todo el alumnado considera la “aceptación de las

normas de convivencia” como principio para trabajar en grupo.

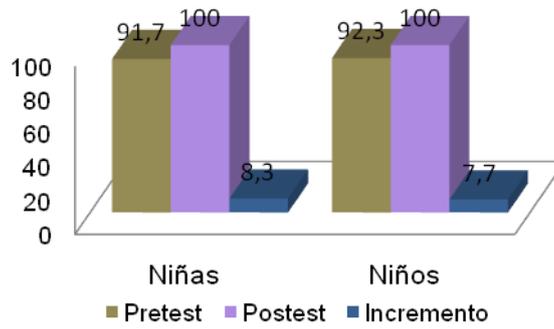


Gráfico 21G. Aceptación de normas

En secundaria en principio son las niñas las parten de niveles más bajos a la hora de “trabajar en equipo asumiendo la tarea que le corresponda”, un 58,3% frente al 69,2% de sus compañeros. Pero, posteriormente, son ellas las que experimentan un cambio, aumentan un 33,4% con el programa mientras que en los niños no experimentan cambio alguno.

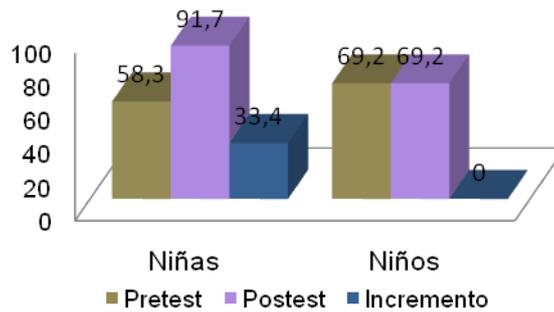


Gráfico 22G. Trabajo en equipo asumiendo su tarea

El efecto del programa sitúa a los dos grupos en niveles muy similares 66,7% y 69,2%, aunque los puntos de partida son distintos. Las niñas mejoran un 33,4% frente a los niños que incrementan el nivel el 15,4%.

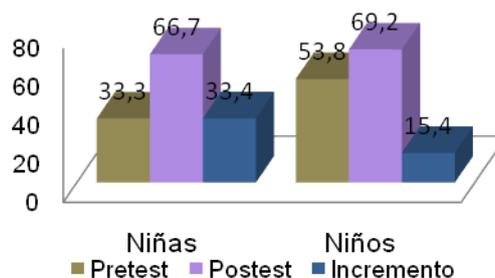


Gráfico 23G. Asunción de responsabilidades respecto al grupo

El punto de partida más bajo para los dos grupos se encuentra en el descriptor “ofrecimiento de ayuda a sus compañeros y compañeras en las tareas de clase”, los valores rondan el 17% para las niñas y algo más del 15% para los niños. El avance es sólo para las primeras (18,8%), ya que los niños sufren incluso un ligero retroceso pasando del 15,4% al 7,7%.

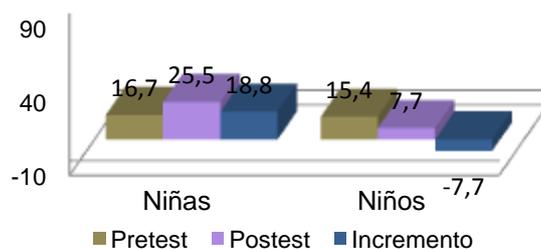


Gráfico 24G. Ofrecimiento ayuda

Como se puede ver en el gráfico que aparece a continuación, en este descriptor es en el que las niñas sacan más diferencias a los niños. El 41,7% de ellas tienen presente el descriptor “ofrecimiento de consejos a sus compañeros y compañeras” frente al 10% de los niños. Esta tendencia se ve aún más potenciada tras el desarrollo del programa que las sitúa en el 66,7%, lo que marca una diferencia de un 51,3% respecto a los niños.

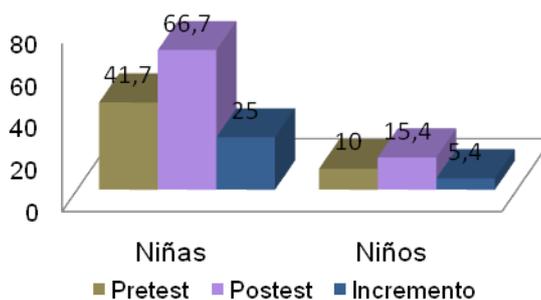


Gráfico 25G. Ofrecimiento consejos

Los valores arrojados no permiten justificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas para ninguno de los dos grupos.

### 1.2.1.3 Unidad de competencia: Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos.

Los descriptores puestos en práctica en esta actividad, han sido los siguientes:

- Reconocimiento de la negociación como medio de resolución de conflictos
- Toma de decisiones asertivamente ante situaciones de riesgo
- Reconocimiento del diálogo como instrumento de resolución de conflictos

#### 1.2.1.3.1 Análisis global

Como se puede ver en el gráfico los resultados de los tres descriptores que componen esta unidad de competencia experimentan mejoras si comparamos el pretest con el posttest. En el “reconocimiento de la negociación como medio de resolución de conflictos” y “la toma de decisiones asertivamente” se potencia con esta forma de trabajo incrementándose en ambos casos un 16%.

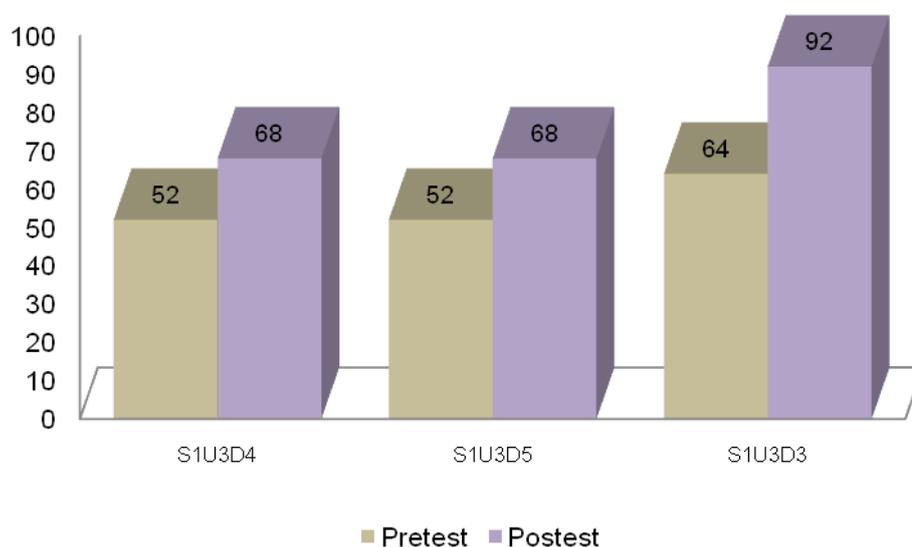


Gráfico 26. Descriptores Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos

Leyenda de descriptores analizados:

S1U3D4: Reconocimiento de la negociación como medio de resolución de conflictos

S1U3D5: Toma de decisiones asertivamente ante situaciones de riesgo

S1U3D3: Reconocimiento del diálogo como medio de resolución de conflictos

El componente “reconocimiento del dialogo en la resolución de conflictos” es el que experimenta mayor crecimiento a pesar de que también es el rasgo que partía de niveles más altos. Es en este descriptor donde encontramos diferencias significativas como se puede ver en la tabla siguiente

Descriptor	Nivel de significación
<b>Negociación como resolución de conflictos</b>	0,21
Toma de decisiones asertivamente	0,21
<b>Diálogo como resolución de conflictos</b>	0,02*

Tabla 18. Prueba McNemar Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos

### 1.2.1.3.2 Análisis en función del género

El programa produce mejoras, tanto para niños como para niñas en los tres elementos analizados: la negociación, la toma de decisiones y el dialogo como resolución de conflictos.

Utilizar la “negociación para resolver conflictos” es un rasgo que poseen más las niñas que han formado parte del estudio que los niños, los efectos del programa, teniendo en cuenta el incremento que se produce para los grupos, es similar, 16,7 para niñas y 15,3 para niños.

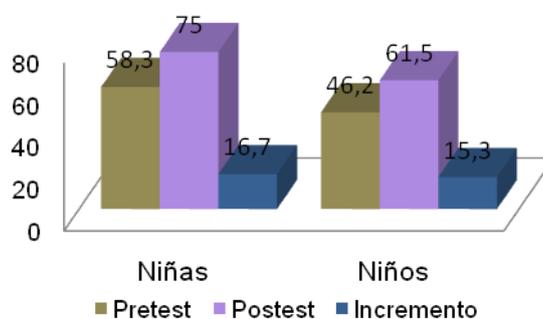


Gráfico 27G. Negociación como resolución de conflictos

La situación anterior se invierte en el descriptor “toma de decisiones asertivamente”. En este caso son los niños los que parten de niveles más altos 53,8% pero el efecto del programa es menor en ellos, un 7,7% frente al 25% de las niñas.

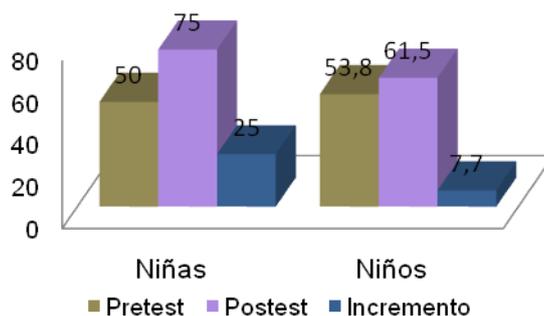


Gráfico 28G. Toma decisiones asertivamente

Como ya veíamos en el análisis global, los mejores resultados del programa en esta unidad son los relacionados con el componente “utilizar el diálogo para resolver conflictos”. Mientras que las niñas partían de cerca del 60% los niños lo hacía desde un 70%. Esto últimos, con un incremento de 30,8 puntos asumen en la totalidad el descriptor.

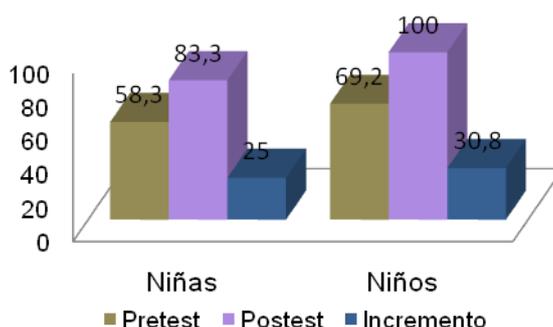


Gráfico 29G. Diálogo como resolución de conflictos

1.2.2. Subcompetencia: Comprender la realidad del mundo en que se vive.

Las unidades de competencia utilizadas para el pretest y posttest, son:

- Ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad
- *Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.*

1.2.2.1 Unidad de competencia: Ser conscientes de la existencia de

*diferentes perspectivas para analizar la realidad.*

Los descriptores evaluados que forman parte de esta unidad, son los siguientes:

- Asunción de que se puede analizar un mismo hecho desde diferentes puntos de vista
- Reconocimiento de diferentes perspectivas para analizar un mismo hecho

1.2.2.1.3 Análisis global

El descriptor “Reconocimiento de diferentes perspectivas para analizar un mismo hecho” muestra unos niveles bajos de aceptación por parte del alumnado. Si hablamos de “asunción de que se puede analizar un mismo hecho desde diferentes puntos de vista” nos encontramos con el 40% del alumnado mientras que el hecho de reconocer varias perspectivas es asumido por el 32%.

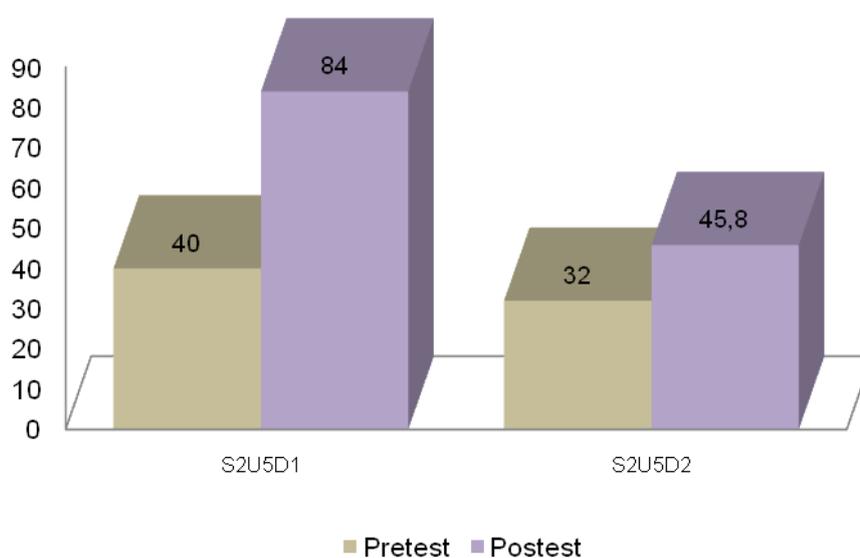


Gráfico 30. Descriptores de ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad

Leyenda de descriptores analizados:

S2U5D1: Asunción de que se puede analizar un mismo hecho desde diferentes puntos de vista

S2U5D2: Reconocimiento de diferentes perspectivas para analizar un mismo hecho

El programa tiene, en ambos casos un efecto positivo, pasando en el primer descriptor del 40% al 84% mientras que en el segundo el incremento es

de un 13,8%. El incremento del descriptor S2U5D1 pone de manifiesto la existencia de diferencias significativas entre pretest y postest.

Descriptor	Nivel de significación
Comprensión de un hecho desde diferentes puntos de vista	0,00*
Reconocimiento diferentes perspectivas para r un mismo hecho	0,37

Tabla 19. Prueba McNemar de ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas

### 1.2.2.1.2 Análisis en función del género

El programa, en ambos grupos, los deja rondando el 84% pero el efecto se puede ver con mayor intensidad en los niños. En estos, que partían del nivel más bajo, el 30,8%, se produce un incremento de un 53,8%.

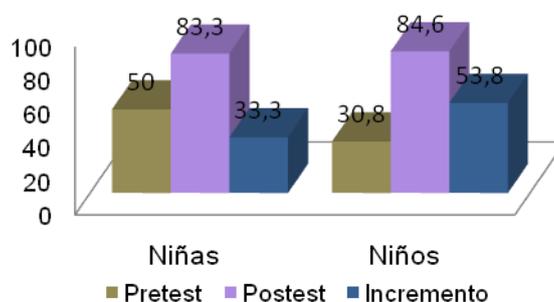


Gráfico 31G. Asunción analizar mismo hecho con diferentes puntos de vista

El tratamiento produce diferencias significativas en el grupo de las niñas.

Descriptor	Nivel de significación	
	Niñas	Niños
Comprensión de un hecho desde diferentes puntos de vista	0,12	0,03*

Tabla 20. Prueba McNemar comprensión de diferentes puntos de vista

En este segundo descriptor las niñas parten de niveles más bajos respecto a los niños, 16,7% frente a 46,2% y aunque en ambos grupos el programa implica una mejora, está más acentuada para las alumnas que mejoran en un 19,7% frente a 7,6 de sus compañeros.

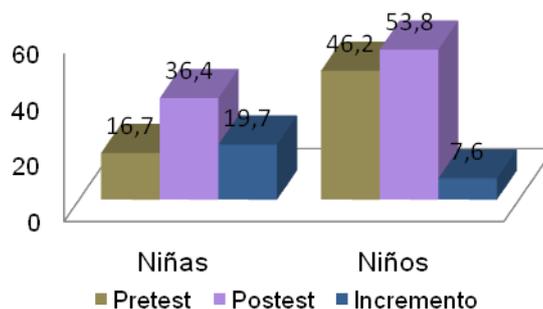


Gráfico 32G. Reconocimiento análisis de un mismo hecho desde distintas perspectivas

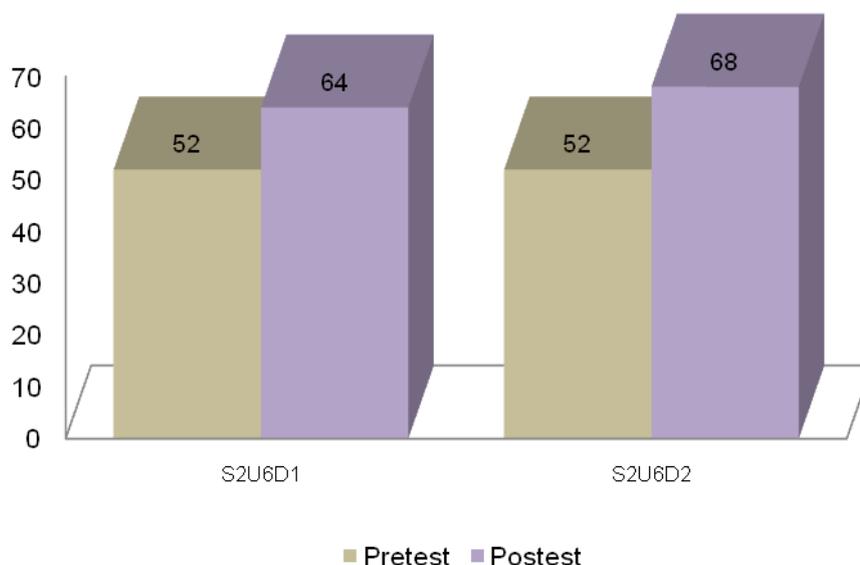
### 1.2.2.2 Unidad de competencia: Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.

Los descriptores evaluados son:

- Reconocimiento de situaciones de injusticia social de su entorno más cercano
- Manifestación de una actitud crítica y de compromiso ante tales desigualdades e injusticias sociales

#### 1.2.2.2.1 Análisis global

En estos dos descriptores se producen mejoras con la implementación del programa. Aunque ambos parten del mismo nivel, el 52%, se manifiesta un incremento mayor respecto al descriptor “manifestación de una actitud crítica y de compromiso ante las desigualdades e injusticias” que sube un 4% más que el “reconocimiento de situaciones de injusticia social”, quedando en un 68%.



**Gráfico 33. Descriptores Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas**

Leyenda de Descriptores analizados:

S2U6D1: Reconocimiento de situaciones de injusticia social de su entorno más cercano

S2U6D2: Manifestación de una actitud crítica y de compromiso ante tales desigualdades e injusticias sociales

A pesar de la mejora no podemos concluir la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

#### 1.2.2.2.2 Análisis en función del género

Los resultados comparativos entre niños y niñas se pueden observar en la Tabla 21. Como se puede ver, las niñas manifiestan los mismos resultados en los dos descriptores. Se produce un incremento de 8,3 puntos. Los niños en cambio que parten de niveles similares a las niñas, un 3,8% superior, mejoran más que estas incrementando el “reconocimiento de injusticias” en un 15,4% y la “manifestación de actitudes críticas” en un 23,1%.

Descriptores	Niñas			Niños		
	Pretest	Postest	Incr.	Pretest	Postest	Incr.
Reconocimiento de injusticias	50,0	58,3	8,3	53,8	69,2	15,4
Actitud crítica frente a injusticias	50,0	58,3	8,3	53,8	76,9	23,1

Tabla 21. Descriptores reflexionar de forma lógica en función del género

#### 1.2.3. Subcompetencia: Ejercer la ciudadanía democrática

Las siguientes unidades de competencia son las que hemos seleccionado

para la evaluación:

- Comprender, valorar y usar los sistemas de valores democráticos (democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía)
- Conocer los modos de organización del estado democrático.
- Ejercer las libertades y deberes cívicos

*1.2.3.1 Unidad de competencia: Comprender, valorar y usar los sistemas de valores democráticos (democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía)*

El descriptor de esta unidad que desarrolla nuestra actividad es el siguiente:

- Reconocimiento y reivindicación de sus derechos así como sus responsabilidades como ciudadano/a de una sociedad democrática

#### 1.2.3.1.1 Análisis global

De los valores de partida podemos decir que esta unidad de competencia es la menos presente en el alumnado de secundaria, sólo el 8% de ellos la poseen antes de iniciar el programa. Tras la aplicación del mismo los niveles alcanzan el 56%.

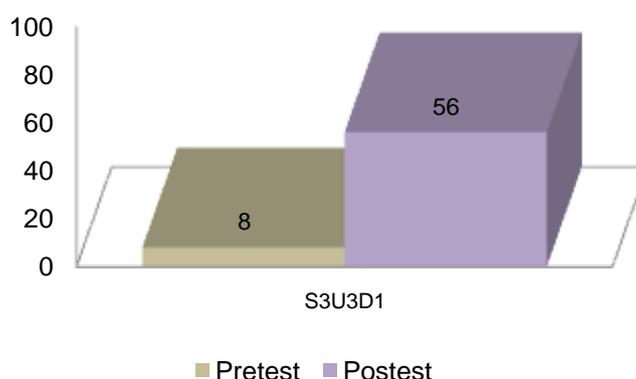


Gráfico 34. Descriptor de Comprender, valorar y usar los sistemas de valores democráticos

Leyenda del Descriptor analizado:

S3U3D1: Reconocimiento y reivindicación de sus derechos así como sus responsabilidades como ciudadano/a de una sociedad democrática

El incremento que se ha producido, un 48% más, lleva aparejado que los análisis inferenciales den como resultado la aparición de diferencias significativas entre pretest y postest.

Descriptor	Nivel de significación
Reconocimiento derechos y deberes como ciudadano/ a	0,00*

Tabla 22. Prueba McNemar de Comprender los sistemas de valores democráticos

### 1.2.3.1.2 Análisis en función del género

Hay que destacar que ninguno de los niños poseía el descriptor antes de participar en el programa para llegar, finalmente, al 46,2% de ellos. Aunque las niñas partían de un nivel más alto cercano al 17% en ellas el efecto ha sido aún más pronunciado, su incremento ha sido del 50%.

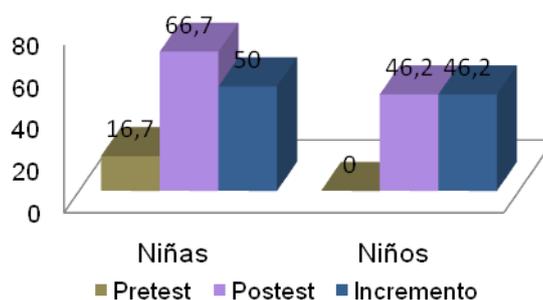


Gráfico 35G. Reconocimiento derechos como ciudadano

Como era de esperar por los datos anteriores, ambos grupos, niños y niñas muestran diferencias significativas entre el inicio del programa y el final del mismo.

Descriptor	Nivel de significación	
	Niñas	Niños
Reconocimiento derechos y deberes como ciudadano/ a	0,03*	0,03*

Tabla 23. Prueba McNemar reconocimiento de derechos y deberes en función del género

1.2.3.2 Unidad de competencia: Conocer los modos de organización del estado democrático.

La “comprensión de la importancia del sistema judicial para garantizar el funcionamiento de una sociedad democrática”, es el descriptor que forma parte de esta unidad de competencia utilizado para la evaluación.

### 1.2.3.2.1 Análisis global

La mayoría de los niños que participan en el estudio ya poseían el descriptor antes de empezar el programa, 88%, por lo que se ha producido un incremento de sólo 4% lo que sitúa al componente “comprensión de la importancia del sistema judicial” en un 92%.

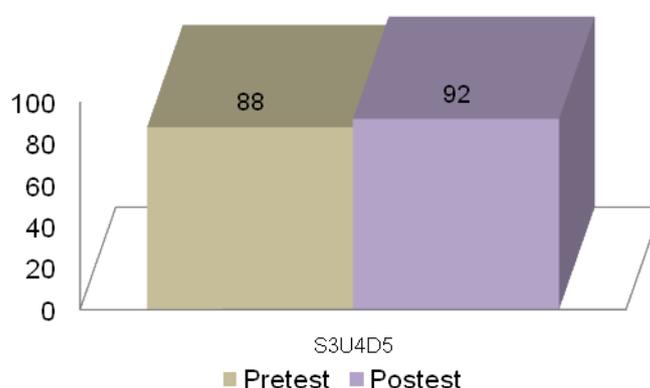


Gráfico 36. Descriptor Conocer los modos de organización del estado democrático

Leyenda del Descriptor analizado:

S3U4D1: Comprensión de la importancia del sistema judicial para garantizar el funcionamiento de una sociedad democrática

Los contrastes no paramétricos no han identificado la existencia de diferencias significativas.

### 1.2.3.1.2 Análisis en función del género

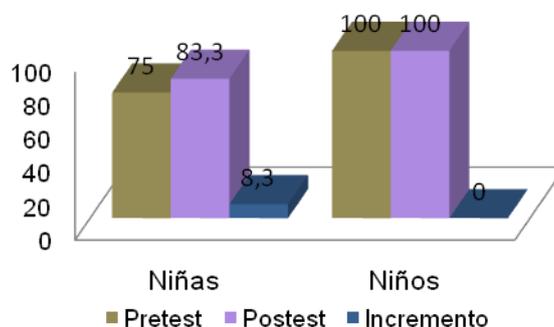


Gráfico 37G. Comprensión Sistema Judicial garantía derechos

Desde el punto de vista del género destacar que el nivel de partida para los niños es de un 100% por lo que la única posible mejora se encuentra en las niñas que pasan del 75% al 83,3%. No se encuentra diferencias estadísticamente significativas en esta unidad.

#### *1.2.3.3 Unidad de competencia: Ejercer las libertades y deberes cívicos*

Los descriptores evaluados, han sido los que se describen a continuación

- Asunción de la necesidad de consensuar y respetar normas de convivencia cívica para garantizar los derechos de todos los que le rodean.
- Actuación correcta de acuerdo a unas normas cívicas tanto en el centro como en su entorno social.
- Actuación correcta, al trabajar en grupo de acuerdo a unas normas cívicas tanto en el centro como en su entorno social.

##### 1.2.3.3.1 Análisis global

La unidad de competencia “Ejercer las libertades y deberes cívicos” se refleja a través de 3 descriptores, dos de ellos S3U5D4 y S3U5D4’ son el mismo pero vistos desde una doble perspectiva, lo que manifiestan de forma individual y lo que hacen de forma grupal. Como se puede ver, la totalidad del alumnado considera que actúa de forma correcta tanto en el centro como su entorno social. Esta visión cambia cuando se ve de forma grupal. En este caso un 76% de los sujetos así lo considera y al finalizar programa los valores se han incrementado hasta el 88%.

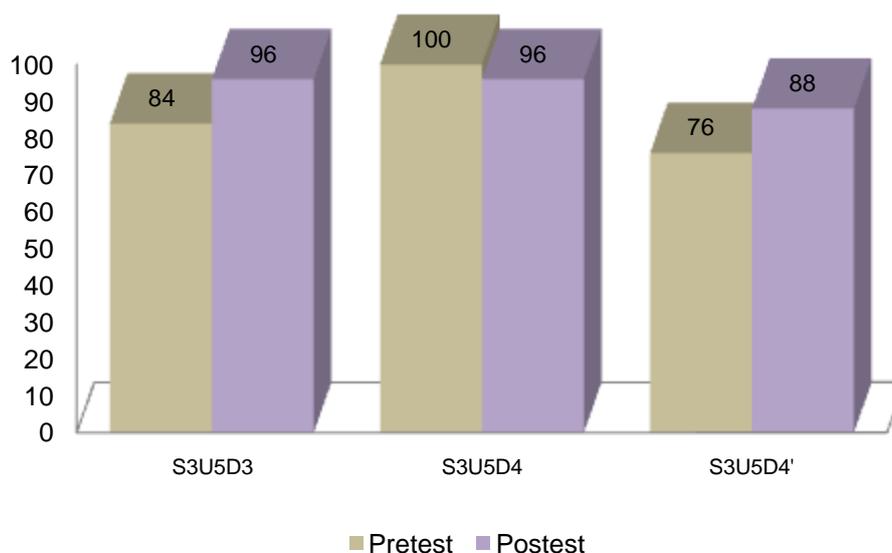


Gráfico 38. Descriptores ejercer las libertades y deberes cívicos

Leyenda de descriptores analizados:

S3U5D3: Asunción de la necesidad de consensuar y respetar normas de convivencia cívica para garantizar los derechos de todos los que le rodean

S3U5D4: Actuación correcta de acuerdo a unas normas cívicas tanto en el centro como en su entorno social

S3U5D4': Actuación correcta, al trabajar en grupo de acuerdo a unas normas cívicas tanto en el centro como en su entorno social

También se produce una mejora en el descriptor “asunción de la necesidad de consensuar y respetar normas de convivencia cívica para garantizar los derechos de todos los que le rodean” que manifiesta una diferencia de un 12% antes y después del programa. A pesar de la mejoras no se establecen diferencias estadísticamente significativas.

#### 1.2.3.1.2 Análisis en función del género

El programa muestra una mejor asimilación del descriptor “actuación correcta en el aula”, de manera grupal, por las niñas (94,7%) que por los niños (84,6). Es más, si nos fijamos en estos últimos y analizamos del descriptor de forma individual, se produce incluso un retroceso de 7,7%.

Descriptores	Niñas			Niños		
	Pretest	Posttest	Incr.	Pretest	Posttest	Incr.
Consensuar normas cívicas	75,0	100	25	92,3	92,3	-
Individual - Actuación correcta en el aula	100	100	-	100	92,3	-7,7
Grupal - Actuación correcta en el aula	75	94,7	19,7	76,9	84,6	7,7

Tabla 24. Descriptores ejercer las libertades y derechos cívicos en función del género

Si hablamos del descriptor “asunción de la necesidad de consensuar y respetar las normas cívicas” se puede ver que el efecto ha sido exclusivamente en las niñas, un aumento del 25%, mientras que los niños no han experimentado cambio alguno.

Ninguno de los tres descriptores pone de manifiesto la existencia de diferencias significativas de prestes a postes.

### **1.3. Análisis comparativo entre Primaria y Secundaria**

Antes de comenzar con el análisis debemos recordar que para hacer esta comparativa, hemos evaluado aquellos descriptores que comparten ambas etapas, ya que estos no eran los mismos. Realizamos una selección con los docentes y de esta concreción, adecuamos aquellos que desarrollaban la actividad realizada para cada etapa. Por tanto, el análisis que exponemos a continuación, está realizado sobre la base de los descriptores que tienen en común nuestros alumnos y alumnas.

#### **1.3.1. Subcompetencia: Saber vivir en sociedad**

Las Unidades de competencia que conforman esta subcompetencia, utilizadas para la evaluación del alumnado:

- Relacionarse con los demás
- Cooperar y Convivir
- Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos

##### *1.3.1.1 Unidad de competencia: Relacionarse con los demás.*

Analizamos los dos descriptores que están presentes en nuestro estudio a través de la actividad de los dilemas éticos, comunes en las dos etapas:

- Comprensión de la relación con los demás como una necesidad básica
- Manifestación e interés por los demás

##### **1.3.1.1.1 Análisis global**

Para el alumnado de primaria y secundaria, en la unidad de competencia “relacionarse con los demás”, se han manifestado mejoras con la aplicación del programa.

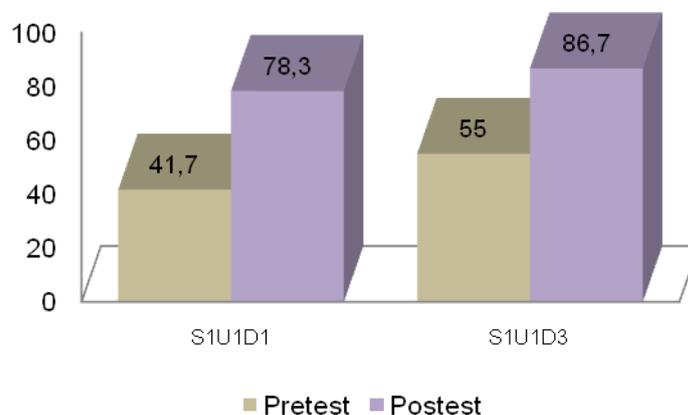


Gráfico 39. Descriptores relacionarse con los demás

Leyenda de descriptores analizados:

S1U1D1: Comprensión de la relación con los demás como una necesidad básica

S1U1D3: Manifestación e interés por los demás

En el descriptor “comprensión de la relación con los demás como una necesidad básica” se produce un incremento de un 36,6% mientras que en “manifestación de interés y afecto por los demás” el aumento ha sido de 31,7%.

Desde el punto de vista inferencial los avances entre pretest y postest han quedado de manifiesto y se han encontrado diferencias significativas en los dos descriptores analizados.

Descriptores	Nivel de significación
Relación con los demás como una necesidad básica	0,00*
Manifestación de interés por los demás	0,00*

Tabla 25. Prueba McNemar Relacionarse con los demás

### 1.3.1.1.2 Análisis en función de la etapa

Los efectos del programa sobre el alumnado respecto con el descriptor “asunción de la relación con los demás como una necesidad básica” es positiva tanto para primaria como para secundaria. Los de esta senda etapa pasan de un 48% hasta el 76% final. No obstante, su incremento se ve superado por el del alumnado de primaria que se incrementa en 42,9%.

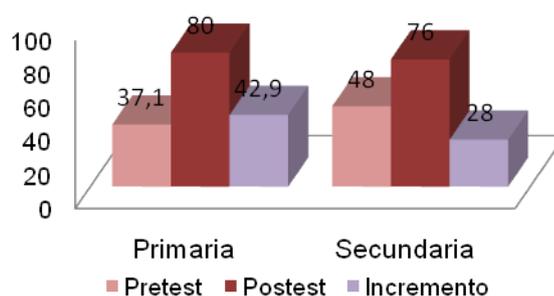


Gráfico 40. Necesidad de relación con los demás

En el mismo sentido que el anterior se ve afectado el descriptor “manifestación de interés y afecto por los demás”. Considerando que el alumnado de las dos etapas experimenta una mejora, vuelve a ser el de primaria donde el programa tiene más efecto superando el 91%, lo que implica un incremento del 40% frente al de un 20% que encontramos en secundaria.

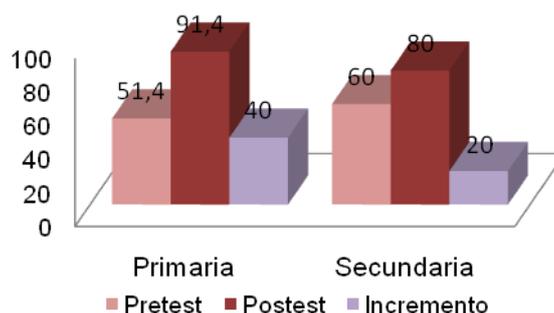


Gráfico 41. Interés y afecto por los demás

La influencia del tratamiento desde el punto de vista experimental se ve presente para los dos descriptores en primaria y para uno de ellos en secundaria.

Descriptores	Nivel de significación	
	Primaria	Secundaria
Relación con los demás como una necesidad básica	0,00*	0,01*
Manifestación de interés por los demás	0,00*	0,12

Tabla 26. Prueba McNemar Relacionarse con los demás en función de la etapa

En efecto no se encuentran diferencias significativas en el descriptor “interés y afecto por los demás” entre el alumnado de secundaria.

### 1.3.1.1.3 Comparativas de géneros por etapa

Si analizamos los resultados comparativamente para niños y niñas podemos ver que son las niñas de primaria las que parten de niveles más altos para cada uno de los descriptores, un 61,1% y un 66,7% frente a un 50,0% y un 58,3% para las de secundaria. Igualmente ocurre en la medición posttest, 88,9 % y 94,4 % frente a un 83,3% para los dos descriptores de secundaria.

Niñas						
Descriptores	Primaria			Secundaria		
	Pre	Pos	Incr.	Pre	Pos	Incr.
Necesidad de relación con los demás	61,1	88,9	27,8	50,0	83,3	33,3
Interés y afecto por los demás	66,7	94,4	27,8	58,3	83,3	25,0

Tabla 27. Comparativa relacionarse con los demás etapa- niñas

En el caso de los niños, que parten de posiciones más bajas que las niñas, se produce un efecto positivo tras el programa, especialmente en el grupo de primaria. En este caso las diferencias de puntuaciones entre pretest y posttest son de un 62,5% y un 56,3%. En los niños de secundaria este incremento es más moderado que el de sus compañeros, un 23% y un 15,4% respectivamente.

Niños						
Descriptores	Primaria			Secundaria		
	Pre	Pos	Incr.	Pre	Pos	Incr.
Necesidad de relación con los demás	12,5	75,0	62,5	46,2	69,2	23,0
Interés y afecto por los demás	37,5	93,8	56,3	61,5	76,9	15,4

Tabla 28. Comparativa relacionarse con los demás etapa- niños

### 1.3.1.2 Unidad de competencia: Cooperar y Convivir

Los elementos evaluados de esta unidad de competencia, son:

- Trabajo en equipo asumiendo la tarea que le corresponda
- Asunción de responsabilidades con respecto al grupo
- Ofrecimiento de sugerencias o ayuda a sus compañeros y compañeras en las tareas de clase.

#### 1.3.1.2.1 Análisis global

El programa elaborado ha producido mejoras en todos los aspectos que conforman la unidad de competencias cooperar y convivir.

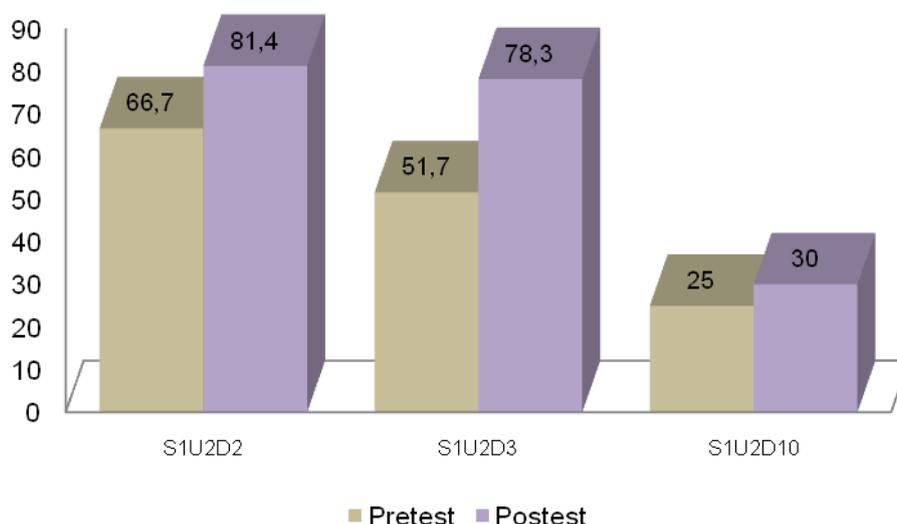


Gráfico 42. Descriptores de cooperar y convivir

Leyenda de Descriptores analizados:

S1U2D2: Trabajo en equipo asumiendo la tarea que le corresponda

S1U2D3: Asunción de responsabilidades con respecto al grupo

S1U2D10: Ofrecimiento de sugerencias o ayuda a sus compañeros y compañeras en las tareas de clase.

El descriptor “trabajo en equipo asumiendo la tarea que le corresponda” se ha incrementado en casi un 15% de igual forma que el “ofrecimiento de sugerencias o ayuda a sus compañeros y compañeras en las tareas de clase”. El elemento que más se ha incrementado ha sido la “asunción de responsabilidades respecto al grupo”. En este caso se ha pasado de un nivel de pretest de casi el 52% hasta el 78,3%.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos el análisis inferencial nos revela la existencia de diferencias en dos de los tres descriptores. El trabajo en equipo y la asunción de responsabilidades.

Descriptores	Nivel de significación
Trabajo en equipo asumiendo la tarea que le corresponda	0,04*
Asunción de responsabilidades con respecto al grupo	0,00*
Ofrecimiento ayuda en las tareas de clase	0,55

Tabla 29. Prueba McNemar Cooperar y convivir

### 1.3.1.2.2 Análisis en función de la etapa

El análisis de los datos por etapas muestra que las mejoras que se producen en ambos grupos son más pronunciadas para el alumnado de primaria que para el de secundaria en todos los descriptores.

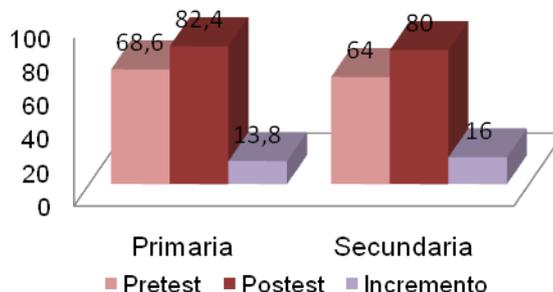


Gráfico 43. Trabajo en equipo asumiendo su tarea

Aunque los alumnos de primaria integran mejora el descriptor al final del programa, el 82,4%, 2,4 puntos por encima de los de secundaria, son estos los que experimentan un mayor avance en relación con el pretest, un 16%.

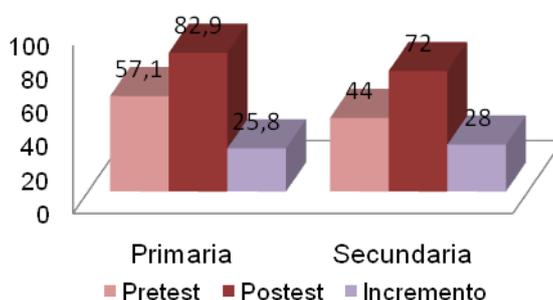


Gráfico 44. Asunción responsabilidades respecto al grupo

La “asunción de responsabilidades con respecto al grupo” es el descriptor donde más efecto ha tenido el programa. Los alumnos de primaria pasan de un 57,1% el pretest hasta un 82,9% mientras que los de secundaria van del 44% al 72%.

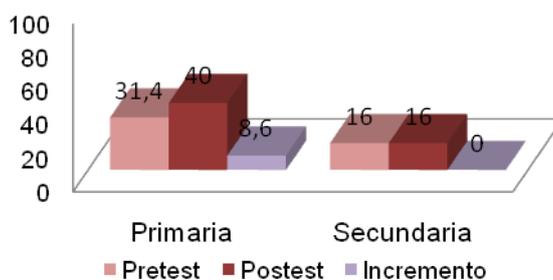


Gráfico 45. Ofrecimiento de ayuda

El “ofrecimiento de ayuda a sus compañeros y compañeras” es el descriptor que presenta los niveles más bajos tanto para primaria como para secundaria. El programa produce efectos en primaria, aumenta un 8,6% pero no llega a manifestar ningún efecto para secundaria.

La búsqueda de diferencias significativas solo muestra resultados para el descriptor en el grupo de los alumnos de primaria.

Descriptores	Nivel de significación	
	Primaria	Secundaria
Asunción de responsabilidades con respecto al grupo	0,01*	0,06

Tabla 30. Prueba McNemar asumir responsabilidades en función de la etapa

### 1.3.1.2.3 Comparativas de géneros por etapa

Si comparamos los valores de las niñas de primaria con las de secundaria las primeras parten de mejores datos respecto a los tres descriptores de la unidad cooperar y convivir y los valores de postest también son en todos los casos más altos.

Descriptores	Niñas					
	Primaria			Secundaria		
	Pre	Pos	Incr.	Pre	Pos	Incr.
Trabajo en equipo asumiendo su tarea	83,3	94,4	11,1	58,3	91,7	33,4
Asunción responsabilidad respecto al grupo	72,2	94,4	22,2	33,3	66,7	33,4
Ofrecimiento de ayuda	44,4	50	5,6	16,7	25,5	8,8

Tabla 31. Descriptores cooperar y convivir etapa- niñas

No obstante, habría que destacar que el programa ha producido incrementos más importantes siempre en las niñas de secundaria. Como se puede apreciar en la tabla anterior un 22,3%, 11,2% y 3% más respectivamente que sus compañeras.

Los niños muestran una tendencia distinta que las niñas. Si comparamos entre ellos nos encontramos que son los niños de secundaria los que en dos de los tres descriptores parten de valores superiores.

Niños						
Descriptores	Primaria			Secundaria		
	Pre	Pos	Incr.	Pre	Pos	Incr.
Trabajo en equipo asumiendo su tarea	56,3	66,7	10,4	69,2	69,2	-
Asunción responsabilidad respecto al grupo	43,8	75,0	31,2	53,8	69,2	15,4
Ofrecimiento de ayuda	18,8	31,3	12,5	15,4	7,7	-7,7

Tabla 32. Descriptores cooperar y convivir etapa- niños

La principal diferencia encontrada entre los niños de primaria y secundaria radica en los descriptores “trabajo en equipo asumiendo la tarea que le corresponda” y “ofrecimiento de ayuda a sus compañeros y compañeras”, en los que, para secundaria, el programa no ha tenido efecto, como se aprecia en el primer caso, o ha tenido un efecto negativo, en el segundo podemos ver que el postest es un 7,7% inferior al pretest.

### 1.3.1.3 Unidad de competencia: Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos

Descriptores evaluados a través de la actividad:

- Toma de decisiones asertivamente.
- Reconocimiento del diálogo como resolución de conflictos.

#### 1.3.1.3.1 Análisis global

Como se puede ver en el gráfico que aparece a continuación, de forma general, los dos descriptores que componen la categoría, han experimentado incrementos en sus valores iniciales y finales.

El descriptor “toma de decisiones asertivamente” ha pasado de 58,3% hasta el 71,1%. En el mismo sentido, aunque con un incremento mayor, ocurre con el segundo descriptor que se incrementa en un 18,3%.

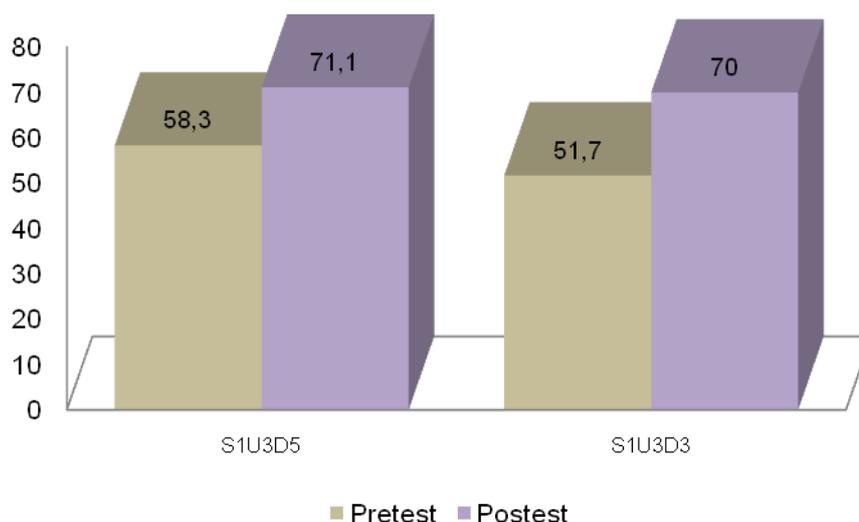


Gráfico 46. Descriptores Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos

Leyenda de los descriptores analizados:

S1U3D5: Toma de decisiones asertivamente

S1U3D3: Reconocimiento del diálogo como resolución de conflictos

Al aplicar la chi cuadrado de McNemar encontramos que se pueden apreciar diferencias significativas en ambos descriptores entre la situación de partida y los niveles finales alcanzados.

Descriptores	Nivel de significación
Toma de decisiones asertivamente	0,03*
Reconocimiento del diálogo como resolución de conflictos	0,03*

Tabla 33. Prueba McNemar afrontar positivamente las relaciones y los conflictos

### 1.3.1.3.2 Análisis en función de la etapa

Son los alumnos y alumnas de primaria los que mejor han integrado el descriptor “toma de decisiones asertivamente”. Partiendo de valores casi un 11% superiores a secundaria se sitúa en el 74,3%. A pesar de esto, el efecto del programa se aprecia más en el grupo de secundaria que de un 52% llega hasta el 68%.

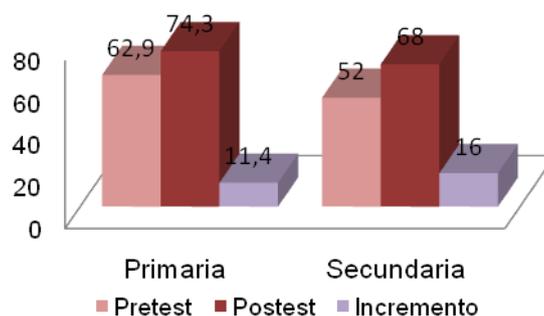


Gráfico 47. Toma decisiones asertivamente

En el elemento “reconocimiento del diálogo como resolución de conflictos” el alumnado de secundaria, a pesar de ser el que parte de un nivel más alto 64%, es en el que el programa tiene mayor efectividad. Como se puede ver en posttest el valor es de un 92% lo que supone una mejora de un 28%.

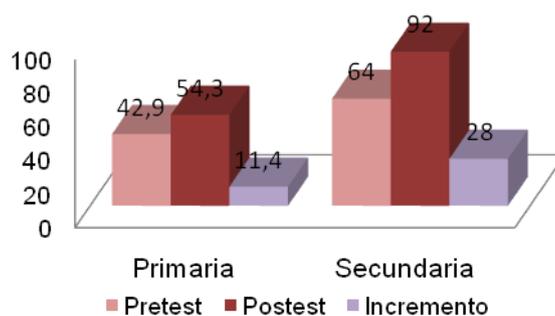


Gráfico 48. Diálogo como resolución de conflictos

De acuerdo con los datos anteriores y en consecuencia con las mejoras experimentadas, encontramos diferencias significativas en este segundo descriptor en el avance que se produce en el alumnado de secundaria.

Descriptores	Nivel de significación	
	Primaria	Secundaria
Toma decisiones asertivamente	0,21	0,21
Diálogo como resolución de conflictos	0,21	0,02*

Tabla 34. Prueba McNemar afrontar positivamente los conflictos en función de etapa

### 1.3.1.3.3 Comparativas de géneros por etapa

Son las niñas de primaria las que tienen más integrada el descriptor “toma de decisiones asertivamente”, 83,3% frente al 50% de las de secundaria.

Como se puede ver, el efecto del tratamiento redunda más en el grupo de secundaria que incrementa el nivel del descriptor un 25%.

Niñas						
Descriptor	Primaria			Secundaria		
	Pre	Pos	Incr.	Pre	Pos	Incr.
Toma de decisiones asertivamente	83,3	88,9	5,6	50,0	75,0	25,0
Diálogo como resolución de conflictos	50	55,6	5,6	58,3	83,3	25,0

Tabla 35. Descriptores afrontar las relaciones etapa- niñas

En el segundo descriptor la tendencia anterior cambia, es el grupo de secundaria el que manifiesta niveles más altos (58,3% frente al 50%) y sigue siendo secundaria el que experimenta más avance, un 25% frente al incremento de las niñas en primaria de 5,6%.

En el grupo de los niños, los de secundaria parten de niveles más altos. A pesar de ello, tras el programa, el grupo de primaria tiene mejores resultados en el postest, pasando de un 43,8% a un 62,5% frente al 61,5% de secundaria.

Niños						
Descriptor	Primaria			Secundaria		
	Pre	Pos	Incr.	Pre	Pos	Incr.
Toma de decisiones asertivamente	43,8	62,5	18,7	53,8	61,5	7,7
Diálogo como resolución de conflictos	37,5	56,3	18,8	69,2	100	30,8

Tabla 36. Descriptores afrontar las relaciones etapa- niños

Destacamos que la totalidad de los estudiantes de secundaria con los que se ha trabajado utilizan el “diálogo para la resolución de conflictos” tras el programa. En primaria, aunque se produce un avance, el nivel al que se llega el algo más de la mitad, 56,3%.

### 1.3.2. Subcompetencia: Comprender la realidad del mundo en que se vive

Esta subcompetencia está compuesta por las siguientes unidades, presentes en ambos dilemas utilizados para la evaluación de las dos etapas:

- Ser consciente de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.
- Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.

*1.3.2.1 Unidad de competencia: Ser consciente de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.*

El descriptor presente en ambas actividades es el siguiente:

- Asunción de que se puede analizar un mismo hecho desde diferentes puntos de vista

1.3.2.1.1 Análisis global

Los datos ponen de manifiesto que el alumnado ha integrado el descriptor “asunción de que se puede analizar un mismo hecho desde diferentes puntos de vista”.

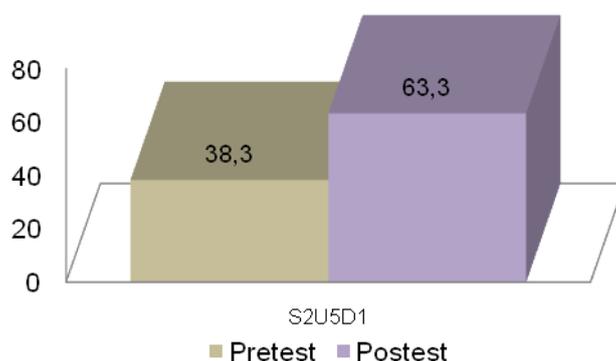


Gráfico 49. Descriptores Ser consciente de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad

Leyenda de descriptores analizados:

S2U5D1: Asunción de que se puede analizar un mismo hecho desde diferentes puntos de vista

El programa ha producido un incremento de un 25% más de sujetos que asumen el descriptor, lo que sitúa al grupo en el posttest en un 63,3%. El avance producido se puede considerar como significativo desde el punto de vista inferencial.

Descriptores	Nivel de significación
Análisis del mismo hecho desde diferentes puntos de vista	0,00

Tabla 37. Prueba McNemar asunción de diferentes puntos de vista

1.3.2.1.2 Análisis en función de la etapa

Tanto el alumnado de primaria como el de secundaria parte de niveles similares cuando se habla de “analizar un hecho con diferentes puntos de vista”. En el primer caso se parte de un 37,1% y en el segundo de un 40%.

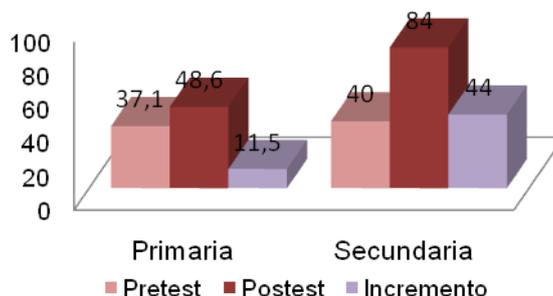


Gráfico 50. Asunción analizar mismo hecho con diferentes puntos de vista

El programa ha tenido mayor efecto en el alumnado de secundaria entre el que se produce un incremento de un 44% lo que deja los valores posttest en un 35,4% por encima que los de primaria.

Como se puede ver en la tabla que aparece a continuación, a pesar de las mejoras en ambos grupos, encontramos diferencias significativas en secundaria pero no en primaria.

Descriptor	Nivel de significación	
	Primaria	Secundaria
Asunción analizar mismo hecho desde diferentes perspectivas	0,42	0,00*

Tabla 38. Prueba McNemar del descriptor en función de la etapa

### 1.3.2.1.3 Comparativas de géneros por etapa

Las niñas de secundaria son más capaces de “asumir que se puede analizar un hecho desde distintas perspectivas”. Sus puntuaciones se han incrementado 22,1 puntos más que las de sus compañeras de primaria.

Niñas						
Descriptor	Primaria			Secundaria		
	Pre	Pos	Incr.	Pre	Pos	Incr.
Asunción analizar mismo hecho desde diferentes perspectivas	44,4	55,6	11,2	50,0	83,3	33,3

Tabla 39. Descriptor analizado etapa- niñas

En el caso de los niños, que parten de situaciones bastante similares que

rondan el 31%, se produce una mejora importante sobre todo en los de secundaria. Para ellos las diferencias de medida entre pretest y postes es de un 53,8%.

Niños						
Descriptores	Primaria			Secundaria		
	Pre	Pos	Incr.	Pre	Pos	Incr.
Asunción analizar mismo hecho desde diferentes perspectivas	31,3	43,8	12,5	30,8	84,6	53,8

Tabla 40. Descriptor analizado etapa- niños

### 1.3.2.2 Unidad de competencia: Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.

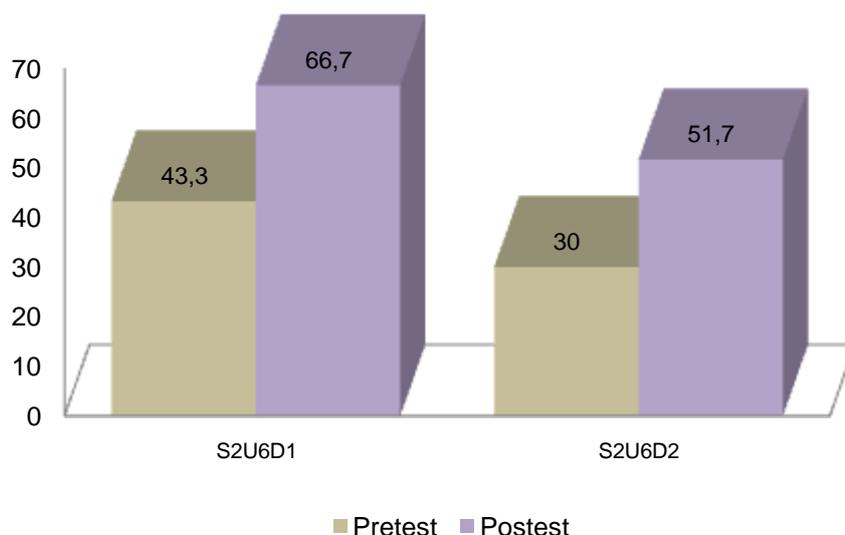
Descriptores comunes:

- Reconocimiento de situaciones de injusticia social de su entorno más cercano
- Manifestación de una actitud crítica y de compromiso ante tales desigualdades e injusticias sociales

#### 1.3.2.2.1 Análisis global

El programa ha producido mejoras en los dos descriptores que componen la unidad de competencia “reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas”.

Como se puede ver (Gráfico 51) se han producido un aumento del 23,4 % en el número de sujetos que han asimilado el descriptor “reconocimiento de situaciones de injusticia social” y un 21,7% en “manifestación de actitudes críticas frente a las injusticias sociales”.



**Gráfico 51. Descriptores Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas**

Leyenda de Descriptores analizados:

S2U6D1: Reconocimiento de situaciones de injusticia social de su entorno más cercano

S2U6D2: Manifestación de una actitud crítica y de compromiso ante tales desigualdades e injusticias sociales

Los resultados de los avances ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas para los dos ámbitos.

Descriptores	Nivel de significación
Reconocimiento de situaciones de injusticia social	0,00*
Actitud crítica y de compromiso ante tales injusticias	0,00*

**Tabla 41. Prueba McNemar descriptores reflexionar de forma crítica y lógica**

#### 1.3.2.2 Análisis en función de la etapa

Los resultados finales del programa sitúan al alumnado de primaria y secundaria en niveles similares respecto al descriptor “reconocimiento de injusticias sociales”, 68,6% de primaria frente a 64% de secundaria. No obstante, son los primeros los que reflejan un mayor avance, 31,5%, si bien es verdad de que también partía de niveles más bajos (37,1 de primaria frente al 52% de secundaria).

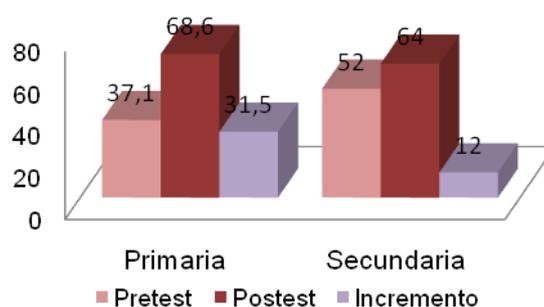


Gráfico 52. Reconocimiento injusticias

El descriptor “manifestación de actitud crítica frente a las injusticias” está integrado más en la conducta del alumnado de secundaria. Esto, partiendo de un 52% en pretest, tras el programa, alcanza el 68%. Sus compañeros y compañeras de primaria parten de niveles muchos más bajos 14,3% pero experimentan un mayor avance, un 25,7%.

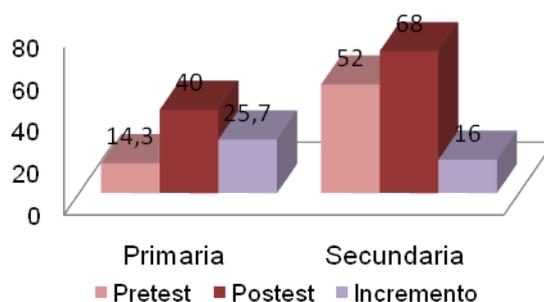


Gráfico 53. Actitud frente a injusticias

Los análisis inferenciales arrojan la existencia de diferencias significativas en los dos descriptores para el alumnado de primaria mientras que, para los de secundaria, dichas diferencias se manifiestan exclusivamente en su “actitud frente a las injusticias”.

Descriptores	Nivel de significación	
	Primaria	Secundaria
Reconocimiento de situaciones de injusticia social	0,00*	0,50
Actitud crítica y de compromiso ante tales injusticias	0,00*	0,00*

Tabla 42. Prueba McNemar de los descriptores en función de la etapa

### 1.3.2.2.3 Comparativas de géneros por etapa.

Tanto en el descriptor “reconocimiento de las injusticias” como en “manifestación de actitudes críticas” las alumnas de secundaria muestran

valores de partida más altos. En “reconocimiento de injusticias” son las alumnas de primaria las que presentan un mayor incremento, un 55,5% frente al 8,3% de sus compañeras. En el segundo descriptor se repite la situación y son las alumnas de primaria las que experimentan mayor avance pasan de un 16,7% a un 55,6% mientras que sus compañeras incrementan los datos un 8,3%.

Niñas						
Descriptor	Primaria			Secundaria		
	Pre	Pos	Incr.	Pre	Pos	Incr.
Reconocimiento injusticias	38,9	94,4	55,5	50,0	58,3	8,3
Crítica frente a injusticias	16,7	55,6	38,9	50,0	58,3	8,3

Tabla 43. Descriptores reflexionar de forma crítica etapa- niñas

En los niños el descriptor “reconocimiento de injusticias” plantea efectos distintos del programa. Mientras que en primaria se produce un leve incremento del 6%, en secundaria no se constata ningún avance. Este grupo si manifiesta con mayor fuerza que primaria un incremento en “manifestación de actitudes críticas hacia las injusticias”, un 23,2% frente al 12,5 de los más pequeños.

Niños						
Descriptor	Primaria			Secundaria		
	Pre	Pos	Incr.	Pre	Pos	Incr.
Reconocimiento injusticias	37,5	43,8	6,3	53,8	58,3	-
Crítica frente a injusticias	12,5	25,0	12,5	53,8	76,9	23,1

Tabla 44. Descriptores reflexionar de forma crítica etapa- niños

### 1.3.3. Subcompetencia: Ejercer la ciudadanía democrática

La unidad de competencia que compone esta actividad presente en primaria y en secundaria, es la siguiente:

- Ejercer las libertades y deberes cívicos.

#### 1.3.3.1 Unidad de competencia: Ejercer las libertades y deberes cívicos.

Los descriptores analizados y que componen esta unidad, son:

- Asunción de la necesidad de consensuar y respetar normas de convivencia cívica para garantizar los derechos de todos los que le rodean
- Actuación correcta de acuerdo a unas normas cívicas tanto en el centro como en su entorno social
- Actuación correcta, al trabajar en grupo de acuerdo a unas normas cívicas tanto en el centro como en su entorno social

### 1.3.3.1.1 Análisis global

Ejercer las libertades y deberes cívicos es la unidad de competencia en la que el alumnado que ha formado parte del estudio muestra unos niveles de partida más elevados y donde los avances han sido más reducidos.

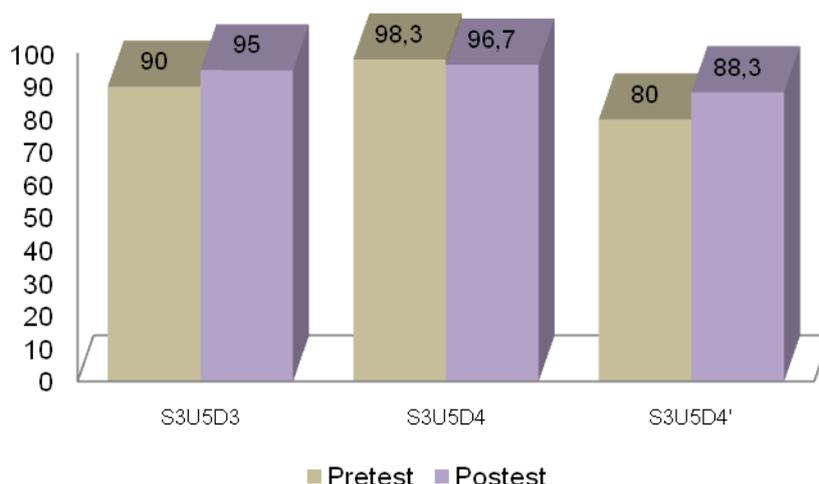


Gráfico 54. Descriptores Ejercer las libertades y deberes cívicos

Leyenda de descriptores analizados:

S3U5D3: Asunción de la necesidad de consensuar y respetar normas de convivencia cívica para garantizar los derechos de todos los que le rodean

S3U5D4: Actuación correcta de acuerdo a unas normas cívicas tanto en el centro como en su entorno social

S3U5D4': Actuación correcta, al trabajar en grupo de acuerdo a unas normas cívicas tanto en el centro como en su entorno social

Respeto al descriptor “asunción de la necesidad de consensuar y respetar las normas” el programa presenta una mejora de un 5% respecto a los valores de partida del pretest.

Actuar de acuerdo a las normas cívicas se ha valorado desde dos puntos de vista, el individual (S3U5D4) y el grupal (S3U5D4'). Aunque si nos fijamos

en los valores de la perspectiva individual, pretest 98,3% y posttest 96,7%, se manifiesta un ligero empeoramiento, sin embargo, la perspectiva grupal implica un efecto positivo del programa, produciéndose un incremento de un 8,3%.

### 1.3.3.1.2 Análisis en función de la etapa

En la tabla que aparece a continuación se reflejan los porcentajes del alumnado de primaria y secundaria tanto en puntuaciones pretest como posttest.

Descriptores	Primaria			Secundaria		
	Pretest	Posttest	Incr.	Pretest	Posttest	Incr.
Consensuar normas cívicas	94,3	94,3	-	84,0	96,0	12,0
Individual - Actuación correcta en el aula	97,1	97,1	-	100	96,0	-4,0
Grupal - Actuación correcta en el aula	82,9	88,6	5,7	76,0	88,0	12,0

Tabla 45.Descriptores de la unidad en función de la etapa

Como se puede ver en el descriptor “asunción de la necesidad de consensuar las normas cívicas” el programa no ha tenido incidencia sobre el alumnado de primaria mientras que en el de secundaria el aumento ha sido de un 12%.

Como veíamos a nivel global la “actuación correcta en el aula” vista de manera individual no experimenta cambio en primaria y un retroceso de un 4% en secundaria. Desde el punto de vista grupal ambos grupos han experimentado mejoras, en primaria se produce un incremento de un 5,7% y en secundaria se eleva hasta el 12%.

### 1.3.3.1.3 Comparativas de géneros por etapa.

Como ya veíamos en los apartados anteriores la unidad de competencia ejercer las libertades y deberes cívicos es una de las que tanto niños como niñas parten de niveles más altos en los descriptores que la integran. Todos los grupos la tienen asimilada entre un 75 y un 100%.

Niñas		
Descriptores	Primaria	Secundaria

	Pre	Pos	Incr.	Pre	Pos	Incr.
Consensuar normas cívicas	94,4	94,4	-	75,0	100	25,0
Individual – Actuación correcta en el aula	100	100	-	100	100	-
Grupal – Actuación correcta en el aula	94,4	100	5,6	75,0	94,7	19,7

Tabla 46. Descriptores de la unidad etapa- niñas

El programa propuesto en primaria, respecto al descriptor “necesidad de consensuar las normas cívicas”, no tiene efectos evidentes ya que las niñas siguen casi en el 95%. En el caso de las niñas de secundaria el efecto es evidente ya que todas asumen la conducta, con lo que su incremento ha sido un 25%.

La “actuación correcta en el aula”, analizada de forma individual no experimenta ningún tipo de cambio, sobre todo, en secundaria en la que ya todas las niñas habían integrado el descriptor en pretest. A nivel grupal, el programa si muestra mejoras evidentes, entre las niñas de secundaria aumentan el porcentaje casi un 20% y todas las alumnas de primaria han desarrollado este descriptor.

Niños						
Descriptores	Primaria			Secundaria		
	Pre	Pos	Incr.	Pre	Pos	Incr.
Consensuar normas cívicas	100	100	-	92,3	92,3	-
Individual – Actuación correcta en el aula	100	100	-	100	92,3	-7,7
Grupal – Actuación correcta en el aula	75,0	81,3	6,3	76,9	84,6	7,7

Tabla 47. Descriptores de la unidad etapa- niños

En los niños de primaria los dos primeros descriptores están totalmente asumidos en el pretest por lo que los niveles de postest se mantienen estables.

Sólo en la “actuación correcta en el aula” desde la perspectiva grupal se ve una mejora del 6,3% de los sujetos, porcentaje similar al incremento producido en los niños de secundaria para este mismo nivel. Destacamos también que en el grupo de niños de secundaria se produce un ligero retroceso, 7,7% respecto al nivel de partida en el descriptor en su forma individual.

## **2. ANALISIS CUALITATIVO**

Como ya hemos mencionado, durante el del programa el alumnado fue cumplimentando un cuestionario sobre el desarrollo de la experiencia. Este, se pasó en tres momentos diferentes que se hicieron coincidir con el término de las unidades didácticas que se estaban trabajando y antes de su evaluación. Se trataba de que reflexionaran sobre su experiencia y que expresaran su opinión sobre su aprendizaje, el de sus compañeros y compañeras, los conflictos y problemas surgidos y las soluciones dadas, y su valoración general durante el trabajo de forma cooperativa en dicha unidad.

Además de conocer la opinión del alumnado, nos interesaba conocer la de los docentes participantes, con un doble objetivo: además de su valoración de la experiencia desde su práctica educativa, nos interesaba comprobar también la percepción que tenían sobre el aprendizaje y actitud de su alumnado. Es decir, cómo habían visto la actuación de su alumnado. Para ello, se les hizo una entrevista al finalizar el trabajo de campo y además con cuatro participantes se realizó un grupo de discusión.

Las respuestas de unos y otros fueron sometidas a análisis cualitativo que pasamos a analizar a continuación.

### **2.1. Análisis de las respuestas del alumnado**

El cuestionario que se suministró a los alumnos y alumnas giró en torno a conocer sus opiniones sobre su progreso individual y de su grupo respecto al aprendizaje y sobre aspectos ligados a la ayuda brindada, a las relaciones establecidas entre ellos y ellas, sus conflictos y la manera de resolverlos. Como ya hemos dicho, lo cumplimentaron en tres momentos diferentes, pero cambiamos el orden de las preguntas y la expresión de las mismas para evitar que se acostumbraran a contestar las preguntas y respondieran siempre lo mismo.

### 2.1.1. Análisis de las respuestas del alumnado de Primaria

#### 2.1.1.1 Valoración del trabajo cooperativo frente al trabajo individual.

La visión de los niños y niñas de primaria del trabajo cooperativo es positiva, si analizamos sus respuestas globales en cada uno de los tres momentos que han sido preguntados durante la implementación de la programación didáctica. Desde el inicio, ha habido prácticamente unanimidad a la hora de expresar su preferencia por este tipo de trabajo frente al que se puede realizar de forma individual. No obstante algunos sujetos han mostrado posturas divergentes.

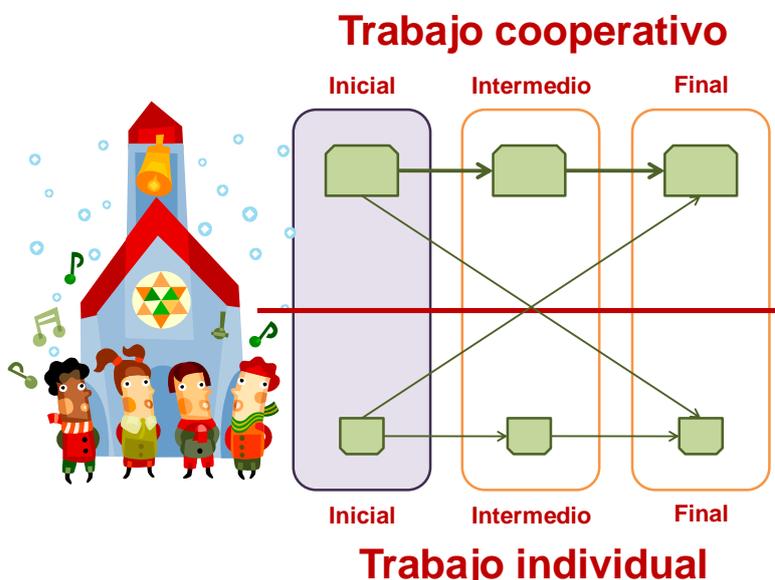


Figura 7. Evolución de las preferencias personales para trabajar

Casi el 84% de los alumnos y alumnas manifestaron su preferencia por esta forma de trabajar en los tres momentos en que fueron consultados. Entre el resto del alumnado podemos encontrar tres posturas:

- a) Preferencias por el trabajo individual. Esta opción ha sido manifestada exclusivamente por dos participantes del grupo de las niñas. Las razones esgrimidas para decantarse por el trabajo individual están relacionadas con el ritmo del grupo, alumna 16: *“muchas veces no hemos hecho nada”*, y los efectos que tiene esta metodología sobre

los aprendizajes individuales, alumna 12: “*yo creo que estudio mejor sola*”, “*se me quedan mejor sola*”; alumna 16: “*en alguno aprendo más y en otros menos*”

- b) Preferencia inicial por el trabajo grupal. En este caso la primera valoración de los alumnos y alumnas hacia el trabajo grupal ha sido positiva pero a medida que se ha ido implementando la metodología han ido cambiando de opinión y finalmente dicen preferir el trabajo individual. En estos casos las respuestas han estado relacionadas con los problemas de relación entre los distintos miembros del grupo. Así, por ejemplo, la alumna 1 habla de tener “*menos problemas... no me hacen caso... pegan muchas voces*”.
- c) Preferencia inicial por el trabajo individual. En este caso, algunos alumnos y alumnas, tras su primera experiencia en grupo, dicen gustarle más el trabajo individual, pero una vez finalizada la intervención docente su opinión ha cambiado y prefieren el trabajo en grupo. Las razones para esta decisión se encuentran en el nivel de participación y atención que tiene cada miembro en el grupo. Un ejemplo de este posicionamiento podría ser el de una niña que al principio dice “*sólo estoy en silencio... no me ayudan*” y que al final su opinión es que “*nos hemos ayudado los unos a otros*”.

#### 2.1.1.2 Nivel de satisfacción con la experiencia.

La percepción del alumnado de primaria sobre cómo se ha desarrollado el trabajo cooperativo se ha manifestado en líneas generales como positiva. La gran mayoría de ellos y ellas cuando se les ha preguntado por lo que más le ha gustado de trabajar así han respondido “*me gusta todo*”. No obstante, las distintas opiniones y matizaciones establecidas configuran el siguiente esquema.

El punto de vista de los niños y de las niñas no ha diferido en cuanto a los tópicos con los que se describe la experiencia, en todo caso, dicha diferencia estriba en matices de intensidad en uno u otro apartado. Como se puede ver en la ilustración, las respuestas se han agrupado en torno a lo que les ha gustado y lo que no.



Figura 8. Clasificación de las opiniones sobre satisfacción del alumnado de Primaria

a) Aspectos positivos de la experiencia.

Los aspectos más positivos de la experiencia se pueden agrupar en torno a 5 tópicos a los que los niños y niñas hacen referencia:

- Diversión: Cuando los estudiantes han sido preguntados por si les gusta trabajar de forma cooperativa la respuesta mayoritaria ha sido que sí porque *“todo es más divertido”* (alumno 5). Las posibilidades de interrelación, intercambio, apoyo..., como veremos a continuación, fomentan esta percepción frente a un trabajo más individualizado.
- Relaciones: El trabajo cooperativo supone para los estudiantes que han participado en el estudio una posibilidad para estar junto a sus amigos y amigas, o de integrarse en un grupo. Tanto es así que, cuando se cuestionan si les gustaría volver a trabajar el grupo, responden que *“depende de los que me toquen y si me ayudan o no”* (alumno 12) o *“según quien te toque porque otros no te dejan hacer nada”* (alumno 16). Como se puede ver en el ejemplo anterior, hay otros elementos que favorecen la percepción positiva del trabajo cooperativo como por ejemplo si los compañeros o compañeras se han portado bien con el

niño o niña que opina, *“porque los compañeros me tratan bien”* (alumno 23).

- Sentimientos: La principal sensación manifestada por el alumnado ha sido la de utilidad, de ser miembro de un grupo al que se puede aportar algo: *“cuando hemos decidido qué poner en la carta porque todos hemos participado para ponerlo”* (alumno 1). Este sentimiento se experimenta especialmente cuando una propuesta de un alumno o alumna es aceptada por su grupo: *“porque han puesto lo que yo dije”* (alumna 18).
- Estudio: El grupo de forma mayoritaria ha manifestado que el trabajo cooperativo ha potenciado su capacidad de estudio tanto en la cantidad como en la calidad con que lo hacen, más y mejor.
- Aprendizaje: De igual forma que el estudio, su percepción de lo que han aprendido es más positiva. El énfasis lo dan en una triple vertiente, los que consideran que han aprendido mucho, *“sí porque he aprendido todo y más”* (alumno 5), los que aprenden más de lo que harían de forma individual, *“me gusta y se aprende más”* (alumna 18); y los que consideran que aprenden mejor: *“sí porque me entero mejor”* (alumna 19).

b) Aspectos negativos de la experiencia.

Los puntos a los que se hacen referencia como aspectos negativos se agrupan en cuatro categorías:

- Homogeneidad: La constitución de los grupos ha supuesto una fuente de tensión para el funcionamiento de esta metodología de trabajo. Como indicábamos antes, para los niños y niñas es importante que el grupo esté integrado por aquellos que son considerados amigos pero también se requiere que en el mismo estén incluidos las personas capaces. Esta percepción es manifestada hacia el propio: *“que por mi culpa se haya sacado un regular”* (alumno 12); o hacia los demás *“que te toque un tonto, porque no sabe hacer nada”* (alumna 25).
- Trabajo: Otro aspecto a tener en cuenta que genera tensiones entre el grupo está relacionado con la carga de trabajo que cada uno desarrolla y

las repercusiones que tiene la calificación por parte del profesorado de ese trabajo realizado. En el primer caso, los niños y niñas, aunque especialmente las segundas, perciben que algunos de sus compañeros de grupo no realizan el trabajo que les corresponde: *“no se lo ha sabido porque lo hemos hecho en el grupo y luego no se lo saben y se supone que se lo tiene que saber”* (alumna 14); *“que estuvieran todo el rato en otro lado mirando, que no se esforzaran por nada y estaban haciendo el tonto”* (alumna 16) o no permiten a los demás intervenir suficientemente *“que lo quieran hacer todo ellos porque algunos lo quieren hacer todo ellos y ni te dejan escribir”*, (alumna 16), dándose casos en que los alumnos y alumnas no participan: *“te ignoran porque se ponen solos y no te dejan que les ayudes”* (alumna 18). En el segundo caso, en las calificaciones ven un posible problema *“que otro se puede equivocar”* (alumno 12) y *“que le pregunten a otros y que ponga la nota a todos”* (alumna 19), *“a veces te ponen mala nota por culpa de otros”* (alumno 20), ya que en ocasiones *“se han distraído y la seño pregunta a uno y esa sea la nota que le ponga a los del grupo”*.

- Desorden: El trabajo cooperativo implica para el alumnado de primaria un proceso algo desordenado en el que el grupo no avanza en el mismo sentido y al mismo ritmo. Una de las quejas que de forma mayoritaria se plantean los niños y niñas es la ruidos que provocan los grupos cuando están trabajando, *“que el otro equipo hablara alto nos molestaba”* (alumno 6). A este aspecto ajeno al grupo habría que añadirle los intrínsecos a él como por ejemplo los desacuerdos entre los sujetos para llegar a soluciones, *“no respetamos las opiniones de los demás”* (alumno 32), *“te haces un lío porque no te pones de acuerdo”* (alumna 7) o la falta de atención: *“un compañero ha empezado a molestar”*. (alumno 13) no haciendo caso a lo que pasa en el grupo, *“cuando uno está leyendo otros hablan”*. (alumno 17) Esta es una queja especialmente de las niñas hacia los niños *“que están todo el rato haciendo el tonto y no se enteran de nada”* (alumna 4).

- Peleas: En algunas ocasiones los procesos de diálogo que implica el aprendizaje cooperativo han derivado en peleas entre los miembros del grupo *“están nada más que peleándose”* (alumna 15). *“algunas veces nos peleamos porque cada uno dice una cosa”* (alumno 26) y *“ha habido veces que nos hemos peleado por razones absurdas”* (alumno 12).

#### 2.1.1.3 Procesos de ayuda generados entre el alumnado.

Desde el punto de vista de los alumnos y alumnas de primaria, cuando realizan trabajo cooperativo, ayudar es una acción que implica reciprocidad. A pesar de las diversas dificultades que pueda haber experimentado cada grupo, ayudar es un acto de carácter bidireccional en el que cualquier miembro de grupo puede ser actor y receptor simultáneamente. Tanto niñas como niños entienden que trabajar en grupo implica *“que lo hiciéramos todos juntos porque nos ayudamos unos a otros”* (alumno 6) a pesar de que, la intensidad y esfuerzo como cada miembro realiza la acción no tiene porqué ser pareja, como dice la alumna 4 *“nos enseñamos unos a otros aunque ellos han trabajado más que yo”*.

En los datos recogidos podemos ver que el alumnado aprecia de manera distinta el hecho de recibir ayuda y o de prestarla, siendo más parcós en palabras y en descripciones cuando la reciben y mucho más enfáticos cuando resaltan lo que ellos han hecho por los distintos miembros del grupo.

Aunque se pueden encontrar algunas manifestaciones sobre la falta de ayuda percibida en ocasiones, como por ejemplo, que los compañeros *“no han ayudado mucho porque solían hacer tonterías”* (alumna 22) o que a veces *“no me hacen caso”* (alumna 7), el análisis de las respuestas a la pregunta *¿estás contento con la ayuda de tus compañeros?*, nos marca un perfil de las ayudas que se reconocen: *“te explican lo que no sabes”, “me animan”, “se aprende más”, “es agradable”*.

Cuando se valora si han ayudado a sus compañeros y compañeras la idea general de lo que ha consistido la acción vendría expresada en palabras del alumno 20: *“Les he dicho todo lo que no sabían”*. Como en el caso anterior se han detectado algunas dificultades a la hora de proporcionar la ayuda, *“no*

me han hecho mucho caso”, “no todos atienden”. A pesar de eso los alumnos y alumnas reconocen que ayudar a otros les produce un sentimiento placentero que hace que “te sientas mejor” y de esta forma se consigue que todos los miembros del grupo “sabemos lo mismo y podemos hacer otras cosas” (alumna 3).

#### 2.1.1.4 Conflictos generados durante el proceso.

Como hemos visto en los apartados anteriores, el alumnado de primaria ha puesto de manifiesto diversas dificultades asociadas al trabajo cooperativo. Cuando se les pide expresamente que indiquen conflictos o problemas que han experimentado con su grupo de trabajo, así como las soluciones que le han dado, sus respuestas se concreta en los datos que aparecen en la siguiente tabla:

PROBLEMAS PLANTEAMOS AL TRABAJAR COOPERATIVAMENTE	
Conflictos	Soluciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Querer asumir los mismo roles</li> <li>- Peleas</li> <li>- Intentar imponer la voluntad</li> <li>- No se llega a acuerdos</li> <li>- No se estudia</li> <li>- Algunos sujetos comenten errores</li> <li>- No se ha participado lo suficiente</li> <li>- Hacer el tonto</li> <li>- No se sabe compartir</li> <li>- No se escuchan las opiniones de otros</li> </ul>	Dialogadas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Querer asumir los mismos roles</li> <li>- Hacer el tonto</li> </ul>	Votaciones por mayoría Ignorar la situación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se estudia</li> <li>- No se ha participado lo suficiente</li> </ul>	Mayor esfuerzo

Tabla 48. Problemas encontrados por el alumnado de Primaria

Los valores rojos hacen referencia a conflictos solo reflejados por las niñas y los verdes sólo por los niños.

Las soluciones a los problemas y conflictos planteados han estado basadas fundamentalmente en el diálogo entre los miembros del grupo. Esta solución se ha visto potenciada por otras como votar, aumentar el esfuerzo o, para ciertas situaciones, ignorar al sujeto problemático.

El diálogo se convierte en la herramienta utilizada a la hora de fomentar la participación de todo el grupo, evitar o resolver las peleas, evitar imposiciones de ciertos miembros al grupo, alcanzar acuerdos.

A la hora de organizar las funciones de cada miembro dentro del grupo o de actuar como coordinador o coordinadora de la actividad se produjeron conflictos, fundamentalmente relacionados con que uno o varios alumnos o alumnas querían ocupar un determinado puesto o función. Las soluciones ante este conflicto se plantea o dialogando hasta buscar un acuerdo o votar entre todos los miembros del grupo y elegir a la persona que se ocupa de esa función.

El uso de dos vías para alcanzar la solución también se ha visto en otros conflictos como la falta de estudio que, además del diálogo, ha exigido un mayor esfuerzo por parte de los miembros del grupo. Esta solución también ha sido válida para el problema que plantean los niños y niñas de la falta de participación en las actividades del grupo.

Las niñas por su parte son las que ponen de manifiesto conflictos como no saber compartir o no escuchar las opiniones de los otros. La solución planteada ha venido en función del diálogo, mecanismo que también se ha utilizado cuando alguien del grupo *“hace el tonto”*, aunque en este caso, si el dialogo no ha sido efectivo, se ha planteado ignorar al alumno o alumna.

Los conflictos planteados han puesto, en ocasiones, al alumnado en situación de desear un cambio de grupo. Pero también se han planteado cambios en situaciones en las que no se expresan conflictos o viceversa, se han producido conflictos pero no se desea el cambio.

Las principales razones expuestas para que un individuo quiera cambiar de grupo aparecen reflejadas en la tabla siguiente:

PENSAR EN CAMBIAR DE GRUPO	
SI	NO
- Para estar con mis amigos/as	- Me siento a gusto
- Nos llevamos mal	- Trabajamos bien
- Hay peleas	- Aprendo y estudio más
- No se estudia	- Los otros grupos son peores

- Es un grupo aburrido

- Nos respetamos

Tabla 49. Razones expuestas para cambiar de grupo por el alumnado de Primaria

Los valores rojos hacen referencia a conflictos solo reflejados por las niñas y los verdes sólo por los niños.

El proceso seguido para la constitución de los grupos ha producido que una de las principales causas por la que los alumnos y alumnas plantean cambiar de grupo haya sido para poder estar con los que consideran sus amigos y amigas. Igualmente el cambio se pide en aquellos grupos donde los miembros tienen malas relaciones que han derivado en ocasiones en peleas.

Cabría destacar la relación que existe entre que algunos miembros del grupo no estudien y el deseo de cambio de resto de los componentes. Como se puede ver en los grupos que trabajan bien o tienen climas de aprendizaje y estudio los miembros no se plantean esa posibilidad.

Por último reflejar los aspectos que han reflejado niños y niñas. Los primeros quieren cambiar de grupo si sus componentes son “aburridos” y plantea quedarse cuando, en comparación, su grupo es mejor que otros. En las niñas es importante, para permanecer en el grupo, que los miembros del mismo se respeten.

### 2.1.2. Análisis de las respuestas del alumnado de Secundaria

En Secundaria se repite la misma situación que en Primaria. Casi la totalidad del alumnado muestra preferencia por el trabajo en grupo frente al trabajo individual, aludiendo diferentes razones como veremos a continuación.

#### 2.1.2.1 Valoración del trabajo cooperativo frente al trabajo individual

La mayoría de los alumnos y alumnas de esta etapa, muestran preferencia por trabajar junto con sus con sus compañeros y compañeras (las chicas en mayor medida), aunque las opiniones no han sido lineales y han ido variando durante la intervención:

- a) Preferencias por el trabajo individual. Sólo un alumno y una alumna de esta etapa prefieren trabajar individualmente desde el principio de la experiencia y no han cambiado de opinión al acabar el trabajo de campo. Las razones que argumentan por su elección se refieren tanto al ritmo de aprendizaje como a las relaciones que se han establecido dentro del grupo. Concretamente la alumna 36 explica que *“prefiero trabajar sola porque en grupo tardamos más en dar un tema”* y el alumno 38 argumenta que *“aprendo mejor sólo porque me distraigo mucho”*. En el caso de la alumna, también hace referencia a su grupo de trabajo, del que dice *“los compañeros no quieren trabajar”* o *“no nos hacen caso cuando explicamos”*. Por su parte, el alumno también señala la relación con sus compañeros y compañeras de grupo como factor negativo de la experiencia, *“cuando nos peleamos se perjudica al grupo”*. Curiosamente, este alumno ha sido uno de los que más ha discutido con una compañera, debido al fuerte carácter de los dos y de los que más han interrumpido la actividad.
- b) Preferencia inicial por el trabajo grupal. También en este caso, son un alumno y una alumna los que al principio preferían trabajar en grupo y conforme se fue desarrollando la experiencia, cambiaron de opinión. El alumno 43, que al principio estaba muy motivado y ejercía un papel de liderazgo de suma importancia para la marcha del grupo, aludió para su cambio de opinión que *“solo me concentro mejor”* y que *“los demás no estudian”*. Por su parte, la alumna 59, también argumentaba razones académicas para explicar su desmotivación y decantarse finalmente por el trabajo individual *“pierdo el hábito de estudio porque tengo menos cosas que hacer”*.
- c) Preferencia inicial por el trabajo individual. Solo un alumno de secundaria, mostraba su preferencia por el trabajo individual y conforme se fue desarrollando la intervención didáctica, fue cambiando de opinión. El alumno 48, comenzó por manifestar que: *“prefiero trabajar solo porque me distraigo”* *“no me lo han explicado bien”* y finalmente se decidió por: *“prefiero trabajar en grupo porque hemos compartido y me han ayudado*

*mucho*". El caso de este alumno es significativo porque al inicio del programa no era muy aceptado por sus compañeros y compañeras de clase y al final fue un participante muy activo y principal protagonista de la buena marcha de su grupo.

- d) Sin preferencia inicial. Solo un alumno de esta etapa, se mostraba conforme con cualquier forma de trabajar. Alumno 50: *"aprendo de las dos maneras, doy lo mismo y me lo estudio igual"* efectivamente es un alumno considerado buen estudiante y esta nueva forma de trabajar no ha experimentado cambios en su aprendizaje académico, pero sí en el comportamiento con sus compañeros y compañeras. Así, tras reflexionar sobre la actividad en función de lo beneficioso que ha sido para él, se ha decantado por la forma grupal y manifiesta que *"prefiero en grupo porque me ayudan en todo" "me divierto más y me ayudan"*

#### 2.1.2.2 Nivel de satisfacción con la experiencia.

Al igual que en la etapa Primaria, el alumnado de Secundaria se muestra mayoritariamente satisfecho con la dinámica seguida. Lo que cambia con respecto a Primaria son las razones predominantes por las que la experiencia les ha gustado y que hacen referencia a compartir y a la ayuda mutua prestada. *"me ha gustado porque te facilita el trabajo y te ayuda a ser un poco más responsable"* (alumna 40) *"nos hemos ayudado a estudiar"* (alumna 41) *"no aprendes solo a estudiar sino que también aprendes el significado del compañerismo"* (alumna 45). A continuación procedemos de manera similar y presentamos un gráfico donde recogemos sus preferencias y justificaciones de sus respuestas:



Figura 9: Clasificación de las opiniones sobre satisfacción del alumnado de Secundaria

Si comparamos este gráfico con el anterior, las mayores diferencias se encuentran en lo referente a sus sentimientos, a las relaciones con los demás y a las razones por las que manifiestan que se divierten. Los aspectos negativos de la experiencia siguen siendo los mismos aunque con diferentes matices como veremos a continuación:

a) Aspectos positivos de la experiencia.

La estructura de este análisis se corresponde con la seguida anteriormente, aunque las manifestaciones del alumnado han variado:

-Diversión: también aquí el alumnado manifiesta que se ha divertido mucho trabajando de forma cooperativa: *“lo más positivo es estar todos juntos porque lo hemos pasado mejor que individualmente”* (alumno 47); *“así me divierto más y me ayudan”* (alumno 50); *“he conocido mejor a mis compañeros”* (alumna 55) Lo más destacado con respecto a la etapa de Primaria, es el grado de importancia que le han dado a la convivencia tanto para divertirse mejor, como manifiesta el alumno 37 *“con los compañeros estoy muy a gusto”*; *“lo más positivo es trabajar en grupo porque convivimos más juntos”* (alumna 40); *“lo mejor es que hemos compartido y me han ayudado”*; (alumno 48); *“lo mejor es compartir la experiencia con el grupo”* (alumna 58); como para trabajar mejor: alumna

- 41 *“lo que no me ha gustado han sido las peleas, porque nos tenemos que llevar bien” ; “lo más difícil ha sido ponernos de acuerdo porque casa uno somos diferentes”* (alumna 42)
- Relaciones: al igual que en la etapa Primaria, las relaciones que se han establecido en el grupo, han condicionado no sólo la actividad, sino también su nivel de satisfacción: *“no me gusta porque me están chinchando”* (alumno 38); *“lo peor ha sido soportar a algunos compañeros porque no hacen el trabajo y se pasan todo el día tonteando”* (alumna 45); *“lo más negativo han sido las peleas porque hay algunos que se llevan mal”* (alumno 51). En esta etapa, los principales conflictos han sido por el trabajo, donde manifestaban *“había algunos que no querían trabajar”* (alumno 50); *“lo que menos me ha gustado ha sido cuando no nos esforzamos, porque no trabajamos como es debido”*. *“me encanta trabajar en grupo pero con gente que quiere trabajar”* (alumna 55). Reconocen como algo positivo tener diferentes puntos de vista: *“ha sido una manera nueva de trabajo y de ver las cosas...”* (alumna 52); *“me ha gustado porque te han dado ayuda en muchos puntos de vista”* (alumna 58); *“en grupo trabajamos mejor porque todos damos distintas opiniones, ideas...”* (alumna 59) sobre todo los alumnos y alumnas mayores, de 2º y 4º de ESO y mayoritariamente las niñas.
  - Sentimientos: en lo referente a sentirse útil lo comparten con el alumnado de Primaria. La gran mayoría manifiestan sentirse útiles ya que cada uno aporta lo que puede y sobre todo les gusta sentirse así: *“me encanta que me ayuden y ayudar a los demás”* (alumna 40); *“yo también apporto cosas y les ayudo”* (alumno 46) *“he intentado ayudarles en lo que he podido”* (alumno 49).
  - Lo que los diferencia del grupo de primaria es que además, les gusta cuidar a sus compañeros y sentirse cuidados. Este aspecto también se da sobre todo en los cursos mayores: *“me han apoyado cuando lo he necesitado”* (alumno 49); *“todos me han ayudado a aprenderme lo que no sabía”* (alumno 47); *“mis compañeros quieren que aprenda cosas nuevas”* (alumna 60)

- Estudio y Aprendizaje: estos dos aspectos coinciden plenamente con lo expuesto anteriormente para la etapa Primaria. La gran mayoría afirma que *“en grupo se aprende mejor”, “aprendemos más porque lo que no sabes te lo explican tus compañeros”, “he avanzado en mi aprendizaje porque me han ayudado y me han explicado” “me entero mejor en grupo” “con más personas puedo entender mejor”*. En este caso no existe ninguna diferencia significativa con respecto a la otra etapa.
- Trabajo: este factor está presente tanto en lo positivo de la experiencia como en las valoraciones negativas. En lo referente a lo positivo, hemos comprobado que se refuerzan y reconocen cuando trabajan bien *“cuando nos lo proponíamos, trabajábamos”* (alumna 55); *“aunque nos distraigamos, si somos capaces de estudiar”* (alumno 56); *“me gusta el grupo en el que estoy porque cuando nos ponemos en serio, no hay quien nos supere”* (alumna 46); *“al final se han dado cuenta de que teníamos que aprovechar el tiempo y se han puesto”* (alumna 42).

b) Aspectos negativos de la experiencia: en este factor, el alumnado de Secundaria no difiere mucho de lo manifestado por el de Primaria. Lo único destacable hace referencia a que son conscientes de que se distraen con facilidad y que eso perjudica al grupo, *“si alguien del grupo no quiere trabajar, no trabaja nadie”* (alumno 54); *“perdemos la concentración porque se entretienen con lo que sea”* (alumna 55); *“mis compañeros me han distraído”* (alumno 48). Otro aspecto diferente con respecto al alumnado de Primaria es el que se refiere a la homogeneización del grupo. Aunque hay casos aislados que no se cambiarían de grupo *“porque el mío es más listo”* o *“es el mejor”* (alumno 38), en general se muestran contentos con su grupo y manifiestan además que no se cambiarían porque todos son iguales o porque se llevan bien y lo valoran muy positivamente *“de nada sirve cambiar si estás a gusto”* (alumna 58); *“porque en este estoy a gusto”* (alumna 40); *“no porque me ha encantado mi grupo”* (alumno 46).

#### 2.1.2.3 Procesos de ayuda generados entre el alumnado.

Este aspecto tampoco es muy diferente con respecto a los alumnos y alumnas de Primaria. Quizá enfatizan más el sentimiento que les ha producido

ayudar a los demás y ser ayudados por sus compañeros y compañeras. El resto de aspectos como la reciprocidad mencionada anteriormente, la bidireccionalidad del proceso de ayuda, se repiten. *“lo mejor ha sido trabajar en grupo porque nos hemos ayudado a estudiar”* (alumna 41); *“me he esforzado para que ellos lo entiendan”* *“aprendo más gracias a su ayuda”* (alumna 42).

En cuanto a las manifestaciones sobre los sentimientos que se generan cuando ayudan o son ayudados, vuelven a ser los alumnos y alumnas mayores (2º y 4º de ESO) los que manifiestan mayor placer por este hecho *“he aprendido a trabajar más y mejor, además te ayudan y puedes ayudar a los compañeros”* (alumno 46); *“gracias a ellos había cosas que me han explicado y he comprendido”* (alumno 50); *“me gusta porque mis compañeros me ayudan mucho”* (alumno 54); *“me gusta que mis compañeros me ayuden cuando no entiendo algo”* (alumna 59); *“me gustaría aprender cosas de otras personas”* (alumna 44).

Afirman que les ha encantado la experiencia porque han compartido, se han ayudado, han convivido y reconocen que los demás les aportan no sólo ayuda sino apoyo y cariño: *“lo que más me ha gustado es que nos ayudamos los unos a los otros”* (alumna 55); *“mi grupo me ha animado”* (alumna 45); *“me faltan muchas cosas que quiero saber con la ayuda del grupo”* (alumno 57); *“me he sentido bien”* (alumno 47).

#### 2.1.2.4 Conflictos generados durante el proceso.

Al igual que hicimos con Primaria, exponemos en la siguiente tabla las razones que han esgrimido al preguntarles por los conflictos que han tenido y las soluciones que han aportado:

PROBLEMAS PLANTEAMOS AL TRABAJAR COOPERATIVAMENTE	
Conflictos	Soluciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se trabaja</li> <li>- No se hace caso</li> <li>- No se ponían de acuerdo</li> <li>- Confrontación de opiniones</li> <li>- Reparto de trabajo</li> <li>- Rivalidad</li> <li>- Hacer tonterías</li> </ul>	Dialogadas

- Falta de atención	
- Falta de concentración	
- No se trabaja	Apoyo al compañero
- No se entienden	Ignorarse
- No se ponen de acuerdo	Recapacitando

Tabla 50. Problemas encontrados por el alumnado de Secundaria

Los valores rojos hacen referencia a conflictos solo reflejados por las niñas y los verdes sólo por los niños.

Como podemos comprobar, la mayoría de las soluciones dadas para la resolución del conflicto, ha sido también a través del diálogo. El lenguaje se convierte en factor fundamental para resolver sus problemas y regular la conducta, tanto propia como la del compañero o compañera. También para apoyar a los que necesitan ayuda y para llegar a un consenso entre varias partes haciéndolos recapacitar sobre su postura.

Se ha manifestado una evolución en el uso del lenguaje y el diálogo desde el comienzo de la intervención. Un mismo alumno (38), por poner el caso más significativo afirma en el primer cuestionario que han resuelto sus problemas “pegándose” y en el resto de cuestionarios, responde que “hablando” y “haciendo las paces”. El conflicto ha estado presente en el grupo durante el desarrollo del programa pero la forma de abordarlo ha cambiado.

También reconocen que han tenido que poner todos de su parte, “poniendo un poco de su parte cada uno” (alumna 40); “hablando y asumiendo cada uno nuestra culpabilidad” (alumna 59); “resolviendo, hablando y solucionando” (alumno 49). “trabajando más y escuchándonos los unos a los otros” (alumno 54).

Un aspecto significativo es el de la confrontación de opiniones, razón de conflictos manifestada por muchos de los alumnos y alumnas; “algunos tienen sus ideas y otros otras, por eso hay conflictos” (alumno 54); pero han llegado a reconocer esta situación, como hemos visto anteriormente, como un valor y no como un aspecto positivo, recordemos “en grupo se trabaja mejor porque todos damos distintas opiniones, ideas...” (alumna 59) “se aprende más en grupo porque individualmente solo tienes una opinión y en grupo tienes más” “sola no tienes tantas ideas” (alumna 44). Aunque como podemos observar, este valor se da mayoritariamente en las niñas.

En la mayoría de las ocasiones, el alumnado ha querido cambiar de grupo de trabajo. No importan demasiado los conflictos, porque se han dado casos en los que un grupo no ha funcionado muy bien en cuanto a relaciones interpersonales, pero nadie ha querido cambiarse ni lo ha manifestado a lo largo del proceso, aunque si les importa más que el equipo no trabaje. Las razones que han expresado para cambiarse de grupo, las exponemos a continuación:

PENSAR EN CAMBIAR DE GRUPO	
SI	NO
- Por probar con otros	- Me siento a gusto
- Nos llevamos mal	- Trabajamos bien
- Hay peleas	- Aprendo y estudio más
- No se estudia	- Es el mejor
	- Son muy buenos
	- Somos amigos
	- Nos entendemos
	- Me ayudan
	- Me llevo bien con todos

Tabla 51. Razones expuestas para cambiar de grupo por el alumnado de Secundaria

Los valores rojos hacen referencia a conflictos solo reflejados por las niñas y los verdes sólo por los niños.

Como podemos observar, el alumnado de Secundaria no tiene la necesidad que tenía el de Primaria de estar en el grupo con sus amigos y amigas. Se han dado casos de una resistencia inicial pero al final han aprendido a convivir y a trabajar juntos: *“los problemas han sucedido al principio pero ya se han acabado porque hemos convivido”* (alumna 40); *“al principio no me sentía a gusto”* (alumno 48); *“al principio nos ayudaba la maestra, luego nos hemos centrado y cada vez hemos avanzado”* (alumna 58).

También son menos los casos que no quieren cambiar de grupo a pesar de los conflictos. Las razones argumentadas no varían demasiado, lo más destacable es la manifestación de varias chicas en querer cambiar de grupo por probar cómo les va con otros.

## 2.2. Análisis de las respuestas del profesorado

A continuación, exponemos las principales respuestas que nos han dado los docentes participantes a través de una entrevista semiestructurada. Las preguntas iban dirigidas a obtener información sobre el progreso de su alumnado en su aprendizaje, conocer su opinión sobre la manera en la que su grupo de alumnos y alumnas habían desarrollado la actividad, las dinámicas generadas y sobre todo su valoración personal de la experiencia. Por lo que esta entrevista, se realizó al acabar el trabajo de campo ya que pretendíamos obtener una visión global de lo acontecido en sus aulas.

#### 2.2.1. Respecto al proceso de aprendizaje de su alumnado.

El profesorado que ha participado en la experiencia entiende, sin excepción, que se han producido un avance en el aprendizaje del alumnado, tanto en primaria como en secundaria. El trabajo cooperativo ha sido, principalmente, motivador para la mayoría del alumnado. Pero, además, se han aprendido contenidos, *“han aprendido a respetar el turno, han aprendido a comentar las opiniones de los demás y también a valorar el trabajo en grupo”* (Profesora D), en definitiva, *“han aprendido a dialogar, explicar y comunicar”* (Profesora A).

Globalmente se entiende que esta forma de trabajar implica una mejora de los aprendizajes de todos los alumnos y alumnas ya que los *“niños se descuelgan menos y avanzan tanto los que tienen más dificultades como los que tienen menos”* trabajando al unísono. No obstante, el profesorado entiende que es *“especialmente favorable para los que tienen más dificultades de aprendizaje”*. Estos niños y niñas se sienten respaldados por sus *“compañeros más aventajados”*. Estos toman la iniciativa y de cierta manera *“presionan”* y ayudan para que sus compañeros se esfuercen. En definitiva, estos alumnos aventajados se sienten reforzados y realizados al ver el avance de sus compañeros y compañeras, y los que presentan más dificultades sienten que parten de *“una situación de igualdad”* con respecto al resto de la clase.

A pesar de la visión favorable de esta metodología de trabajo se detectan algunas dificultades relacionadas con la participación. Algunos alumnos y

alumnas tienen conductas de desidia, no participación, falta de interés... que intentan esconder en la dinámica de grupo y que han sido difíciles de erradicar por el docente o por las recriminaciones de sus compañeros y compañeras.

#### 2.2.2. Repercusión en las evaluaciones de los contenidos trabajados a través del aprendizaje cooperativo.

Trabajar de forma cooperativa los contenidos, en opinión del profesorado, parece no haber tenido una repercusión más positiva en las notas que otras metodologías, por lo que los alumnos y alumnas que solían tener buenas calificaciones las siguen sacando y los que no obtenían buenos resultados en las pruebas siguen sin hacerlo. Las maestras de primaria manifiestan, aunque no de una manera unánime, que sí se ha podido producir una ligera mejora ya que, al preguntar a un alumno o alumna y que su nota sea la del grupo, *“los que van mejor insisten para que estudien a los que van peor”*.

Si se aprecia, por la mayoría del profesorado, la sensación de que el aprendizaje obtenido a través de esta metodología no es fácilmente medible a través de pruebas tradicionales como los exámenes, *“es que no se les ha enseñado a hacer exámenes sino a trabajar en grupo”*, *“estoy segura de que aunque no se haya visto reflejado en las notas sí que han aprendido”*.

El aprendizaje se ha visto reflejado en autonomía de trabajo, en capacidad de expresión, en nivel de responsabilidad, en capacidad para compartir, en habilidades sociales, en competencia ciudadana...

#### 2.2.3. Dificultades encontradas para gestionar adecuadamente la actividad.

En un principio las dificultades han estado asociadas a la poca de autonomía inicial del alumnado para el trabajo en grupo y a la falta de comprensión de lo que se les pedía que hicieran. También planteó problemas la constitución de los grupos, *“había algunos miembros que no se encontraban a gusto con su grupo. Pero luego poco a poco se han acostumbrado”*. Pasados esos primeros momentos las principales dificultades se han centrado en tres aspectos:

- *“Algunos alumnos no han querido trabajar”*
- Problemas por la existencia de niveles de implicación distintos. *“hay uno que siempre pasa inadvertido y no se involucra tanto y el grupo ha tenido que tirar de él, o el que es demasiado listo y está siempre recriminando a sus compañeros porque no lo hacen bien”*.
- Las sesiones han sido demasiado cortas, *“una vez que se organizaba el grupo, las responsabilidades de cada uno, las tareas y se ponían a trabajar... ya se había acabado la clase”*.

#### 2.2.4. Ayuda mutua entre el alumnado en la sesiones de trabajo cooperativo.

La mayoría del profesorado entiende que el aprendizaje cooperativo ha permitido que el alumnado se preste ayuda y reciba según sus posibilidades, *“a mi me ha conmovido mucho que ellos saben quienes tiene dificultades y de quién se tiene que tirar”*.

Ayudar a un compañero o compañera ha supuesto para el alumnado un motivo de orgullo, *“era la primera vez que algunos tenían un grado de protagonismo ante los demás”* y *“estaban satisfechos de ver que algunos niños sabían explicar ante los demás por las ayudas de ellos”*.

Los niños y niñas con más dificultades se han sentido motivados y satisfechos al poder representar adecuadamente a su grupo, aunque algunos profesores ponen de manifiesto que *“se han visto en algún momento incómodos por no tener las mismas habilidades que sus compañeros”*.

#### 2.2.5. Aspectos positivos y negativos del trabajo cooperativo para incorporarlo a la práctica docente.

En líneas generales el profesorado entiende que el trabajo cooperativo es una metodología que sería interesante seguir aplicando en sus clases: *“es la mejor manera de atender a la diversidad, promover actividades contextualizadas, desarrollar varias competencias a la vez (lingüística, conocimiento del medio, social y ciudadana, autonomía, iniciativa personal...)”*.

La principal virtud de esta forma de trabajar con los niños es que *“cada uno puede aportar cosas positivas”* por lo que tiene una gran capacidad de motivación, especialmente de los niños que presentan más dificultades. Trabajar en grupo de esta forma produce una retroalimentación en el alumnado.

Se plantea que podría tener aún mayores efectos positivos si *“no hubiera que seguir el libro de texto”*. Los efectos de la metodología serían muchos mejores si se abandonaran los materiales tradicionales con los que se trabaja en el aula (libros de texto, cuadernillos...) o por lo menos se pudieran adaptar sus contenidos.

Habría que tener en cuenta también una serie de aspectos negativos asociados al trabajo cooperativo:

- Hasta que los alumnos y alumnas se acostumbran, trabajar con esta metodología es un proceso algo lento.
- La constitución de los grupos puede presentar dificultades. No todos los niños y niñas llegan a integrarse, ya sea porque se perciben con distinto nivel, o por dificultades de relación con sus compañeros y compañeras.
- El tiempo que se requiere para implementar la metodología de forma adecuada no siempre se ajusta a los horarios establecidos: *“es que llegar, repartir las tareas, que muevan las sillas y hacerse sus esquemas... se te va la hora”*. Este problema se ve agravado cuando nos encontramos con clases con muchos alumnos y alumnas.
- La evaluación tradicional que se sigue en el aula no es la más adecuada para detectar los aprendizajes alcanzados por el alumnado que trabaja cooperativamente.

#### 2.2.6. Principales conflictos del alumnado a la hora de relacionarse.

La interacción que necesita el trabajo cooperativo entre los componentes del grupo ha producido diversas tensiones y conflictos que han sido resueltos por el propio grupo o, en ocasiones, ha necesitado la intervención del profesor o profesora.

Las peleas y los insultos entre los niños y niñas podrían ser consideradas el conflicto más destacable aunque en muchas ocasiones no han sido causadas directamente por el trabajo en grupo sino que *“venían de causas ajenas al aula”*.

El trabajo, inicialmente, estaba marcado por la falta de autonomía del alumnado. Posteriormente, cuando la metodología estaba más asentada, los conflictos estaban más centrados en las recriminaciones que se hacían los miembros de los grupos, por tres causas principales: no trabajar, no hacerlo bien o no estudiar lo suficiente. En estos casos solían ser los alumnos y alumnas los que encontraban las soluciones discutiendo entre ellos. En algunos casos, cuando el alumno o alumna recriminado no quería entrar en razón sus compañeros y compañeras optaban por ignorarlo.

Las intervenciones de profesorado han ido encaminadas, en la mayoría de ocasiones en tres líneas:

- Intervenir para organizar el funcionamiento del grupo.
- Intervenir para poner orden, aunque *“no más que en las clases normales”*
- Intervenir para fomentar la participación de determinados alumnos y alumnas.

En todos los casos, cada grupo en comparación con su estado inicial, han ido integrándose mejor y se ha ido experimentado una mejoría en el clima de clase: *“ahora están a gusto en clase y se nota”*.

#### 2.2.7. Valoración global de la experiencia

La totalidad del profesorado ha valorado la experiencia como positiva. Destacamos algunas de las razones esgrimidas:

- *“Me parece muy positiva porque creo que hay que trabajar sobre estos aspectos”*
- *“Lo resultados obtenidos han superado los objetivos que yo tenía previstos”*
- *“Muy positiva, muy motivadora y sobre todo útil para ellos”*.

## CAPÍTULO

# VIII

## RESULTADOS DEL ESTUDIO

### INDICE

1. INTRODUCCIÓN
2. ETAPA DE PRIMARIA
  - 2.1. Saber vivir en sociedad
  - 2.2. Comprender la realidad en que se vive
  - 2.3. Ejercer la Ciudadanía Democrática
3. ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
  - 3.1. Saber vivir en sociedad
  - 3.2. Comprender la realidad en que se vive
  - 3.3. Ejercer la ciudadanía democrática
4. COMPARATIVA ENTRE PRIMARIA Y SECUNDARIA
  - 4.1. Saber vivir en sociedad
  - 4.2. Comprender la realidad en que se vive
  - 4.3. Ejercer la ciudadanía democrática



## 1. INTRODUCCIÓN

Tras el análisis de los datos, procedemos a interpretar los resultados obtenidos. Lo primero que podemos afirmar es que el programa se ha implementado correctamente y que de manera general ha producido un efecto positivo en el desarrollo de la competencia social y ciudadana de nuestro alumnado participante. Así se ha comprobado en el análisis descriptivo de las unidades de competencia. Éste análisis, nos muestra también diferencias significativas en ciertos descriptores, como veremos a lo largo de este capítulo.

De los datos cualitativos del alumnado, también hemos obtenido valiosa información sobre la manera en que se ha desarrollado la intervención didáctica y las dinámicas establecidas en cada grupo, la forma en que ha resuelto sus conflictos y la motivación que han tenido a lo largo de la experiencia. Respecto a los docentes, consideramos muy importante su aportación ya que como veremos, nos ha servido para comprender ciertos aspectos del desarrollo de de la actividad y de nuestro alumnado.

A través de la triangulación de los datos, hemos llegado a una interpretación relevante sobre lo ocurrido en las aulas durante el proceso. Si hubiéramos optado por realizar un único análisis, la interpretación que hubiera resultado, habría sido significativamente escasa e incompleta, como comprobaremos a lo largo de este capítulo.

## 2. EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

### 2.1. Saber vivir en sociedad

Saber vivir en sociedad, presupone aprehender la necesidad de pertenecer a un grupo, de tener vinculación social. Esta característica de sociabilidad parte del hecho de que las personas dan y reciben satisfacciones, según las aportaciones de Marina (2006) al respecto. Decíamos en el capítulo 4 que nuestra felicidad depende de que sepamos integrarnos en un proyecto

social, que sepamos colaborar, entendernos, querer, ser queridos y comunicarnos. Y esto es lo que hemos pretendido con el diseño de nuestra experiencia, en la que finalmente nuestro alumnado se ha divertido, han compartido, han aprendido y se han sentido realizados, como han puesto de manifiesto en los cuestionarios que han cumplimentado a lo largo del proceso, con expresiones como “estoy a gusto con mis amigos”; “me he sentido muy bien con ellos”; “me he sentido bien porque me alaga”; “es mejor en grupo, me parece más divertido”; “estoy muy contenta porque siempre estamos en grupo”; “si lo repetiría porque me gusta y aprendo más”.

Nuestros alumnos y alumnas de Primaria han experimentado un importante avance a la hora de **relacionarse con los demás**. En el análisis global, la *comprensión de la necesidad de relacionarse con los demás*, ha experimentado un incremento del 44%. En este aspecto, las niñas partían de niveles más altos que los niños (61,1% frente al 12,5% de ellos). Y debido a esta situación de partida, el incremento más significativo resulta en ellos (62,5%), aunque las niñas asimilan mejor que se necesitan unos a otros con un postest de casi el 90% (75% en el caso de los niños). Por lo que podemos resultar que a priori, las niñas tienen una mayor predisposición para establecer relaciones con los demás y cuidar de las mismas. Mientras que los niños, por su parte, necesitan en cierta medida “ser empujados” a establecer relaciones con los iguales o con compañeros y compañeras que no pertenecen a su círculo más próximo. En el análisis cualitativo también podemos comprobar cómo la mayoría de los niños no manifiesta que le gusta su grupo porque se llevan bien o porque se divierten mucho, sino que la mayoría de las opiniones sobre su grupo hacen referencia a que “es trabajador” “tranquilo” o “no me quiero cambiar porque el mío es mejor”. Sin embargo, en los cuestionarios de las niñas encontramos, expresiones como “no me cambiaría porque me siento a gusto” “me gusta su compañía” “son amables”; “en mi grupo me siento bien” “no quiero cambiarme de grupo porque me lo paso muy bien con ellos”. Se debe a ciertas inferencias culturales en este aspecto, ya que se reproducen los roles de género por los que el hombre busca el éxito, que el grupo le dé “beneficios”, mientras que ellas prefieren las relaciones sociales. Aunque

finalmente, como hemos comprobado, los unos y las otras acaban por disfrutar de las relaciones con los demás del mismo modo.

En la comparativa en función del género, la prueba de McNemar evidencia que a la hora de *comprender las relaciones con los demás como necesarias*, únicamente existen diferencias significativas en el caso de los niños, debido al progreso experimentado por ellos con nuestra intervención docente.

Durante la intervención, nuestro alumnado ha *manifestado mayor interés* hacia sus compañeros y compañeras en un 41,2% más. En la comparativa entre los niños y las niñas, los datos muestran que a pesar de partir de niveles muy diferentes (66,7% para ellas y 37,5% para ellos) finalmente han quedado muy similares en el postest (94,4% las niñas y 93,8% los niños), por lo que a pesar de las dificultades iniciales para relacionarse, finalmente unas y otros se complacen por igual de la cercanía con sus compañeros y compañeras.

Y el mayor avance lo encontramos en la *comprensión de la influencia mutua* que han adquirido, que ha llegado hasta un 53% más de alumnado que no tenía asumido este descriptor en el pretest y que lo han adquirido tras la experiencia. La situación inicial de las niñas era manifiestamente mayor (38,9%) que la de los niños (18,8%) y tras la experiencia didáctica los datos nos muestran que a pesar del incremento de ellos (un 56% llegando al 75% en el postest), no logra superar el porcentaje de niñas que comprenden esta influencia mutua que tienen entre unos y otros, llegando hasta el 88,9% en el postest.

Aunque sean ellas las que manifiesten un mayor aumento, lo relevante es el avance global, que ha resultado muy significativo. Está relacionado con el hecho de que al poner al alumnado en una situación de interacción continua, “obligados” a entenderse para cumplir los objetivos marcados y para trabajar en un ambiente agradable, provoca que aprendan a compartir, a preocuparse por los miembros del grupo, a relacionarse con diferentes compañeros y compañeras que no pertenecían en un principio a su círculo más cercano de amistades. En el análisis cualitativo también nos hemos encontrado opiniones que corroboran el progreso de nuestro alumnado en esta unidad de competencia: “nos ayudamos unos a otros en lo que no sabemos”; “no hemos

tenido problemas porque hemos participado todos”; “he conocido mejor a mis compañeros”; “todos somos amigos”. Esta interacción también les ayuda a tener una imagen positiva de los demás. No son competidores sino compañeros y compañeras de un mismo equipo en el que comparten un mismo objetivo, así lo ven también las investigaciones en aprendizaje cooperativo (Pujolas, 2008).

Nuestros alumnos y alumnas, al trabajar en grupo, partían de una situación de igualdad en la que compartían la responsabilidad de avanzar todos y cada uno en su aprendizaje. Esta situación, ha favorecido la interiorización de la *comprensión de la influencia mutua* que tenemos al vivir en sociedad. Han integrado que se necesitan unos a otros tanto para el desarrollo de la actividad como para mantener un ambiente agradable dentro del grupo. Es el descriptor que más ha aumentado, del 29,4% inicial, ha llegado al 82,4%. El estímulo de esta comprensión facilitará en gran medida el sentimiento de pertenencia o vinculación social que culminará en saber desenvolverse de forma adecuada en la sociedad. En las opiniones manifestadas a lo largo de los tres cuestionarios cumplimentados por el alumnado, también se manifiesta de forma significativa con expresiones como “tengo gente que me explica y me ayuda si no se algo”; “entre todos nos ayudamos” lo que constata la importante interiorización que ha desarrollado nuestro alumnado en este aspecto.

Todas las manifestaciones del alumnado recogidas en cuanto a la relación con los demás, nos lleva a afirmar que los equipos han mantenido un nivel de cohesión grupal alto, lo que sin duda ha favorecido una mejor integración de los descriptores. Ya que en las estructuras de aprendizaje cooperativo y según las aportaciones de diversos estudios (Sprinthall y otros, 1996) el poder y la influencia del grupo sobre cada miembro es fuerte.

La experiencia de aprendizaje cooperativo, comparada con el trabajo individual, estimula el establecimiento de relaciones positivas entre los iguales. Así ha ocurrido con la implantación del programa y así lo podemos constatar también tras el análisis cualitativo de sus opiniones. Partimos de la base de que el alumnado de esta etapa, según las investigaciones en psicología evolutiva, tiene preferencia por estar con los iguales, pero son más reacios a salirse de su

grupo de amigos y amigas. Tras la experiencia didáctica, han conseguido relacionarse con diferentes compañeros y compañeras y aunque han manifestado en varios casos el deseo de estar con sus amistades más cercanas, la mayoría ha disfrutado: “mis compañeros son amables”; “ha sido muy divertido”; “me gusta porque siempre estoy con mis compañeros”.

El análisis inferencial de esta unidad, nos muestra que existen diferencias significativas en los tres descriptores que la componen. Nuestra intervención docente, ha producido un aumento estadísticamente importante en nuestro alumnado, que ha aprendido a relacionarse mejor con sus compañeros y compañeras.

Durante nuestra experiencia, todos dependían de todos y del buen ambiente de trabajo que se consiguiera. Por lo que ha provocado que *manifiesten un mayor interés* hacia el compañero o compañera y que comprendan *estas relaciones positivas como algo necesario* para convivir bien.

Al igual que nuestro alumnado ha aprendido a relacionarse mejor con los iguales, también ha aumentado el porcentaje de alumnos y alumnas que han aprendido a **cooperar y convivir** mejor. Lo más significativo viene dado por la *asunción de responsabilidades* con respecto al grupo, que ha experimentado un importante avance, con un postest del 85% (del 58,8% inicial). En este aspecto, vuelven a ser las niñas las que partían de mejores habilidades para asumir responsabilidades con un pretest del 72% (43,8% de los niños) y aunque el incremento ha sido mayor en ellos (31,2%) no llega a superar el porcentaje de niñas que tras la intervención didáctica integran este descriptor con un 94,4%.

En los cuestionarios cumplimentados, también nos encontramos referencias sobre este aspecto: “todos hemos puesto de nuestra parte”; “me apoyan para aprender”; “les costaba más trabajo y lo mismo que me ayudan a mi yo les ayudo a ellos”; “me respetan y yo a ellos”; “aprendemos juntos y cooperamos”.

El incremento tan significativo en este elemento, se debe al hecho de delegar responsabilidades al alumnado. En cuanto que son ellos y ellas los que tienen que resolver los conflictos que puedan surgir, principales responsables

en el desarrollo de la actividad, en cumplir los objetivos propuestos, resolver las dudas, ayudar a los demás y cuidar del grupo para que sea más fácil y agradable trabajar, es lógico que desarrollen responsabilidad, no solo individualmente, por no perjudicar al grupo con su actuación personal, sino también responsabilidad grupal, para que avancen todos y todas. Resulta obvio que si no se le delegan responsabilidades, no lo desarrollen.

El avance en un 26, 5% del alumnado que ha manifestado la presencia de *responsabilidad con respecto a su grupo*, evidencia que se ha producido interdependencia positiva entre ellos y ellas. Se necesitan unos a otros para avanzar en su aprendizaje y conseguir el éxito del grupo al completo, al que sólo se puede llegar si trabajan juntos y se responsabilizan de su actitud, de su aprendizaje y del de sus compañeros y compañeras, tal y como advierten también Johnson y Johnson (1999) considerados como los principales propulsores de esta metodología con numerosas investigaciones.

El progreso de nuestro alumnado en este aspecto ha sido tan importante, que es el único descriptor de esta unidad de competencia, en el que encontramos diferencias estadísticas significativas (sig. 0,01).

Esta responsabilidad, no solo se pone de manifiesto al trabajar en grupo, sino también al portarse de manera adecuada en el aula. Nuestros alumnos y alumnas de Primaria, *aceptan fácilmente las normas de convivencia* establecidas (88,2% en las dos evaluaciones). Este dato pone de manifiesto que la gran mayoría del alumnado participante, tiene integrado este descriptor y los que inicialmente no lo tenían, son reacios a adquirirlo. En los resultados en función del género, los datos nos muestran que la *aceptación de las normas de convivencia*, es acogida mejor por las niñas (llegando al 100% de niñas que asumen este descriptor) que por ellos. Ellas se portan mejor en el aula, ya que los niños no solo no evolucionan positivamente sino que obtienen valores negativos: - 6,4%, por lo que a los niños les resulta más difícil aceptar las normas de convivencia y actuar conforme a las mismas. Este dato sobre los niños, también lo han puesto de manifiesto las niñas en sus cuestionarios: “estaban todo el rato haciendo el tonto”; “estaban pendientes de los otros

grupos”; “a veces solo hacían tonterías”; “están en otros grupos más que en el suyo”.

Aún con este porcentaje negativo de los niños, los niveles de partida eran bastante altos (88,2%). Las razones que justifican esta situación, se debe a que según las aportaciones en psicología educativa, el alumnado de esta etapa regula su comportamiento conforme a las normas establecidas y a lo socialmente aceptable. Algo está bien o está mal si se encuentra dentro de lo permitido o no. Y para los alumnos y alumnas de Primaria, resulta importantísimo el modo en que es aceptado por los compañeros y compañeras, tal y como afirman las investigaciones al respecto (Marina y Bernabeu, 2007). Por lo que les resulta mucho más fácil regular su comportamiento y actitud, al evitar en lo posible no salirse de la norma.

Los motivos por las que casi un 12% de nuestro alumnado haya mostrado resistencia para *aceptar las normas de convivencia*, están estrechamente relacionadas con la muestra participante. Recordemos que nuestros centros han sido seleccionados por las dificultades que encuentran para responder de manera adecuada a las necesidades de su alumnado, debido a la complejidad del contexto en el que se encuentran inmersos. Uno de ellos es un centro de compensatoria y otro un centro público rural, por lo que existe un porcentaje de alumnado con diversas problemáticas (provocadas sobre todo por las carencias del entorno familiar y/ o social) que dificulta el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sobre todo en aspectos tan importantes como la predisposición para aprender, el respeto hacia sus compañeros y compañeras, hacia el docente, la falta de habilidades sociales y la poca implicación familiar en su desarrollo. Lo que lleva a que ni inicialmente ni en la evaluación final, este 12% haya progresado en este aspecto.

La situación que nos encontramos con el *ofrecimiento de sugerencias o consejos* y el *ofrecimiento de ayuda* en las tareas de clase hacia sus compañeros y compañeras, resulta ser del todo contradictoria. Como hemos visto, el alumnado ha desarrollado interdependencia positiva, pero ésta no puede darse si no existe ayuda mutua. Es condición indispensable el que se

ayuden entre ellos y ellas para progresar y avanzar en el desarrollo de la actividad como en el aprendizaje.

El *ofrecimiento de consejos* además de partir de niveles muy bajos (26,5%), ha manifestado un leve progreso en el posttest (35,3%). En el análisis descriptivo, *la ayuda brindada* partía de un 32% y ha llegado hasta el 41,2% del alumnado. Si intentamos cuadrarlos con su opinión en los cuestionarios, la mitad de los discentes (los más pequeños de esta etapa) no menciona ni una sola vez en las tres ocasiones que han tenido, la palabra “ayuda” y la otra mitad (los mayores de esta etapa) afirma que le gusta que los compañeros y compañeras le ayuden o ayudar a los demás: “me gusta ayudar a la gente”; “trabajamos mejor en grupo porque nos ayudamos unos a otros”; “mejor en grupo porque entre todos nos ayudamos”; lo que se correspondería con el 50%, que tampoco coincide con el análisis descriptivo.

Estos datos tampoco coinciden con la opinión de los docentes sobre la ayuda que se ha brindado su alumnado. Todos sin excepción, manifiesta que su alumnado se ha ayudado bastante y se ha preocupado por los que más dificultades presentaban. Incluso, recuperando algunas opiniones de estos alumnos y alumnas, manifiestan que: “me ha gustado porque así sabemos todos lo mismo y podemos hacer otras cosas”; “me gusta trabajar así porque me hace sentir alguien” o “he ayudado a mis compañeros en las dudas que tenían y he sabido yo, se lo he explicado para que la entiendan” “me gusta ayudarles para que aprendan más”.

Por tanto, podemos interpretar por una parte, que la intervención docente no haya conseguido el cambio pretendido en el periodo que hemos trabajado, aunque los datos sean contradictorios. Y por otra parte, como hemos comprobado en el análisis de los cuestionarios, son lo mayores de esta etapa los que principalmente lo ponen de manifiesto, por lo que este aspecto puede tener cierto carácter evolutivo en el desarrollo de nuestra competencia, al no haber superado nuestro alumnado el egocentrismo infantil que caracteriza a los niños y niñas de Primaria. Esta situación también se puede explicar al detenernos en la comparativa en función del género. Comprobamos que las niñas parten de nuevo con unos niveles altamente superiores con respecto a

los niños, tanto a la hora de ofrecer consejos (38, 9%) como a la hora de ayudar a sus compañeros y compañeras (44%). Los niños parten, en ambos descriptores, del 13% y 18% en el pretest y sólo progresan un 6% respecto a las niñas, que lo hacen en un 11%. Por lo que resultamos que estas conductas las asumen mejor las niñas y que están más pendientes y se preocupan más de sus compañeros y compañeras de equipo que los niños. Por lo que en esta ocasión, el género puede actuar como condicionante que facilita o dificulta la adquisición de estas habilidades.

En cuanto a la manera de **afrentar positivamente las relaciones y los conflictos**, donde nuestro alumnado ha progresado más es a la hora de *tomar decisiones de forma asertiva y a reconocer el dialogo como resolución de conflictos*. En lo referente al primer descriptor, ya partía de niveles muy altos (64,7%), aún así, el aumento ha resultado significativo (casi un 12% más de alumnado). Las niñas vuelven a ser las que partían de porcentajes más altos que ellos (83,3 frente al 43,8) y por tanto, el progreso se ha dado sobre todo en los niños, llegando hasta un 62,5%.

Siguiendo con el segundo descriptor mencionado, los alumnos y alumnas de Primaria, han aprendido a utilizar *el dialogo para resolver* conflictos (pretest 44,1, postest 55,9%). Resulta lógica su evolución en cuanto que al trabajar en grupo lo normal es que surjan conflictos por choque de intereses individuales, desconfianza, incluso rivalidades y finalmente no les queda otra que resolverlos por si mismos, por el bien del grupo y consecuentemente por su progreso, debido a la propia estructura de la dinámica establecida nuestra investigación. La situación que nos encontramos en la comparativa entre niños y niñas, es el que parte de niveles más bajos de los tres descriptores que componen esta unidad (50% para ellas y 37,5% para ellos) y donde el progreso se ha manifestado sobre todo en ellos, con casi un 19% más que en la evaluación inicial (frente al 5,6% de las niñas). Por lo que son los niños los que reconocen más fácilmente el uso del dialogo como la manera de resolver sus conflictos.

El *uso del dialogo* como medio para resolver sus conflictos, también lo han puesto de manifiesto en los cuestionarios que han cumplimentado durante la experiencia. A la pregunta de cómo han resuelto sus problemas, la mayoría

afirma que “hablando bien y no peleándonos”; “hablando y trabajando” “hablando”. Sin embargo, son los más pequeños de esta etapa los que resuelven sus problemas “echándolo a suertes” “haciendo lo que queremos” “con la maestra” “echándolo a piedra, papel o tijera” o “con votos entre todos los del grupo” Consideramos estas opiniones como una forma de negociar propia de esta edad, por tanto no vemos como algo negativo el que resuelvan sus problemas de esta forma, en lugar de hablarlos para llegar a la solución. Lo que sí demuestra es cierta inmadurez por parte de los más pequeños, para usar el dialogo para resolver sus conflictos, lo que apoya nuestra opinión de que esta competencia tiene un fuerte carácter evolutivo y que depende de la edad del alumnado para su desarrollo integral, tal y como comparten las aportaciones en la materia (Marina y Bernabeu, 2007).

Tras la intervención docente, los datos muestran un retroceso en la *manifestación de confianza* hacia los demás (70, 6% en el pretest y 67, 6% en el postest). Estos datos vienen de parte de los niños. Las niñas además de partir de niveles muy altos (72,2%) se han incrementado en un 5,6%. Mientras que son los niños los que han desarrollado desconfianza hacia sus compañeros y compañeras tras la intervención didáctica con un incremento negativo del 12,5%. Esta situación la interpretamos porque al sacarlos de su círculo más próximo de amistades, tengan cierta reticencia a confiar en compañeros y compañeras que no conocen. De ahí la diferencia entre el pretest y postest (- 3%). Aunque es conveniente destacar que no es un porcentaje muy significativo para arrojar resultados determinantes.

Similar situación ha experimentado el *reconocimiento de la negociación para resolver conflictos* (73, 5% y 70,6% respectivamente). Vuelven a ser los niños los causantes de este retroceso. A pesar de partir de niveles superiores a las niñas (75% ellos y 72% ellas) han experimentado una evolución negativa en el postest con un - 18,7%, en contraposición a las niñas que han incrementado en un 11%. Resulta curioso este aspecto sobre la negociación porque como hemos visto, los alumnos y alumnas de primaria si lo llevan a cabo pero no lo reconocen como tal. Entra dentro de su lógica que si no están de acuerdo, lo resuelvan por mayoría o echándolo a suertes, pero no lo reconocen como una

forma de negociar una solución a los problemas que surgen entre ellos. A pesar del retroceso, el porcentaje es tan bajo, el - 3% en el análisis global que tampoco podemos concluir con resultados significativos. Si podemos interpretar sin embargo, que para el desarrollo de este aspecto vuelve a actuar como condición que facilita u obstaculiza, el género. Debido al importante avance de ellas y al importante retroceso de los niños.

## **2.2. Comprender la realidad en la que se vive**

Comprender la realidad en la que se vive es una necesidad para el alumnado de primaria. Los niños y niñas que han participado en el estudio han tenido que esforzarse por conocerse a sí mismos, por entender a los demás y comprender su cultura. El acceso a esta herencia cultural se desarrolla a través de un conjunto de aprendizajes referentes a la cultura del contexto en el que crecen y llegan a personas adultas. Este proceso requiere de continua interacción con los demás y con el medio en el que se desenvuelven. Tal y como manifiestan también los estudios realizados sobre psicología de la educación (Coll, 1988).

Nuestra intervención docente facilita la comprensión de su realidad más inmediata ya que al estar en continua interacción, comparten valores y significados propios de su cultura, les facilita la confrontación de diferentes puntos de vista, llegando a modificar los propios, regulan su comportamiento entre ellos según lo socialmente aceptable, lo cual depende del contexto en el que estén creciendo.

Poco a poco, van conociendo y comprendiendo su cultura, su realidad social, siempre en situaciones de interacción, y cuantas más oportunidades les proporcionemos, mayores serán las adquisiciones que obtengan.

Estos planteamientos, son los que justifican que la intervención didáctica haya producido un efecto positivo en nuestro alumnado a la hora de comprender su realidad más cercana. Llegar a esa comprensión, presupone que nuestro alumnado debe ser consciente de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad y reflexionar de forma crítica sobre los problemas.

Según los datos obtenidos, nuestro alumnado ha progresado a la hora de **reflexionar de forma crítica sobre los hechos y problemas**. Tras la intervención docente, nuestros alumnos y alumnas *reconocen más fácilmente situaciones de injusticia social*, experimentando un aumento del 32,4% del alumnado que ha asumido este descriptor.

Han adquirido además, las *actitudes para expresar y mostrarse críticos ante estas situaciones injustas*. Del 14,7% en el pretest, han llegado hasta un 41,2% de niños y niñas que han integrado este comportamiento.

En cuanto a la comparativa en función del género, los datos evidencian que niños y niñas parten de valores similares, pero son de nuevo ellas las que progresan en mayor medida, tanto en el *reconocimiento de situaciones injustas* (llegando al 94,4% de niñas) y en la *manifestación de actitudes críticas* (55,6%). Lo que nos lleva a interpretar que las niñas desarrollan antes la empatía y que son capaces de identificar situaciones injustas y manifestar una actitud crítica frente a estas, más decididamente que los niños.

La interpretación global, viene dada porque al tener que trabajar en grupo y resolver una tarea común, lo más normal es que surjan conflictos por diversas causas o que tengan diferentes puntos de vista y tengan que llegar a un consenso. Debido a la dinámica establecida en nuestra investigación, tienen la necesidad de avanzar juntos y es el propio alumnado el que tiene que resolver estas situaciones, lo que les obliga a reflexionar sobre lo sucedido para llegar a una solución adecuada, compartida y justa para todos y todas. La intervención docente, ha conseguido que nuestro alumnado adopte una postura activa frente a las situaciones difíciles, que resulta de aprender a defender lo que no consideran justo o adecuado, a hacerse una idea más firme de lo sucedido y apostar críticamente por su adecuada resolución.

El aumento de alumnos y alumnas que han asumido estos descriptores, corrobora también el progreso en la *comprensión de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad*, en casi el 12% de alumnado, ya que están tan estrechamente relacionados que no podría asumirse uno sin el otro. Las comparaciones entre niños y niñas, al *comprender el mismo hecho desde diferentes puntos de vista*, vemos que se repite la situación y ellas parten con

niveles más altos (44% de niñas, frente al 31,3% de niños), aunque finalmente el incremento es muy parecido en los dos, un 11,2% para las niñas y 12,5% para los niños. Por lo que ambos han asumido este descriptor de igual manera.

Aunque la adquisición no ha sido fácil, como podemos comprobar en el análisis cualitativo, del que hemos recogido algunas manifestaciones negativas sobre este aspecto: “algunas veces hemos tenido problemas porque no nos poníamos de acuerdo” “hemos tenido problemas porque no nos escuchamos”.

Estas dificultades se deben principalmente a que el alumnado de la etapa Primaria, según las investigaciones en psicología evolutiva, se caracteriza por el egocentrismo infantil, por lo que les resulta muy difícil no sólo ponerse en el lugar del otro, sino asumir que hay diferentes perspectivas para analizar un mismo hecho y que son tan validas como las propias. Por tanto, aunque vayamos sentando las bases, será la edad y su desarrollo personal los que finalmente ayuden a la asimilación de esta unidad de competencia.

A pesar de estas dificultades, existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y postest, tras aplicar la prueba de McNemar, por lo que consideramos que nuestra intervención docente ha resultado muy positiva a la hora de ayudar a nuestro alumnado en este aspecto tan complicado de asumir.

Tras la confrontación de diferentes puntos de vista y la expresión de sus opiniones personales al trabajar de forma cooperativa, han aprendido a escuchar las de los demás y a valorarlas tan acertadas como las propias. Así se han expresado también en los cuestionarios: “hemos debatido varias ideas y luego hemos cogido la mejor”; “todos hemos participado para decidir qué poníamos en la carta”; “en grupo te puedes poner de acuerdo”; “lo que más me ha gustado ha sido debatir porque está bien”

### **2.3. Ejercer la Ciudadanía Democrática**

En la descripción que hace la LOE (2006) de nuestra competencia, subraya que el ejercicio de la ciudadanía significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los

derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

No puede haber una ciudadanía democrática si uno no se responsabiliza de las decisiones que libremente adopta. De igual manera, nuestro alumnado debe ser consciente que la plena libertad de ejercer sus derechos, termina al tener que cumplir con sus deberes cívicos. Bajo estas premisas, podemos afirmar que los efectos que ha producido nuestra investigación en el alumnado, con respecto a ejercer la ciudadanía democrática, han sido manifiestamente positivos.

El aumento en cuanto a **tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas**, ha seguido una trayectoria diferente en los dos descriptores que componen esta unidad. Por una parte, a la hora de *asumir su responsabilidad sobre las consecuencias de su comportamiento* ya partía de niveles muy altos (97,1%), por lo que el aumento ha resultado solo en un 3%, llegando al 100% de alumnado que asume este aspecto. Se debe a lo que mencionábamos anteriormente; a la manera en la que el alumnado de estas edades regula su comportamiento, lo que facilita que les resulte más fácil aceptar sus errores y hacerse responsables de su actitud. En esta situación de aprendizaje cooperativo compartiendo las aportaciones de la literatura al respecto (Bueno, Castanedo, 2001), la influencia entre los iguales es aún mayor, ya que son responsables antes los demás de su actuación y porque son conscientes de que una actuación personal o un comportamiento negativo individual, perjudica al resto del grupo. Por lo que se esfuerzan en mayor medida por no salirse de lo establecido. Tanto es así, que en la comparativa en función del género no hay ninguna diferencia entre niños y niñas en este aspecto. Casi la totalidad de ellos y ellas partían con este descriptor y tras la experiencia, llegan al 100%.

Por otra parte, en el *reconocimiento y análisis de las razones por las que ha actuado de forma negativa*, que partía de un 32,4% de alumnado que presentaba este descriptor, ha aumentado hasta el 64,7%.

Esto se debe a que son los propios compañeros y compañeras los que están regulando la conducta de los miembros de su grupo de forma continua. Lo que les hace ser más conscientes de su actitud, de lo que el grupo le

reprocha y lo que le aprueba. Si nos fijamos en las respuestas de los cuestionarios, podemos comprobar como se reprueban su actitud negativa y valoran la positiva: “algunos no querían trabajar”; “ha habido uno que no se ha esforzado y nos han puesto un punto rojo”; “he tenido que estar detrás del grupo para que trabajaran”; “no paraban de hacer tonterías”; “lo hemos hecho muy bien”; “mi grupo me felicita”; “me ayudan y trabajamos en equipo”.

Lo que sin duda alguna también ha facilitado la asimilación de este elemento, ha sido la propia dinámica seguida durante la investigación, bajo los principios de aprendizaje cooperativo. A la hora de cumplimentar la ficha “reflexiones grupales” (ver anexo 7), requisito indispensable en esta forma de trabajar (Aguar y Breto, 2004) y pensar lo que han hecho bien, lo que han hecho mal y lo que deben mejorar, les hace ser más conscientes de su comportamiento, de sus posibilidades como de lo que perjudica a su grupo. Es esta reflexión individual y grupal, junto con la regulación del comportamiento entre iguales, lo que ha provocado el aumento tan considerable de este descriptor.

Tras el análisis inferencial, encontramos diferencias significativas en este descriptor, por lo que nuestra intervención favorece el reconocimiento de las razones por las que se ha actuado de una manera determinada, que estimulará la regulación por parte de nuestro alumnado de la propia conducta, al ser conscientes de lo que han hecho mal o no tan bien. También existen diferencias estadísticamente significativas al comparar los resultados en función del género, aunque solo en el caso de las niñas. Vuelven a ser ellas las que además de partir con porcentajes más altos en el *reconocimiento de las razones por las que ha actuado de forma negativa* (38,9% frente al 25% de los niños) las que obtienen un mayor incremento, llegando al 72,2%. Por lo que consideramos que son más responsables que ellos a la hora de trabajar en grupo, dada la situación de partida con casi un 40% de ellas, y además, asumen con más facilidad sus comportamientos negativos.

Al evaluar la unidad **ejercer las libertades y deberes cívicos**, pretendíamos comprobar cómo era la actuación de nuestro alumnado a nivel individual y a nivel grupal. Queríamos conocer si lo que reflejaban

individualmente en la resolución de la actividad de evaluación, lo ponían luego en práctica al trabajar con su grupo. Para ello, recordemos que seleccionamos los mismos descriptores pero le cambiamos el contexto. Hablábamos de *su actuación correcta en el aula* (para referirnos a la manera en que individualmente expresaban este comportamiento por escrito) y su *actuación correcta en el aula al trabajar en grupo* (para referirnos a la manera en la que luego actuaban en interacción). Al igual que *comprender la necesidad de consensuar las normas* y esta misma al *trabajar en equipo*. Y lo que muestran los datos es que realmente, saben cómo se tienen que comportar, ya que la *necesidad de consensuar las normas en su manera individual* no ha sufrido modificaciones (97,1%) tras la experiencia, así como tampoco *la actuación correcta en el aula* (100%) pero a la hora de ponerlo en práctica, les resulta más complicado. Al tener que *comprender la necesidad de consensuar las normas a la hora de trabajar en grupo* para llegar a una buena convivencia, han experimentado un descenso de un 3% con respecto al pretest. Y al actuar de acuerdo a unas normas para trabajar en grupo, ha aumentado pero sólo en un 5,9%. Por lo que se saben muy bien la teoría, pero no tan bien la práctica.

Como hemos comprobado anteriormente, sobre todo los más pequeños, resuelven sus conflictos votando o echándolo a suertes, en lugar de reflexionar y establecer unas normas para funcionar y trabajar en grupo.

Si relacionamos esta situación, con la encontrada al principio de este documento, en la unidad de competencia **cooperar y convivir**, en la que recordemos que el descriptor *aceptación de las normas de convivencia* no experimentaba ningún cambio con respecto al pretest (88,2%), podemos deducir que finalmente, ese 12% de alumnado que se mostraba reticente para portarse de manera adecuada, se muestra más benevolente al trabajar con nuestra dinámica, ya que la totalidad de alumnado que asume la *actuación correcta al trabajar en grupo*, es de un 91,2%. Por lo que nuestra intervención didáctica facilita que nuestro alumnado aprenda a portarse mejor, conforme a las normas establecidas. Estos datos concuerdan con lo expresado por ellos y ellas en los cuestionarios: “en grupo es mejor”; “es más divertido”; “se portan

mejor”; “no hemos tenido conflictos porque todos nos portamos bien”; “me respetan y yo a ellos”; “he sido obediente”.

En cuanto al análisis en función del género, no hay diferencias muy relevantes. Lo más destacable hace referencia a la *necesidad de consensuar normas cívicas a la hora de trabajar en grupo*, que mientras que las niñas han aumentado hasta llegar al 100%, los niños han evolucionado de forma negativa hasta alcanzar - 12,5%. Lo que pone de manifiesto que ellas son más conscientes de la necesidad de negociar y llegar a consensos sobre lo permitido y sobre lo que no y de establecer normas que rijan el funcionamiento del grupo, garantizando así los derechos de todos y todas. Y que les resulta mucho más fácil aplicar la teoría sobre la manera de actuar adecuadamente.

### 3. EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

#### 3.1. Saber vivir en sociedad

Como decíamos anteriormente, saber vivir en la sociedad, presupone que nuestro alumnado tenga que comprender que nos necesitamos unos a otros para llegar a la vinculación social de la que hablábamos. Necesitan aprender a relacionarse adecuadamente con diferentes personas, colaborar en el contexto en el que viven, convivir de acuerdo a los valores democráticos y en el respeto a la diferencia y que sean capaces de afrontar e intervenir de forma pacífica y correcta los posibles conflictos que puedan surgir. Tienen que aprender a involucrarse con las personas que le rodean y con el medio en el que viven y aprehender que nos necesitamos los unos a los otros y que el bienestar de los demás, es en definitiva, el propio.

Los datos de nuestra investigación ponen de manifiesto que la intervención didáctica ha resultado muy positiva para el desarrollo de estas habilidades en Secundaria.

Nuestro alumnado, a la hora de **relacionarse con los demás** partía de niveles muy altos. El 48% de alumnos y alumnas *comprendían en el pretest, la necesidad de relacionarse con los demás* y el 60% *expresaba interés y afecto*

*por los iguales*, llegando en el postest hasta el 76% y 80% respectivamente. La comparativa en función del género, nos muestra cierta igualdad en la situación de partida entre los chicos y chicas de esta etapa. Sin embargo, son ellas las que consiguen mejores resultados tras la intervención docente, llegando hasta el 83,3% de alumnas que conciben la *relación con los demás como necesaria* (frente al 69,2% de alumnos). Igual porcentaje obtienen al *expresar interés y afecto por los demás*, frente al incremento del 15,4% de los niños.

Esta situación de partida, supone que para el alumnado de esta etapa, los iguales cobran mayor relevancia, y que nuestra intervención ha favorecido que aprendan a relacionarse con compañeros y compañeras que no pertenecían a su círculo de amigos y amigas. En este caso no ha habido resistencias iniciales al separarlos de sus amistades, sino al contrario. Eso explica el importante aumento en el postest, pero además y como vemos en las respuestas en sus cuestionario, les ha gustado compartir y conocer mejor a otros miembros de la clase: “lo mejor es que estamos en grupo porque somos más amigos” “es más fácil trabajar así porque nos ayudamos”; “convivimos más juntos”; “he conocido más como son mis compañeros”.

El progreso más significativo, sin embargo, se encuentra en el *uso de fórmulas de cortesía y amabilidad hacia los demás*. Del 52% inicial, se ha llegado hasta el 96% de alumnado que ha asumido esta habilidad. La totalidad de las chicas asumen este descriptor, quedando los chicos en un 92,3%. A pesar del avance de ellas, los datos también manifiestan un importante progreso en el porcentaje de chicos que han integrado esta actitud.

Esto sin duda alguna es efecto provocado por la experiencia. Las investigaciones realizadas corroboran que el aprendizaje cooperativo se encuentra en lugar privilegiado a la hora de adquirir habilidades sociales (León del Barco, et.al. 2005), uno de los componentes principales de nuestra competencia.

Los tres elementos que componen esta unidad, están muy relacionados. Si ha aumentado el número de alumnos y alumnas que comprenden la relación con los demás como una necesidad, que manifiestan interés y afecto por los demás, resulta lógico que se muestren amables, educados y cuidadosos entre

ellos y ellas. Este entusiasmo y cuidado por los demás, lo expresan también en los cuestionarios que han cumplimentado: “la relación ha sido muy buena porque me han ayudado a aprender”; “me ha encantado mi grupo”; “lo que más me ha gustado es que estemos todos juntos porque lo hemos pasado mejor que individual”; “la relación ha sido muy buena, no ha habido problemas porque todos somos amigos”; “lo que más me ha gustado es que nos ayudamos los unos a los otros”.

En cuanto al género, podemos afirmar que para las chicas es mucho más fácil entablar relaciones con los demás, cuidan mejor de sus compañeros y compañeras, y se muestran más amables. Pero ellos, aunque en menor porcentaje, han demostrado también el desarrollo de estas habilidades y actitudes para relacionarse de manera adecuada con los iguales.

En el análisis global, tras realizar la prueba de Mcnemar, encontramos diferencias significativas en el *uso de fórmulas de cortesía y amabilidad* y en la *comprensión de la necesidad de relacionarse con los demás*. Por lo que cualquier alumnado, independientemente del contexto, pueda llegar a adquirir estas habilidades, si se trabaja con los planteamientos didácticos que conforman nuestra intervención docente. En la comparativa de género, a pesar del avance en el porcentaje de alumnado que ha desarrollado estos descriptores, solo podemos encontrar diferencias estadísticamente significativas en caso de las chicas y en el *uso de formulas de cortesía y amabilidad*.

En nuestra investigación, se encuentran estrechamente vinculados, el aprender a relacionarse con los demás y el aprender a **cooperar y convivir**. Ya que una buena relación entre los miembros del grupo, provocará que el aprendizaje de la cooperación y la convivencia sea significativo, llegando a crear una cultura de colaboración en el equipo de trabajo y en el aula. Lo que nos exponen los datos es que el avance más importante se encuentra en *la asunción de responsabilidades con respecto al grupo*, con un incremento del 24% de alumnado que ha integrado este descriptor. La explicación a lo ocurrido viene a ser la misma que la aportada anteriormente, ya que es poco probable que asuman la responsabilidad de aprender si se sienten como peones en

lugar de sentirse como protagonistas de su aprendizaje, así lo señalan también las aportaciones de Woolfolk (1996) sobre psicología educativa. Nuestros alumnos y alumnas, lo expresan también en los cuestionarios al preguntarle por la experiencia: “me ha gustado porque te facilita el trabajo y te ayuda a ser un poco más responsable”; “me ha ayudado a aprender, estudiar y trabajar más”; “si alguien no quiere trabajar, afecta a todo el grupo”; “repetiría la experiencia porque nos ayudamos, nos expresamos e intentamos hacerlo mejor. En estas opiniones, también encontramos la necesidad de superarse, de hacerlo mejor por el bien del grupo.

En la comparación entre las chicas y chicos de esta etapa, son ellos los que parten de niveles más altos a la hora de *asumir responsabilidad con respecto a su grupo* (un 53,8% frente al 33,3% de ellas). Sin embargo, tras la experiencia, los porcentajes de ambos quedan muy equiparados (69,2% de los alumnos y 66,7% de las alumnas). Podemos afirmar que los chicos tienen mayor predisposición inicial para actuar con responsabilidad para con su grupo, aunque finalmente ambos consiguen comportarse de manera adecuada para no perjudicar a su equipo. En el análisis cualitativo, también nos encontramos muestras de esta responsabilidad: “me ha ayudado a aprender, estudiar y trabajar más”; “he aportado todo lo que podría dar de mí”; “he aprendido a trabajar en grupo y repartir las tareas para que se más fácil el aprendizaje”; “me he esforzado para trabajar”.

La experiencia didáctica, les ha hecho ser plenamente conscientes de que no desempeñar su tarea correctamente, perjudica a su grupo. De hecho, también se ha mejorado bastante a la hora de *trabajar en equipo asumiendo su papel dentro del mismo*. A pesar de que también partía de niveles muy altos, 64% en el pretest, han llegado hasta el 80% en el postest. Esta situación, tanto la situación de partida como el incremento tan significativo, lo interpretamos por la alta motivación que tenían desde el principio para trabajar de esta forma y desempeñar su rol correctamente.

Así lo han visto también los docentes, que a la hora de preguntarles sobre lo más positivo de la experiencia, todos sin excepción hablan de “la motivación que han tenido”; “llegaban a clase con muchas ganas”; es más, esta motivación

aumentaba si hablábamos del alumnado con dificultades “se han sentido realizados”; “lo más positivo ha sido el avance y motivación de los que más dificultades tienen”. “Para Amin, un chico marroquí, que el resto de sus compañeros españoles estén escuchando cómo él les explica la guerra civil y les dicte su resumen ha sido increíble; les ha hecho sentir importantes, cuando están acostumbrados a ser los *tontos de diversificación curricular*” (\*así se perciben, según su tutora, con respecto al resto de compañeros y compañeras de instituto).

Al comparar los datos entre alumnos y alumnas, vuelven a ser los chicos los que tienen una mejor situación inicial (69,2%) pero tras la intervención docente, no existe incremento alguno. Sin embargo, las chicas que partían de un 58,3%, han llegado hasta casi el 92% en el postest. Por lo que consideramos que las alumnas tienen más constancia a la hora de desempeñar su papel dentro del grupo y se preocupan más por cumplir con lo que se espera de ellas. Así lo expresan ellas también en los cuestionarios: “lo peor han sido las tonterías, porque si estás haciendo historia luego sirve para estudiar y las tonterías sirven para distraerte”; “a veces no se lo toman en serio y no paran de hacer tonterías. Es la edad que no se lo toman en serio”; “la relación ha sido buena pero sí hemos tenido problemas porque no prestaban atención”; “cuando perdemos la concentración porque se entretienen con lo que sea”. En los cuestionarios de los niños, vemos reflejadas estas situaciones pero no lo perciben como un problema: “la distracciones, porque algunas veces no tenemos ganas de trabajar y otras sí”; “si alguien del grupo no quiere trabajar, no trabaja nadie”; “lo que más me ha gustado es cuando nos graban porque hacemos risa”.

A la hora de *ofrecer ayuda* a sus compañeros y compañeras, nos volvemos a encontrar con la misma situación que en Primaria. En esta etapa, el *ofrecimiento de ayuda* partía de niveles muy bajos y los datos ponen de manifiesto que no ha aumentado el porcentaje de alumnado que ha asumido este descriptor (16% en el pretest y 16% en el postest). Además, resulta todavía más contradictorio porque el alumnado de Secundaria, en su inmensa mayoría, ha manifestado desde el primer cuestionario, que valora muy

positivamente la ayuda brindada por sus compañeros y compañeras, la prestada por ellos mismos y además han enfatizado bastante el placer que le provoca el hecho de ayudar y ser ayudados: “aprendo más así porque en lo que no entendía, mi grupo me ha ayudado”; “me he sentido bien ayudando a mis compañeros”; “me siento útil porque les he echado una mano”; “me ha encantado ayudar”.

Este aspecto, también es corroborado por las opiniones de los docentes participantes de esta etapa: “no solo se han ayudado a prender, sino a regular su conducta” “han disfrutado mucho ayudándose, se han sentido protagonistas e importantes”. Por tanto, podemos inferir que quizá el instrumento utilizado para el pretest y postest, no ha sido el adecuado para evaluar este descriptor en concreto, ya que los datos descriptivos son completamente opuestos a la visión o percepción que han tenido, en lo que al *ofrecimiento de ayuda* se refiere, tanto el alumnado como los docentes participantes. Y recuperando lo expuesto para la etapa primaria, en el marco de nuestra intervención didáctica la ayuda mutua se configura como imprescindible para el desarrollo de la propia actividad y consecuentemente para su progreso. Por lo que resulta inviable según los datos globales que tenemos, que no se hayan ayudado entre ellos y ellas.

La situación opuesta nos la encontramos en el *ofrecimiento de consejos ante situaciones problemáticas*, que ha experimentado un aumento del 20% del alumnado. Por lo que deducimos que la experiencia les ha ayudado a cuidar más los unos de los otros y a resolver los conflictos de una manera significativa.

Este ofrecimiento de consejos a sus compañeros y compañeras ante situaciones problemáticas, se pone de manifiesto también cuando tienen que **afrentar positivamente las relaciones y los conflictos**. Los datos nos muestran que el alumnado de esta etapa, es capaz de *utilizar el dialogo* para resolver sus problemas, llegando hasta el 92%. El aumento del 28% de alumnos y alumnas que han aprendido a dialogar para salir de las situaciones difíciles que hayan podido surgir al trabajar en grupo, hace que podamos

encontrar diferencias estadísticamente significativas en este descriptor tras la prueba de McNemar.

Estos datos coinciden con el análisis cualitativo, ya que al preguntarles sobre la manera en la que han resuelto sus problemas, la mayoría manifiesta que los han solucionado “dándonos las paces”; “hablando”; “poniendo cada uno de su parte”; “recapacitando y hablando”; “riéndonos y hablando”. Sin embargo, lo más significativo tiene que ver con la ausencia de conflictos, casi el 50% de alumnos y alumnas de esta etapa que han sido evaluados, manifiestan en algún momento de los tres en los que se les ha pasado el cuestionario, la ausencia de conflictos. Lo que tenemos que relacionar directamente con la forma de negociar que tiene el alumnado de esta etapa, que les lleva a solucionar las situaciones antes de que se conviertan en difíciles. Así lo muestran los datos del análisis cuantitativo. A la hora de *reconocer la negociación como una manera de resolver conflictos*, nos encontramos con un aumento del 16% de alumnado que lo manifiesta. Al relacionar las respuestas expuestas anteriormente con estos datos, podemos afirmar que la estructura de nuestra intervención favorece o fomenta el uso del lenguaje para resolver sus problemas y además, la negociación se configura como eje principal para evitar las situaciones complicadas. Y el alumnado de esta etapa lo lleva a la práctica de manera eficaz.

Si comparamos ambas habilidades en función del género, existen diferencias en la manera en que unas y otros integran los dos descriptores. A la hora de *utilizar el dialogo como medio de solucionar sus problemas*, son los alumnos los que han mostrado un mayor progreso. Además de partir de niveles más altos (69,2%) que las chicas (58,3) han aumentado hasta llegar a la totalidad de los chicos que han integrado este descriptor, frente a las chicas que se han quedado en un 83,3%. Sin embargo, esta situación es completamente opuesta a la hora de *negociar*, siendo las alumnas las que además de partir con niveles más altos, (58,3%) manifiestan un mayor aumento tras la experiencia en el postest, 75%. También significativo es el incremento de los chicos en un 15%. Al relacionar los datos, podemos afirmar que tras la experiencia didáctica, las chicas optan por negociar una solución a una

situación, antes de que pueda terminar como complicada, pero que una vez que resulta difícil, son los chicos los que poseen más habilidades para salir de ésta de una manera acertada a través del diálogo.

En la *toma de decisiones asertivamente*, el alumnado, que ya partía de niveles muy altos (52%) ha llegado hasta el 68%. El aumento del 16% de alumnado, es significativo, aunque consideramos que ha habido cierta resistencia en el alumnado de Secundaria a salirse de la norma. Si en Primaria, los compañeros y compañeras son importantes, en esta etapa se consideran imprescindibles, tanto para lo bueno como para lo malo. Y es por ello que es muy difícil encontrarnos con alumnos y alumnas que se salgan de lo establecido y aceptado por todos y todas y que sepan responder de forma asertiva, ya que a estas edades, puede ser percibido hasta *arriesgado* para la buena marcha de sus relaciones con los compañeros y compañeras. Les resulta ir contra corriente ya que a estas edades están más influidos en sus actuaciones por las opiniones de sus compañeros que por las opiniones de cualquier otra persona, siguiendo las aportaciones de Bueno y Castanedo (2001).

En función del género, encontramos diferencias relevantes. Parten de valores similares (50% para ellas y 53,8% para ellos) aunque son las chicas las que finalmente, se muestran más decididas para tomar sus propias determinaciones, con un aumento del 25% frente al 7,7% de los chicos.

### **3.2. Comprender la realidad del en que se vive**

Ya hemos expuesto anteriormente que llegamos a comprender nuestra realidad, nuestra cultura, mediante el conocimiento de uno mismo y en interacción con los demás. La metodología establecida para nuestra investigación, favorece el desarrollo personal y social, y facilita la mejor comprensión de la sociedad y del contexto en el que viven, ya que nuestro alumnado se encuentra en una estructura de interacción en la que tienen que compartir, respetar y ser tolerante con las opiniones de los demás, ayudarse mutuamente y regular su comportamiento por el bienestar de los demás y

según lo establecido en su grupo de trabajo. Lo que les facilitará su posterior puesta en práctica en los diferentes contextos no formales, externos al centro.

Como comprobaremos, los datos obtenidos nos muestran que de manera general nuestro alumnado ha integrado las habilidades mencionadas anteriormente tras la experiencia didáctica desarrollada.

Incluso este incremento se ha producido en aspectos difíciles de conseguir dada la edad de nuestro alumnado, como es el hacerles **conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad**. A la hora de asumir *los diferentes puntos de vista se pueden dar para una misma situación*, el alumnado de esta etapa ha pasado de un 40% inicial hasta el 84% final.

Aunque para los alumnos y alumnas de esta etapa es más fácil integrar este aspecto que para el de Primaria, podemos afirmar que el programa ha resultado más que positivo para que nuestro alumnado desarrolle la empatía necesaria para poder interiorizar que siempre hay varios puntos de vista ante una misma situación. Esta situación es asumida también por las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo, que manifiestan que su estructura resulta en una mayor capacidad de nuestro alumnado para ver el mundo desde el punto de vista de otra persona, aspecto que comparte Slavin (1995). En la comparativa entre los chicos y las chicas, encontramos que son ellas las que tienen una predisposición inicial mayor que ellos para *comprender los diferentes puntos de vista* de los demás (50% frente al 30,8% para ellos). Después de nuestra experiencia, los datos se quedan muy similares (83,3% y 84,6% respectivamente), por lo que el incremento mayor se ha producido en los chicos con un 53,8%. A pesar de este avance, nuestra intervención docente solo produce diferencias estadísticamente significativas en el grupo de las chicas, tras la aplicación de la prueba de McNemar.

El importante incremento producido en el porcentaje de alumnos y alumnas que *asumen esta comprensión de diferentes perspectivas*, contrasta con los datos obtenidos a la hora de ponerlo en práctica, ya que el aumento no ha resultado tan significativo. De un 32% del alumnado que es capaz de *reconocer distintos puntos de vista*, se ha llegado hasta el 45,8%. Por tanto,

aunque comprendan la existencia de diferentes perspectivas, les resulta más complicado reconocerlas y aceptarlas. Aunque consideren como un valor positivo la confrontación de diferentes opiniones, tal y como hemos comprobado en el análisis cualitativo: “me gusta porque todos damos distintas opiniones, ideas..”; “lo que más me ha gustado ha sido trabajar en grupo y los dilemas porque hemos experimentado cosas nuevas y hemos dado nuestra opinión”; “todos aportamos cosas”.

Las diferencias entre alumnos y alumnas ponen de manifiesto que son ellas las que experimentan un mayor incremento (casi del 20%). Si bien es cierto, que partían de niveles más bajos que los chicos (16,7%), ellos solo han llegado al 53,2% (del 46,2% inicial). Por lo que tras nuestra experiencia, las chicas se muestran más tolerantes con el reconocimiento de los diferentes puntos de vista de los demás, frente a los chicos, a pesar de su incremento y de su predisposición inicial.

Esta comprensión de la realidad y de las múltiples perspectivas para analizarla, hace que el alumnado de Secundaria, parta con mejores habilidades a la hora de **reflexionar forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas**. Los datos del pretest (52%) en lo referente a *reconocer una situación injusta* demuestra esta predisposición inicial, que se incrementa en un 12% tras nuestra investigación. Por otra parte, y quizá más importante, es el avance que ha experimentado *su actitud y posición frente a éstas*, aumentando en un 16% el alumnado que ha aprendido a manifestar un comportamiento crítico frente a las injusticias. Los resultados en la comparativa en función del género muestran unos niveles de partida ligeramente más altos en los chicos (53,8% frente a ellas con un 50%) *a la hora de reconocer situaciones injustas* y son ellos también los que obtienen un mayor incremento en un 15,4% tras la experiencia. Quedando las chicas en un postest del 58,3%. Igual situación encontramos en el momento de expresar su actitud crítica frente a éstas, el incremento de las alumnas es solo del 8,3% mientras que el de los alumnos es de un 23%. Por lo que son ellos los que además de partir con mejores habilidades, después de la intervención didáctica son más conscientes de estas

situaciones y los que sobre todo, son capaces de manifestar su actitud crítica más decididamente que las chicas.

Consideramos un logro muy importante, el haber conseguido que el 68% de nuestro alumnado sea capaz de mostrar una actitud crítica hacia las situaciones de injusticia que han podido acontecer a lo largo de la experiencia. Sucede porque, al proponer en el grupo diferentes opiniones y puntos de vista, nuestro alumnado es capaz de replantearse su postura inicial con la ayuda de las argumentaciones de sus compañeros y compañeras y que llegue a cambiar incluso de opinión. El diálogo en el grupo hace que tengan más oportunidades para analizar la realidad y adoptar puntos de vista que no habían considerado previamente. Y compartiendo las aportaciones de Vygotsky, esto únicamente sucede en contextos de cooperación social y no de manera individual. Nuestro alumnado es capaz de reconocer una injusticia donde antes no la veía, gracias al diálogo mantenido y a la confrontación de diferentes puntos de vista con sus compañeros y compañeras. Lo que les llevará a ser más conscientes de las injusticias sociales que pueden encontrar en su entorno más inmediato.

### **3.3. Ejercer la ciudadanía responsable**

El desarrollo de esta ciudadanía responsable, debe comenzar en los diferentes contextos donde se desenvuelve nuestro alumnado para ir aumentando el campo de acción conforme lo va ampliando por si mismo. Por lo que debe comenzar por ser un buen ciudadano o ciudadana en casa, en el centro escolar, en el parque...e ir delegando en ellos y ellas la responsabilidad de actuar de manera adecuada, y regular su actitud con respecto a las diferentes situaciones con las que se pueda encontrar a lo largo de su crecimiento. La finalidad sería que nuestro alumnado dejara de regular su comportamiento por el deseo de agradar o por el miedo al rechazo, y adquiriera finalmente, el concepto del bien y el mal en función de factores contextuales, sentimientos de justicia y en principios éticos personales, según las aportaciones en psicología de la educación (Bueno, Castanedo, 2001) . Esto debe pasar por asumir tanto sus derechos como sus deberes, comprender

e integrar como propios los valores del sistema democrático y actuar conforme a unas normas cívicas básicas, en los diferentes contextos en los que actúe.

Nuestra experiencia docente ha favorecido la adquisición de estos valores, en diferentes medidas. Lo más destacado, viene dado al **comprender, valorar y usar los sistemas de valores democráticos**. El alumnado de esta etapa, en el *reconocimiento y reivindicación de sus derechos y sus deberes*, ha experimentado un incremento entre el pretest y postest de manera muy significativa. De partir solo con un 8% inicial y tras la intervención, han llegado hasta el 56% de alumnos y alumnas capaces de considerar tanto sus derechos como sus deberes. Esto se debe porque, como hemos mencionado anteriormente, cada miembro del grupo toma conciencia de lo que se espera de él o ella y se esfuerza por actuar en consecuencia.

Son plenamente conscientes de que el incumplimiento de su deber, va a perjudicar a su grupo, ya que una actuación negativa lleva al detrimento del derecho del resto de compañeros o compañeras a avanzar y progresar. Así lo expresan también en los cuestionarios, “me siento bien porque mis compañeros no podrían estudiar si yo no hago mi trabajo bien”; “algunos niños no han trabajado y no nos lo han explicado bien”; “lo que menos me gusta es que si suspende uno, los demás”; “si el niño o niña no se esfuerza, no podemos hacer nada”; “si uno lo hace mal, todo el grupo tiene la culpa”; “les dijimos que perjudicaría al grupo si no trabajaban”. Este aspecto guarda una estrecha relación con la *asunción de responsabilidades*, que también experimentó un aumento muy importante tras la implantación de nuestra metodología. Si no asumen su responsabilidad, perjudican al grupo. Y asumir su responsabilidad, pasa indudablemente por cumplir con su deber. Además, la propia dinámica de la metodología hace que tengan que rendir cuentas de su comportamiento a sus compañeros y compañeras, en el mismo momento en el que se está realizando la actividad. Por lo que vuelven a ser ellos y ellas los que regulan el comportamiento de su equipo, en orden a poder desempeñar de manera correcta la actividad, reivindicando así, su derecho a aprender.

Este aumento tan considerable, también se ve reflejado en la existencia de diferencias estadísticamente significativas. Lo que corrobora la importancia

de la metodología utilizada para el desarrollo de estas habilidades en el alumnado.

En el análisis comparativo entre los chicos y chicas de esta etapa, nos encontramos con que ningún alumno de secundaria tenía asumido este descriptor en el pretest. Después de la intervención, lo han adquirido un 46,2%. Las alumnas, lo presentaban en un 16,7% en la evaluación inicial, llegando hasta un 66,7% en la final. El incremento producido en ambos es bastante parecido, por lo que podemos afirmar que chicos y chicas han aprendido a cumplir con su deber, con lo que se espera de ellos y ellas, pero también han aprendido a reivindicar sus derechos y llamar la atención a los compañeros y compañeras cuando perciben que éstos van a ser vulnerados.

En este análisis, nos volvemos a encontrar con diferencias significativas, por lo que la dinámica seguida es tan válida para las alumnas como para los alumnos.

Diferente situación ha experimentado el **conocimiento de los modos de organización del estado democrático**. Casi la totalidad de nuestro alumnado, ya tenía asumida la *importancia del sistema judicial para garantizar el funcionamiento de nuestra sociedad*. Del 88% inicial, se ha pasado a un 92% final. Siendo los chicos en este caso los que asumían este descriptor al 100% desde el comienzo del programa, por lo que el único incremento podía darse en las chicas, que lo han asumido en un 83,3%, con una diferencia de 8,3% con respecto al pretest.

Por otra parte, la situación que hemos encontrado **al ejercer las libertades y deberes cívicos**, es similar con la que se dio en la etapa de Educación Primaria. Casi la mayoría del alumnado (96%), comprende la *necesidad de consensuar las normas para garantizar los derechos de los que le rodean en su forma individual*, tras la implantación de nuestra metodología. Sin embargo, a la hora de *actuar correctamente en la evaluación individual*, nuestro alumnado de secundaria se olvida hasta de la teoría, ya que se ha producido un leve descenso con respecto al pretest en un 4%, quedándose en un posttest del 96%, ya que al inicio de la experiencia, la totalidad del alumnado sí sabía cómo se tenía que portar en el aula. Esta situación se invierte cuando

tienen que portarse de *forma adecuada al trabajar en grupo*, que experimenta un aumento del 12% con respecto al pretest (76%). Por lo que se vuelve a repetir la situación que en primaria y es que nuestro alumnado se porta mejor cuando trabajan a través del aprendizaje cooperativo.

Si realizamos la comparativa entre chicos y chicas, podemos observar que en cuanto a *comprender la necesidad de consensuar las normas*, nuestras alumnas pasan del 75% hasta el 100% que asumen este descriptor. Sin embargo los alumnos se quedan como estaban en el pretest, con un 92% no experimentando incremento alguno. Al *actuar de acuerdo a unas normas en su forma individual*, el descenso es de un 7,7% con respecto al pretest (100%). Sabían cómo tenían que actuar, pero conforme ha ido pasando el curso, parecen no tenerlo en cuenta. Vuelve a repetirse la situación que se dio en Primaria con respecto a las normas de convivencia y es cierta reticencia por parte de algunos alumnos a aceptarlas y actuar de acuerdo con las mismas. Inevitablemente también lo tenemos que relacionar con la población participante. Un curso de secundaria pertenece a un grupo de Diversificación Curricular, por lo que nos encontramos con alumnos problemáticos, en riesgo de abandono escolar y absentistas. Los otros dos cursos pertenecen a un centro de compensatoria, por lo que comparten ciertas características. Es importante incidir que las carencias de este alumnado, vienen dadas particularmente por su entorno social y/o familiar. Especialmente relevante es la descripción que hace un docente sobre su grupo en particular. Manifiesta que es un curso bastante inquieto y complicado donde el respeto no existe ni entre ellos y ellas. Tienen una carencia más que importante en lo que a habilidades sociales se refiere y confirma que le ha resultado bastante difícil realizar la experiencia ya que en ocasiones no podía controlar los insultos, amenazas ni que permanecieran sentados con su grupo (especialmente con un alumno y una alumna que pertenecían a un mismo equipo). Aunque por otra parte, es de rigor señalar, que se muestra más que contenta con la experiencia y con los resultados, a pesar de las dificultades.

Esta situación guarda estrecha relación al hablar de una *actuación correcta en el aula en su forma individual*, que disminuye en un 4% después de

la experiencia docente. Este retroceso está causado por los chicos de esta etapa. Así lo muestran los datos en la comparación en función del género. Las chicas en su totalidad se portan de manera adecuada antes y después de la implantación de nuestra metodología en su manera individual, mientras que los chicos experimentan un retroceso del 7,7% con respecto al pretest, quedando con un porcentaje final del 92,3%.

*Al actuar de forma correcta al trabajar en grupo*, el alumnado de Secundaria, ha pasado del 76% en el pretest, a casi el 90% que se porta de manera adecuada trabajando en equipo, después de la implementación del programa. Aunque vuelven a ser las chicas las que experimentan un mayor incremento con casi un 20% que asumen este descriptor, frente al 7,7% de los chicos.

Comparando la manera de actuar individualmente y en grupo, podemos afirmar que nuestro alumnado se porta mejor al trabajar en equipo y que son las chicas las que de forma general tienen una actitud adecuada en el aula, interactuando o no con sus compañeros y compañeras.

Lo sucedido con la comparación en la manera de comportarse individual y grupalmente, tiene su explicación en primer lugar, por la alta motivación que tienen al trabajar a través de esta metodología. Y en segundo lugar, porque la regulación del grupo y de cada uno de sus miembros, se hace mediante normas que se establecen dentro del mismo y en la medida que se pueda, consensuadas; por lo que estas reglas provienen de la misma interacción grupal y se pueden ir modificando a medida que trabajan juntos. Por tanto, cada alumno y alumna, al convertirse en parte del grupo, comprende cada vez mejor, qué se espera de él o ella y qué reacciones debe tener.

#### **4. COMPARATIVA ENTRE PRIMARIA Y SECUNDARIA**

Con este análisis queremos comprobar si efectivamente la edad de nuestro alumnado favorece o dificulta la asimilación de ciertas habilidades para el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana. Aspecto que comparten las investigaciones en psicología educativa, evolutiva y autores expertos en la adquisición de la competencia en estudio.

Consideramos importante comprobar la evolución de nuestro alumnado en función de la etapa educativa en la que se encuentran y en función del género de nuestro alumnado. Los resultados pueden facilitar la configuración de la estructura de los grupos de aprendizaje en su parte práctica, y teóricamente aportamos también estudios relevantes sobre el aprendizaje cooperativo y sobre la manera en la que las capacidades que desarrolla esta metodología se consiguen en función de las variables mencionadas.

Para realizar esta comparativa, hemos seleccionado los descriptores de la competencia social y ciudadana que tenían en común en la evaluación, las dos etapas, ya que no se correspondían al completo. Del análisis de los datos, mostramos los resultados más significativos.

#### 4.1. Saber vivir en Sociedad

Ya hemos comprobado anteriormente, que a la hora de **relacionarse con los demás**, el alumnado de ambas etapas habían experimentado un importante incremento. Si nos fijamos en la evolución de la etapa primaria, este alumnado partía de niveles más bajos *en comprender la necesidad de relacionarse con los demás* (37,1%) en el pretest, pero han llegado a niveles superiores que el alumnado de Secundaria, con un posttest del 80%. Por su parte, el alumnado de secundaria partía de un 48% y ha experimentado un incremento del 28%, bastante considerable también. La explicación corrobora los resultados arrojados anteriormente, el alumnado de primaria muestra más resistencia que el de secundaria para *considerar necesarias aquellas relaciones* en las que no se encuentran su grupo de amistades más cercanas. Por su parte al alumnado de secundaria esta situación no le preocupa. A pesar de estas dificultades iniciales, finalmente los alumnos y alumnas de las dos etapas, han asumido de manera significativa esta necesidad de relacionarse con los demás.

En la comparativa en función del género, son las niñas de ambas etapas las que muestran una mayor comprensión inicial de esta necesidad, con un pretest del 61,1% para primaria y un 50% para secundaria, experimentando un

incremento del 27,8% y del 33% respectivamente. Los niños, parten de niveles muy bajos, sobre todo en primaria (12,5%) frente al 46,2% de Secundaria (69%2% en el postest).

Lo que nos lleva a afirmar que son los niños de primaria los que muestran más resistencia a la hora de comprender la necesidad de relacionarse con los demás, aunque tras la experiencia docente, esta resistencia inicial desaparece y logran un incremento del 62%.

Estos datos también concuerdan con las aportaciones de los alumnos y alumnas de las dos etapas, en los cuestionarios cumplimentados y vistos anteriormente.

También apoya este avance el hecho de que haya diferencias estadísticamente significativas en ambas etapas.

Deducimos por tanto que la etapa educativa y el género, actúan como variables a la hora de adquirir este descriptor y que nuestra experiencia ha favorecido sin duda alguna la desaparición de estas resistencias iniciales, por parte de nuestro alumnado más pequeño y particularmente del masculino de primaria.

El siguiente descriptor que comparten las dos etapas, es el de la *expresión y afecto por los demás*. Ya dijimos anteriormente que la adquisición de esta comprensión, conlleva necesariamente que manifiesten interés y preocupación entre ellos y ellas. El incremento global es significativo también y muy parecido en ambas etapas. Partían de valores similares (51,4% para primaria y 60% para secundaria), incrementándose más el alumnado más pequeño que expresa ese interés y afecto por los iguales (un 40% más, frente al 20% de los mayores). Vuelven a ser las niñas las que además de partir de mejores habilidades para expresar estos sentimientos (66,7% primaria y 58,3% secundaria) obtienen mejores resultados en el postest (94,4% y 83,3% respectivamente). Aunque el incremento mayor se ha producido en ellos (al partir de porcentajes más bajos) y especialmente en nuestro alumnado más pequeño, que ha llegado hasta el 93,8% de niños de primaria que han integrado esta habilidad tras la experiencia. Quedándose los chicos de Secundaria en un 76,9%. Por lo que nuestra intervención provoca que aumente

la manifestación de actitudes positivas hacia los compañeros y compañeras y en esta ocasión, ni el género ni la etapa condicionan esta adquisición.

Si relacionamos los dos descriptores, si podemos afirmar que el alumnado masculino más pequeño, le resulta un poco más difícil comprender que se necesitan los unos a los otros, pero una vez que han asumido ésta, no tienen ningún problema en expresar afecto por los demás.

Existen diferencias significativas en este descriptor únicamente en el caso de la etapa primaria, debido al incremento producido en el alumnado de esta edad.

Este desarrollo les ha servido para aprender a **cooperar y convivir** con sus compañeros y compañeras. Así lo han hecho según nos muestran los datos, que a la hora de *trabajar en equipo asumiendo su tarea*, el incremento producido ha sido del 14,7%. Ya mencionamos la importante influencia que ejercen los iguales al trabajar en grupo y la preocupación de los mismos por desempeñar su papel para no perjudicar a su equipo. Esta preocupación está más presente en el alumnado de primaria, que además de partir con un 68,6% en el pretest (64%) para secundaria, ha llegado a porcentajes más altos que sus compañeros y compañeras mayores, con un postest del 82,4%, frente al 80% de Secundaria. Lo que nos hace descartar que la etapa educativa en la que se encuentre nuestro alumnado sea condicionante a la hora de adquirir la responsabilidad de desempeñar su papel dentro de su grupo de trabajo. Lo mismo podemos decir al comparar los resultados en función del género. Las niñas de primaria son las que parten con mayores resultados (83,3%) frente al 58% de las de Secundaria. Aunque unas y otras, después de la intervención han quedado muy igualadas (94,4% y 91,7% respectivamente). En el caso de los niños, los de secundaria partían de niveles más altos (69%<sup>2</sup>) con respecto tanto a las chicas de su etapa como a los niños de Primaria (56,3%). Pero después de la experiencia, se han quedado también muy igualados (69,2% para los mayores y 66,7% para los pequeños). Por lo que lo único que podemos decir es que nuestra intervención docente fomenta el desarrollo de la responsabilidad para que cada uno cumpla con lo que le corresponde dentro de su grupo de trabajo cooperativo, independientemente de la edad y del género.

A la hora de *asumir responsabilidades para con su grupo*, el incremento global es aún mayor, con un 26,6% de alumnado que no tenía asumida ésta, antes de nuestra experiencia. Al comparar los resultados por etapas, consideramos que esta adquisición tampoco depende de la edad de nuestro alumnado. Aunque el alumnado de Primaria tenga más predisposición a no fallar a su grupo y asumir la responsabilidad de aprender, los datos no son determinantes, aunque encontramos diferencias estadísticamente significativas en el alumnado de esta etapa. Los más pequeños han experimentado un incremento del 25,8% frente al 28% de los mayores. Aún así, el alumnado de primaria ha quedado por encima del de secundaria con un postest del 82,9% (72% para los mayores). En la comparativa en función del género, se repite la situación y consideramos que el desarrollo de esta responsabilidad no depende de esta variable. Las niñas de primaria son las que vuelven a partir de niveles superiores con respecto tanto a sus compañeras de secundaria como a la totalidad de los niños. Un 72% de ellas tenía asumida esta responsabilidad antes de comenzar la intervención docente, con un incremento del 22,2%. Las chicas de secundaria, experimentan un incremento del 33,4%, con un postest del 66,7%. Los chicos mayores, partían en este descriptor de niveles superiores que sus compañeros más pequeños (un 53,8% frente al 43,8% de primaria) por lo que el mayor incremento se ha producido en los niños de primaria con un 31,2%. Quedando los alumnos de las dos etapas muy equiparados en el postest (75% los pequeños y 69,2% los de secundaria).

Al *ofrecer su ayuda* a los demás, volvemos a tener la misma situación que nos encontramos en los resultados de las dos etapas por separado. El incremento global es únicamente del 5%. Por lo que vuelve a resultar contradictorio con el resto de datos descriptivos y con el análisis de los cuestionarios. En el análisis por etapas, comprobamos como el alumnado de secundaria no incrementa nada su porcentaje inicial (16%), mientras que el de primaria lo hace en un 8,6%, quedándose el postest con el 40% de niños y niñas de esta etapa que han ofrecido su ayuda a los demás. En la comparativa de género, resulta todavía más contradictoria. Son las niñas de primaria las que parten de los porcentajes más superiores (44%) con respecto a la totalidad del

alumnado participante, aunque solo se ha producido un incremento del 5,6%. Las chicas de secundaria, han llegado a un 25,5% tras la experiencia con un incremento también inesperadamente bajo (8,8%). Nos resulta contradictorio porque hemos podido comprobar tanto en los cuestionarios como en el análisis de los vídeos, que son ellas las que suelen motivar a sus compañeros, las que suelen ofrecer más ayuda y mostrarse además entusiasmadas por esta nueva forma de trabajar, en la que se necesitan unos a otros, tal y como hemos comprobado a lo largo de este capítulo con las respuestas de sus cuestionarios y las opiniones vertidas por los docentes participantes. En el caso de los niños, también es inquietante porque su actitud y comportamiento también ha cambiado después de la intervención, así lo demuestran los datos generales y las opiniones de sus profesoras. Los niños de primaria partían de un 18% y han llegado hasta el 31,3%. El incremento mayor, por tanto, se ha producido en ellos, aunque no llega a superar a las niñas de su edad. Los chicos de secundaria, partían de un 15,4% y han experimentado una evolución negativa con un -7,7%.

Estos datos nos hacen reiterarnos que quizá el instrumento utilizado para evaluar este descriptor no haya sido el adecuado porque los resultados son manifiestamente contradictorios con el resultado global de la experiencia. No puede haber progreso en ningún aspecto, si no hay ayuda mutua.

Referente a **afrontar positivamente las relaciones y los conflictos**, globalmente ha supuesto que nuestro alumnado, se incremente en un 12,8% la capacidad de *tomar decisiones de forma asertiva*, lo que provoca también la existencia de diferencias estadísticas significativas. Si los comparamos por etapas, los datos nos muestran que no existen diferencias importantes en la manera en que unos y otros asumen este descriptor. Es el alumnado de primaria el que parte de niveles superiores, con un 62,9% en el pretest. Después de nuestra intervención didáctica, han llegado hasta el 74,3. Por su parte, el alumnado de secundaria, partía de un 52% experimentando un incremento del 16%. Por lo que la edad de los alumnos y alumnas no influye al tener que *tomar decisiones asertivamente*.

En cuanto al género, la mayor evolución la encontramos entre las chicas de secundaria, que partían de un 50% hasta llegar el 75% después de la implantación del programa. Sus compañeras de Primaria, solo han conseguido incrementar un 5,6% debido a que partían de niveles muy altos (83,3%). Los alumnos de primaria y secundaria, tenían porcentajes similares en la situación de partida (43,8 los pequeños y 53,8% los mayores) y han continuado en la misma línea tras nuestra intervención, con un posttest del 62,5% y 61,5% respectivamente. Por lo que tampoco podemos concluir que el género tenga algo que ver en la adquisición de esta capacidad. Únicamente que son las niñas de las dos etapas las que asumen de forma más fácil la toma de decisiones propias, en las pequeñas más que en las mayores.

En el uso del dialogo para resolver sus conflictos, el incremento global es de un 18,3%, lo que supone un importante avance, que repercute en la existencia también de diferencias significativas tras la aplicación de la prueba de Mcnemar.

En el análisis por etapas, comprobamos lo que venía sucediendo anteriormente y es la inmadurez de nuestro alumnado más pequeño para reconocer en el dialogo un medio para solucionar sus problemas. A pesar de partir con un 42,9% el incremento producido por nuestra experiencia es de un 11,4%. En contraposición a sus compañeros mayores que en el posttest alcanzan un 92%, con un aumento del 28%. Esto demuestra, por una parte que nuestra intervención favorece de manera relevante que nuestro alumnado dialogue para llegar a una solución. Pero además y según los datos, nos encontramos con una capacidad con un carácter evolutivo, ya que los más pequeños tienen cierta dificultad para asumirlo. Recordemos que resolvían sus problemas negociando una solución con votos de la mayoría, al azar o con ayuda de la maestra. Podemos decir que el alumnado de primaria negocia sus problemas, mientras que los de secundaria los dialoga.

La comparativa en función del género, no arroja datos que nos llegue a concluir que esta variable condiciona la adquisición de esta capacidad. Sólo puede corroborar lo dicho anteriormente. Y es que son los alumnos y alumnas mayores los que experimentan un mayor progreso, a pesar de partir de

porcentajes más altos que los más pequeños. En las chicas de secundaria, el 58,3% tenían asumida esta capacidad en el pretest, incrementándose un 25% más, después de la experiencia. Los chicos, llegan al 100% con un incremento del 30,8%. Por su parte, las niñas de primaria partían de un 50% llegando hasta el 55,6% tras la intervención docente. Y los niños de esta etapa, han llegado hasta el 56,3% con un aumento del 18,8% con respecto al pretest.

#### 4.2. Comprender la realidad del mundo en que se vive

Decíamos anteriormente que esta comprensión pasa por aprehender la existencia de diferentes perspectivas y puntos de vista que se pueden dar para analizar una misma situación y por la necesidad de reflexionar de forma crítica y lógica sobre acontecimientos o situaciones. Según nuestra experiencia, respaldada por las aportaciones en psicología educativa, al desarrollo o adquisición de estas capacidades solo se puede llegar mediante la interacción entre las personas y en el medio. Esto es lo que hemos pretendido con nuestra investigación docente y los resultados en esta comparación entre etapas, demuestran que nos encontramos ante unas habilidades con un fuerte carácter evolutivo que, aunque nuestra experiencia ha favorecido de manera significativa su adquisición, será el desarrollo personal de nuestro alumnado el que finalmente consiga su total integración. No por ello debemos dejar de trabajar estos aspectos en el aula, sino al contrario. Es necesario provocar actuaciones como la llevada a cabo en nuestra investigación, para ayudar a nuestro alumnado a comprender mejor la sociedad en la que tienen que crecer y desenvolverse de manera adecuada.

Tal y como muestran los datos, nuestro alumnado ha avanzado **al ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad**. A la hora de asumir que se puede *analizar un mismo hecho de diferentes maneras*, han experimentado un incremento del 25% más de alumnos y alumnas que no tenían interiorizada esta capacidad antes de la experiencia. Por lo que también resulta significativo desde el punto de vista inferencial. Ahora bien, si nos detenemos en la comparativa en función de la

etapa, comprobamos como este aumento viene dado sobre todo por los mayores. Además de partir con un pretest del 40%, han alcanzado el 84% tras la experiencia. Sus compañeros más pequeños, solo ha llegado hasta el 48,6% después de nuestra intervención, con un incremento del 11,5%. Este aumento resulta significativo, no solo por la cantidad de alumnos y alumnas de primaria que han avanzado, sino por las dificultades que han superado, propias de la edad. A pesar de ello, sólo existen diferencias estadísticamente significativas en secundaria.

En la comparativa en función del género, los datos solo corroboran el carácter evolutivo de este descriptor. Las niñas de primaria han experimentado un aumento del 11,2%, quedándose en el 55% en el posttest. Los niños de primaria, han seguido sus y han aumentado en un 12,5% con respecto al pretest (31,35). Por su parte, las chicas de secundaria son las que presentan una situación inicial superior al resto de sus compañeros y compañeras, con un pretest del 50%, pasando al 83,3% después de nuestra experiencia. Los chicos de esta etapa, partían de niveles más bajos pero finalmente igualan a sus compañeras situándose en el 84,6% de alumnos. Por lo que el género no resulta determinante para el desarrollo de este descriptor.

Similar situación nos encontramos cuando nuestro alumnado tiene que **reflexionar de forma crítica y lógica sobre situaciones difíciles**. Han experimentado un importante avance, sobre todo en el momento en que tienen que *reconocer situaciones injustas*, con un incremento del 23,4% respecto al pretest.

Al compararlos por etapas, volvemos a encontrarnos que este aumento viene dado sobre todo por los de Secundaria. Además de tener una situación inicial muy positiva (52%), han llegado hasta el 64% después de la intervención didáctica. Aunque el alumnado de Primaria ha experimentado un mayor incremento llegando hasta el 68%, los datos nos muestran las dificultades previas que tenían, con un pretest del 37%. Por lo que la dinámica de nuestra experiencia resulta altamente relevante para ayudar a nuestro alumnado a conseguir que reconozcan situaciones injustas en el medio que les rodea.

Tras la prueba de Mcnemar, podemos decir que los resultados arrojan diferencias significativas en la forma global y para el alumnado de primaria en este descriptor.

En la comparativa por género, vemos que los datos son muy similares teniendo en cuenta la etapa de cada uno. Las niñas de primaria logran superar a sus compañeros de manera muy significativa. De un pretest del 38,9%, han pasado a un 94,4% después del programa. Sin embargo ellos, solo han conseguido llegar a un 6,3% con un pretest muy similar al de las alumnas. Lo que nos lleva a decir, que también el género condiciona en cierta medida la adquisición de este descriptor en esta etapa, dadas las diferencias tan importantes entre ellos y ellas. En Secundaria, lo más significativo es que los chicos no consiguen ningún avance después de trabajar de forma cooperativa, quedándose con el 53,8% inicial. Las chicas por su parte, han aumentado en un 8,3% con respecto a su situación de partida (50%). Al quedarse prácticamente igualados, concluimos que a pesar de esas dificultades previas en función de la etapa y del género de nuestro alumnado, finalmente llegan a equipararse en el reconocimiento de situaciones difíciles.

Si importante es reconocer injusticias sociales, mayor importancia tiene el *mostrar una actitud* crítica frente a las mismas. En el análisis global, nuestro alumnado partía de un 30% antes de nuestra experiencia, consiguiendo un 51% de alumnos y alumnas que tras la misma, se manifiestan críticos ante tales situaciones. Aunque la expresión de este comportamiento, está más asumida por el alumnado de secundaria que por el de primaria. Los mayores además de partir del 52%, alcanzan el 68% de alumnos y alumnas que tras la intervención didáctica apuestan por expresar sus críticas ante injusticias. El alumnado de Primaria, a pesar del importantísimo incremento del 25,7% no logra llegar hasta sus compañeros y compañeras mayores, quedándose en un 40%. Consideramos un avance muy relevante, dadas las dificultades que ha tenido nuestro alumnado más pequeño con un pretest del 14,3%. Lo que vuelve a corroborar que nuestra metodología favorece la adquisición de capacidades muy difíciles de desarrollar por sí mismos y de manera individual.

Este hecho también lo apoya la existencia de diferencias significativas en las dos etapas.

En cuanto al género, las chicas de secundaria muestran el mismo progreso realizado anteriormente, mientras que en las niñas de primaria el aumento es menor, con un postest del 55,6% (incremento del 38,9%). Lo mismo ocurre con sus compañeros de primaria. El incremento provocado ha sido del 12,5% después de nuestra experiencia. Sin embargo los chicos mayores si han aumentado en un 23,1% en la expresión de actitudes críticas.

Por lo que podemos concluir que como ha pasado en el anterior descriptor, edad y género en los más pequeños actúan como variables que condicionan su desarrollo. Les resulta más difícil expresar actitudes críticas, por las razones expuestas a lo largo de este capítulo, que el reconocerlas. Aunque finalmente, lleguen a demostrarlo tal y como lo han hecho sus compañeros de secundaria.

### 4.3. Ejercer la Ciudadanía Democrática

Mencionábamos anteriormente que ejercer la ciudadanía democrática, presupone asumir que tenemos derechos y deberes pero que los demás también los tienen. Y nuestro alumnado ha conseguido a través de nuestra intervención, aprender a ejercer sus derechos, velar por ellos pero sobre todo a cumplir con sus deberes. Han asumido a cumplir con esos deberes por el bien y bienestar de los demás, que como decíamos es el propio.

Así lo evidencian los datos recogidos al **ejercer las libertades y deberes cívicos**. Recordemos que en esta unidad de competencia pretendíamos comprobar si lo que nos escribían ellos en la resolución del pretest, se correspondía después con su actuación en el aula al trabajar en grupo. Es por ello, que utilizamos los mismos descriptores, pero les cambiamos el contexto. En el análisis global, comprobamos como nuestro alumnado ha experimentado un aumento del 5% al *comprender la necesidad de consensuar y respetar las normas*, quedándose en un 95% del alumnado. Sin embargo, a la hora de *actuar respecto a las mismas, en su manera individual*, la evolución resulta

negativa, aunque con un -1,6 que no resulta estadísticamente determinante. Podíamos considerar que pretest y postest se mantienen en un 98,3%. Porcentaje bastante alto si recordamos que estamos hablando de las normas del aula. Se vuelve a repetir la situación, conocen la manera en la que tienen que hacerlo, pero al llevarlo a la práctica, “se les olvida”. Los datos que nos muestran *su actuación al trabajar en grupo*, arrojan un incremento del 8,3% con respecto al pretest (80%). Lo que por una parte es positivo, porque se produce un incremento, pero se vuelve a constatar que saben cómo hacerlo, pero no lo llevan a término.

En el análisis comparativo en función de la etapa, los datos más estables pertenecen al alumnado de Primaria. En *la comprensión de las normas y en la actuación de manera individual*, rozan el 100% y no existe incremento con respecto al pretest. A la hora de poner en práctica su actuación en el grupo, se produce un aumento del 5,7%, quedándose en un 88,6% en el postest. En Secundaria, *la comprensión de las normas* aumenta en un 12%, con respecto al pretest (84%) y *la actuación de manera individual*, manifiesta una evolución negativa del 4% con respecto a la evaluación inicial (100%).

Estos datos nos lleva a afirmar que estos descriptores la edad del alumnado no provoca ningún condicionamiento. Tanto el alumnado de Primaria como el de Secundaria, conocen perfectamente cómo tienen que actuar, pero al llevarlo a la actuación correcta en el aula, la cosa cambia.

Si comparamos su actuación en su forma grupal, podemos comprobar cómo el alumnado de Secundaria manifiesta un incremento mayor que el de sus compañeros y compañeras de Primaria, un 12% con respecto al pretest (76%). El de Primaria ha aumentado en un leve 5,7% aunque su situación de partida era mayor que la de los mayores (82,9%). Por lo que la edad no depende de la asimilación de la manera de actuar con sus compañeros y compañeras, sino que son ellos y ellas los que influyen en los demás y regular su conducta, para avanzar y progresar. Y como hemos visto anteriormente, saben qué les reprueba su grupo y qué les felicita, por lo que se preocupan por actuar en consecuencia y por no perjudicar al equipo.

En la comparativa con respecto al género, son las niñas tanto de primaria como de secundaria, las más estables según los datos. Al *consensuar las normas*, las niñas de primaria permanecen igual (94,4%) y las chicas de secundaria asumen la totalidad del descriptor. Similar situación tenemos al *actuar correctamente en su manera individual*, ambas integran al completo este descriptor. Y en su actuación grupal, también obtienen unos datos bastante relevantes. Mientras que las niñas de primaria asumen al 100% la manera en la que se tienen que portar con sus compañeros y compañeras, las chicas de secundaria obtienen un postest del 94,7%, con un incremento del 19,7%. Por lo que han integrado muy bien la dinámica de trabajo seguida, y como veremos a continuación, mucho mejor que sus compañeros de etapa.

Los niños de primaria tienen asumido en su totalidad, los dos descriptores evaluados en su forma individual, antes y después de la intervención docente. Los chicos de secundaria, en menor porcentaje (92,3%) tampoco muestran ningún aumento a la hora de *consensuar las normas*. Sí lo hacen cuando hablamos de una *actuación correcta en su forma individual*, que retroceden en un 7,7% con respecto al pretest (100%). Sin embargo, en la actuación grupal, tanto los pequeños como los mayores experimentan un aumento, aunque mucho menor que el de las niñas, del 6,3% para primaria y un 7,7% para secundaria (con un postest del 81,3% y 84,6 respectivamente).

Dada la diferencia tan importante, sí podemos afirmar que el género condiciona la manera de actuar de unas y de otros al trabajar en grupo. Esta situación la corrobora también, las expresiones de los cuestionarios aportados por nuestros participantes, a lo largo de este capítulo. Las niñas se portan mejor y cumplen en un mayor porcentaje con sus responsabilidades y con lo que se espera de ellas al trabajar con nuestra dinámica, que los niños.



## CAPÍTULO

# IX

## CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

### INDICE

#### 1. CONCLUSIONES

- 1.1. Determinar y validar estructura y descriptores de la competencia social y ciudadana
- 1.2. Comprobar el desarrollo de la competencia social y ciudadana logrado en el alumnado participante, tras la intervención en las aulas con la metodología de aprendizaje cooperativo.
- 1.3. Conocer si existen diferencias en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, entre el alumnado de primaria y el de secundaria.
- 1.4. Conocer si existen diferencias significativas en la manera en la que niños y niñas desarrollan la competencia social y ciudadana.
- 1.5. Valorar la motivación y satisfacción del alumnado y del profesorado generado por la experiencia.

#### 2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN



## 1. CONCLUSIONES

### 1.1. Determinar y validar estructura y descriptores de la competencia social y ciudadana

Tradicionalmente, la planificación de una programación didáctica requería la adecuación y selección de los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación, que pretendíamos llevar a cabo en el aula, dependiendo del contexto y según las necesidades de nuestro alumnado en su conjunto y en su individualidad.

Con la reforma, además se incluyen las competencias básicas como elemento del currículo, por lo que esta manera tradicional de realizar la programación de nuestra aula y sobre todo de llevarla a cabo, cambia de forma significativa.

Como hemos mencionado en varias ocasiones, no consiste en la inclusión de las competencias en la programación didáctica, ni en tomar como referencia los objetivos de área para discernir si nuestro alumnado es competente o no. Se trata de diseñar una estructura que nos guíe para saber qué tenemos que conseguir en nuestro alumnado, cómo tenemos que hacerlo y qué tenemos que evaluar.

Los documentos oficiales y normativos de la LOE, describen lo que se pretende con cada competencia, pero no nos facilitan esa estructura tan necesaria para llevar a cabo nuestra tarea docente correctamente y poder que nuestro alumnado, al acabar la educación obligatoria, sea competente en lo que nos dicta la reforma educativa.

Por lo que se requiere la elaboración de una estructura competencial para integrarla curricularmente que nos sirva de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado. De esa estructura no basta con seleccionar aquellos elementos de competencia que a juicio de cada docente se vean convenientes para la práctica educativa. Es necesario que la selección de descriptores se haga a partir de una estructura teórica válida, o que haya demostrado algunas evidencias de validez.

Nuestra competencia en estudio ha sido cuidadosamente elaborada y desglosada, según la ley vigente (LOE, 2006, decretos 230/07 para primaria y 236/07 para secundaria) y apoyándonos también en fundamentaciones científicas y actualizadas de autores relevantes lo que le otorga cierto grado de *validez teórica*. También hemos buscado evidencias lógicas sometiendo la estructura teórica creada a juicio de cuatro expertos y cada uno de los descriptores a criterios de coherencia, relevancia y calidad técnica para seleccionar los mejores, incluir aquellos que previamente nosotros no habíamos considerado y modificar los que nuestros expertos en la materia consideraban, lo que supone la determinación de su *validez de contenido*.

Con la estructura y contenido, procedimos a establecer las conexiones oportunas con las diferentes áreas de conocimiento, con sus respectivos objetivos y con los objetivos de las dos etapas educativas. Estas vinculaciones, también fueron expuestas a nuestros expertos y valoramos sus aportaciones haciendo las modificaciones que nos sugirieron.

La estructura final de la competencia social y ciudadana, quedó configurada con tres subcompetencias. La primera conformada por 4 unidades de competencia y 33 descriptores. La segunda compuesta por 7 unidades de competencia y 24 elementos y finalmente la tercera subcompetencia, la forman 7 unidades y 31 descriptores. Todos ellos fueron clasificados según su correspondencia a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El proceso de concreción desarrollado es un modelo transferible a otras competencias básicas y fácilmente asumible por los docentes. Facilita el trabajo en equipo e interdisciplinar del profesorado, situación imprescindible al tener que seleccionar de la misma estructura teórica, los elementos básicos que sirvan al diseño de tareas guiadas desde varias áreas/materias.

Con ello cumplimos con el objetivo primero y con las certezas aportadas concluimos que nuestra competencia reúne evidencias suficientes para ser utilizada con fines de programación didáctica en los niveles de Educación Primaria y Secundaria obligatoria con las adaptaciones oportunas según el contexto en el que se encuentre inmerso el centro y atendiendo a las particularidades y necesidades de nuestro alumnado.

**1.2. Comprobar el desarrollo de la competencia social y ciudadana logrado en el alumnado participante, tras la intervención en las aulas con la metodología de aprendizaje cooperativo.**

El programa de intervención docente basado en planteamientos de aprendizaje cooperativo ha resultado muy positivo tanto para el desarrollo de la competencia social y ciudadana, objeto de esta tesis como para atender a la diversidad de nuestro alumnado.

Confirmamos la hipótesis de que es la mejor metodología didáctica para llegar a formar futuros ciudadanos y ciudadanas capaces de vivir y convivir en una sociedad heterogénea, cambiante y plural como la nuestra donde se hace más que necesario el trabajo en equipo, la tolerancia, el respeto a la diferencia y el desarrollo del espíritu crítico para hacerlos capaces de crear y asumir un sistema de valores propio, que les sensibilice hacia las situaciones de injusticia social y que manifiesten actitudes críticas y de rechazo ante las mismas, que les lleve a ser solidarios, empáticos y ayudar a crear una sociedad mejor.

El análisis e interpretación de los datos obtenidos en nuestra evaluación, nos permite concluir que la intervención propuesta es eficaz y eficiente para el desarrollo en los escolares de Primaria y Secundaria Obligatoria de la competencia social y ciudadana.

Los mecanismos mediadores del aprendizaje cooperativo han funcionado como se esperaba. Lo más significativo es que han aumentado las relaciones afectivas positivas entre ellos y ellas, han aprendido a cuidarse, preocuparse y mostrar interés y afecto por los demás. Importante también ha sido la ayuda mutua brindada y el incremento de solidaridad manifestada con sus compañeros y compañeras con necesidades específicas de apoyo educativas. Han asumido que se necesitan no solo para aprender, sino para divertirse, compartir y convivir. Ha sido esta interacción didáctica controlada la que les ha permitido fácilmente llegar a una mejor comprensión de uno mismo, de los demás y consecuentemente, a una mejor comprensión de la realidad, al

confrontar diferentes puntos de vista y aprehender que siempre hay múltiples perspectivas para comprender una misma situación.

En la resolución y afrontamiento de conflictos, concluimos que se ha avanzado significativamente en el uso del dialogo como manera de solucionar sus problemas. También relevante, consideramos el avance en la asunción de responsabilidades. Concluimos también que esta metodología facilita e incrementa la responsabilidad en el proceso de aprender. Han sido ellos y ellas los más motivados para avanzar en su aprendizaje y responsabilizarse del progreso de sus compañeros y compañeras de grupo. La metodología de la intervención ha incrementado la consciencia de que una actuación personal negativa, repercute en el trabajo y en el resultado colectivo del grupo, por lo que se han esforzado individualmente para no perjudicar a sus compañeros y compañeras. Ello les ha permitido interiorizar que el incumplimiento del deber, perjudica el derecho de los demás a aprender y a progresar.

Referente a la empatía o la capacidad de ponerse en lugar de otro, también determinamos que se ha incrementado por la implementación del programa diseñado. Han demostrado haber adquirido mayor capacidad para adoptar o comprender puntos de vista contrarios a los propios, reconocer situaciones injustas y adoptar una actitud crítica frente a estas.

Basándonos en estas evidencias, concluimos que el diseño de nuestra intervención docente ha resultado más que eficaz para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Nuestro alumnado ha integrado la mayoría de los descriptores evaluados y han progresado considerablemente en aquellos tan básicos para aprender a crecer, vivir y convivir en nuestra sociedad. Como son la asunción de responsabilidades, empatía, uso del dialogo, solidaridad y tolerancia.

### **1.3. Conocer si existen diferencias en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, entre el alumnado de primaria y el de secundaria.**

Tanto la psicología evolutiva como educativa, han realizado siempre valiosas aportaciones sobre el desarrollo de nuestro alumnado, lo que ha

facilitado en gran medida la tarea docente. Gracias a estas investigaciones, los docentes conocemos las características personales de los alumnos y alumnas con los que trabajamos. Sabemos que los más pequeños prefieren jugar juntos pero no comparten juegos reglados hasta el comienzo de la etapa primaria, en la que los niños y niñas empiezan a mostrar predilección por lo iguales, y a ejercer una importante influencia entre ellos y ellas. Comienzan a formarse grupos y círculos de amistades de los que les resulta muy difícil salirse de ellos y relacionarse de manera adecuada con el resto. Los perciben como compañeros y compañeras de clase, pero no pertenecen a su grupo o “pandilla”. También sabemos que hasta el final de esta etapa, nuestro alumnado se caracteriza por cierto egocentrismo que le dificulta la comprensión de los demás y la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Y que es en la pre adolescencia cuando comienzan a salir de estas características y donde los iguales cobran más importancia todavía, aunque les resulta más fácil relacionarse con diferentes compañeros y compañeras, donde la influencia también es mayor y donde la rebeldía sustituye al egocentrismo.

Pretendíamos conocer si estas características influían en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, y tras la investigación corroboramos que en determinados descriptores, la edad del alumnado condiciona en gran medida su adquisición. Por otra parte, también podemos concluir que el diseño de nuestra dinámica, ha facilitado en gran medida la superación de estas dificultades iniciales y a pesar de que el alumnado de secundaria ha experimentado un mayor avance en ciertas habilidades y capacidades, la interacción estructurada y continua ha provocado un relevante progreso de estas mismas en el alumnado de primaria. Lo que nos lleva a inferir que cuanto mayor y mejor configurada sea esta interacción entre iguales, mayor será la superación de estas barreras evolutivas en los aspectos que mencionamos a continuación.

A la hora de dialogar para resolver sus conflictos, concluimos que la edad del alumnado dificulta en gran medida su adquisición. Hemos comprobado que los más pequeños resuelven sus conflictos con ayuda de su maestra, con votos de la mayoría o al azar. No dialogan para solucionar sus problemas, los

negocian de esta forma. Al contrario que sus compañeros y compañeras de secundaria que desde el principio hablan de las situaciones complicadas y utilizan el dialogo para su resolución. Otro aspecto del que podemos concluir que las características propias del alumnado más pequeño condiciona su adquisición, es la habilidad de ponerse en el lugar de otro, de asumir y reconocer que existen múltiples puntos de vista para una misma situación y que son tan válidas y respetables como las propias y en el reconocimiento de situaciones injustas, necesariamente ligado al desarrollo de la empatía.

El alumnado de primaria, comprende mejor la necesidad de consensuar normas para garantizar los derechos de todos y todas y que estos, vienen dados por el ejercicio de su deber. Conocen mejor que sus compañeros y compañeras mayores, cómo se deben de portar en el aula aunque este conocimiento irá variando según vayan creciendo, como ha sucedido con el alumnado de secundaria. Lo que es similar en las dos etapas es que a pesar de que sepan perfectamente qué se espera de ellos y cual debe ser su actuación, no logran comportarse de manera adecuada en el aula. Aunque los resultados de nuestra investigación nos demuestran que tanto los pequeños como los mayores se portan mejor al trabajar a través de grupos de aprendizaje cooperativo.

Concluimos por tanto que la edad del alumnado condiciona el desarrollo de ciertas capacidades, pero que nuestra metodología favorece la superación de las dificultades iniciales y provoca un importante avance en estos aspectos en el alumnado.

#### **1.4. Conocer si existen diferencias significativas en la manera en la que niños y niñas desarrollan la competencia social y ciudadana**

Por las mismas razones expuestas anteriormente, pretendíamos conocer si el género de nuestro alumnado dificulta o facilita el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Este aspecto es importante porque puede facilitar la configuración de los grupos de trabajo cooperativo, ya que la

estructura de estos equipos, resulta determinante para el desarrollo de la actividad, para su progreso y finalmente, para su eficacia.

Por los resultados de nuestra investigación, podemos concluir que en ciertas capacidades y habilidades, el género actúa como condicionante para su adquisición. Aunque al igual que ha ocurrido con la edad del alumnado, nuestra dinámica estructurada, facilita la superación de estas dificultades iniciales.

En los descriptores de la competencia social y ciudadana en donde se ha dado esta situación de manera significativa, hacen referencia sobre todo a aquellas capacidades que se requieren para relacionarse y cuidar de estas relaciones. Las niñas de primaria y secundaria, parten de mejores habilidades para comprender la necesidad de relacionarse con los demás, cuidar de sus compañeros y compañeras y expresar sus sentimientos en forma de afecto e interés hacia los mismos. No solo parten de mejores habilidades, sino que han experimentado un mayor progreso en las mismas después de trabajar con nuestro diseño.

A la hora de dialogar y negociar una salida a una situación conflictiva, género y etapa actúan como variables que les lleva a manifestar diferentes comportamientos. Hemos visto que el alumnado de primaria en general, negocia sus problemas. Los resultados obtenidos concluyen que las chicas de secundaria prefieren negociar una solución a una situación antes de que resulte en conflicto, pero una vez resuelta en problemática, son los chicos mayores los que mejor utilizan el dialogo para resolverla.

Similar situación nos encontramos en el desarrollo de la empatía para reconocer situaciones de injusticia social, las niñas de ambas etapas desarrollan mejor esta capacidad, aunque sobre todo las más pequeñas.

Al actuar con respecto a unas normas, el género también condiciona en gran medida este comportamiento. Son ellas las que mejor saben cómo tienen que actuar y las que mejor se portan en el aula. Tanto si la dinámica es la tradicional como si se ha trabajado de manera cooperativa. A los niños les cuesta más trabajo actuar conforme a las reglas establecidas, aunque esta situación cambia al interactuar con sus compañeros y compañeras que se portan mejor.

Como vemos, sí existen diferencias entre niños y niñas, sobre todo en aspectos referentes a habilidades sociales, pero también tenemos que reiterar que nuestra metodología ha provocado la superación de las dificultades de los niños para la adquisición de estas habilidades y han conseguido progresar, aunque sea en menor medida que sus compañeras.

### **1.5. Valorar la motivación y satisfacción del alumnado y del profesorado generado por la experiencia.**

El clima del aula provocado por la intervención diseñada, ha mejorado el conocimiento y trabajo colectivo de alumnos y alumnas. Todos han aprendido el valor de ayudar y ser ayudados, se han sentido más útiles, realizados y valorados por sus compañeros y compañeras. Se han esforzado por el bien del grupo y se han divertido. Lo que termina en una mayor motivación hacia el aprendizaje. Así lo han expresado tanto ellos y ellas como los docentes responsables de su aula. Hemos podido comprobar que se divierten pero también que aprenden más, que se esfuerzan por no fallar a su grupo y que regulan su conducta entre ellos y ellas.

Con respecto al alumnado concluimos que han mantenido una alta motivación durante la experiencia que les ha llevado a mostrar predilección por esta forma de trabajar. Conocen mejor a sus compañeros y compañeras, han disfrutado bastante con la dinámica, han trabajado más, se portan mejor y han aprendido a convivir, el significado del compañerismo y a compartir.

Los resultados del análisis cualitativo de las entrevistas con los docentes, nos hace determinar que todos y todas, sin excepción, han calificado de muy positiva la experiencia de trabajar de forma cooperativa. El profesorado manifiesta sin reparos que su alumnado, no solo ha aprendido los contenidos propios de las áreas trabajadas sino que han aprendido a compartir, debatir, solucionar sus problemas, han desarrollado autonomía y responsabilidad. Se complacen de ver cómo su alumnado ha aprendido a apoyarse, ayudarse y a animarse entre ellos y ellas. Lo que corrobora nuestras conclusiones sobre el alumnado.

Resulta muy significativa la cantidad de veces que han afirmado que son los alumnos y alumnas con más dificultades los que más han progresado y los que más han disfrutado. Y como docentes, afirman que les resulta muy fácil y útil atender a la diversidad de su aula mediante esta metodología, una vez que el alumnado conoce el funcionamiento y desarrollo de la misma. A ellos y ellas les dedicamos este espacio de conclusiones. De todos los casos, su profesorado afirma que éstos alumnos y alumnas se han sentido como uno más al tener las mismas responsabilidades y oportunidades que el resto de sus compañeros y compañeras para desempeñar su papel dentro de su grupo y realizar lo que se esperaba de él o ella. Se han sentido importantes al explicar su parte de tarea a los miembros de su grupo. Consideran que han sido los más beneficiados de la implantación del programa. Han avanzado en su aprendizaje y se han sentido en igualdad de condiciones que sus compañeros y compañeras de clase.

Por lo que concluimos que los docentes se muestran más que satisfechos con la experiencia, confirman el avance de su alumnado en cuanto a contenidos curriculares propios de las áreas trabajadas y de la competencia social y ciudadana particularmente. Destacan especialmente el importante avance del alumnado con más dificultades y los sentimientos experimentados por estos niños y niñas al trabajar de manera cooperativa. Por lo que coincidimos con muchas investigaciones ya referenciadas anteriormente, que el aprendizaje cooperativo se constituye en una condición para el desarrollo del currículo en aulas inclusivas.

## **2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

A pesar de haber cumplido con los objetivos propuestos en el diseño de nuestra investigación, consideramos de rigor establecer determinadas limitaciones que ha tenido nuestro trabajo de campo.

En cuanto a la elaboración de la competencia social y ciudadana, somos conscientes que, con muestras mayores podríamos haber seguido buscando evidencias de constructo, realizando con los datos análisis de consistencia

interna para estimar la fiabilidad de cada grupo de descriptores en cada dimensión, análisis de ítem-total para toda la escala y análisis factoriales o cluster con fines confirmatorios para la estructura.

Entendemos que la investigación podría haber estado mejor delimitada si se hubiera podido incorporar un grupo control ya que, de esta forma, se podrían haber apreciado mejor las posibles diferencias en el desarrollo de la competencia social y ciudadana del alumnado entre un grupo y otro, y nos ayudara a contextualizar mejor las respuestas.

Hubiéramos podido establecer una relación más directa sobre la manera en la que el aprendizaje cooperativo repercute en el alumnado en función de la competencia social y ciudadana. Y establecer también conclusiones más relevantes sobre qué efectos provoca esta metodología considerando la etapa educativa y el género de los alumnos y alumnas.

Consideramos que las características de los centros seleccionados, a pesar de incrementar el valor de nuestra intervención por considerarlos difíciles y el desarrollo de la competencia en estudio es más que necesaria para estos, nos preguntamos como hubiera acontecido la investigación en centros con menos particularidades que los elegidos.

Referente a la evaluación, como hemos comprobado, no hemos podido constatar correctamente la evolución de un descriptor, del que somos plenamente conscientes que se ha desarrollado, de manera significativa, durante la experiencia. A pesar de que solo nos ha ocurrido con un único elemento de la totalidad que se han evaluado, nos preguntamos si no hubiéramos tenido complicación alguna con otras técnicas de evaluación.

Otra limitación de nuestra investigación, también manifestado por el profesorado participante, ha sido el tiempo dedicado a la hora de trabajar en grupo. Debido a la estructura organizativa de los centros, los docentes solo disponían de una hora diaria para trabajar con nuestra dinámica, ya que los horarios están condicionados por la entrada en el aula de otros profesores y profesoras para impartir su materia. Por lo que hasta que el alumnado comprendió y asimiló la dinámica que se iba a seguir, perdieron mucho tiempo. Y durante el proceso, en ocasiones no llegaban a terminar la actividad en esa

sesión y se interrumpía para recuperarla dos días después. Lo que nos lleva a preguntarnos si hubiéramos conseguido mejores resultados sin estas restricciones provocadas por la organización interna de los centros y que no hemos podido controlar. Qué habría sucedido si nuestro alumnado hubiera tenido la oportunidad de realizar la tarea sin limitaciones horarias y sin interrupciones con periodos de tiempo de dos días. Y en cuanto a periodos de tiempo, consideramos una limitación de nuestro trabajo de campo el haberla realizado únicamente durante un curso escolar y entre octubre y abril. Por lo que los efectos producidos podrían haber sido mejores, incluso nos hubiera permitido evaluar más descriptores de la competencia en estudio de los realizados, si se hubiera desarrollado durante más tiempo.

Y por último, habíamos previsto un registro anecdótico para que fuera cumplimentado por los docentes al acabar cada sesión. Aunque al principio era descrito constantemente y nos sirvió para tomar decisiones relevantes sobre el trabajo de campo (la culminación del programa de habilidades para cooperar en el alumnado, por ejemplo) finalmente no lo pudimos utilizar para el resto de la investigación por no haber constancia en el número de docentes que lo cumplimentaban ni en el número de sesiones en las que lo hacían. Dado el poco tiempo entre clase y clase y la cantidad de trabajo y alumnado que tienen, no han podido cumplimentarlo de forma constante.

### **3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Tras nuestro estudio, consideramos relevante seguir profundizando en establecer las posibilidades o dificultades que puede encontrar nuestro alumnado en el desarrollo de las competencias básicas, en función de su etapa educativa. Esto llevará a posibles modificaciones del currículo oficial y determinar qué es más factible adquirir en contextos formales y según la edad para no seguir “hinchando” el currículo con listas de objetivos y contenidos interminables y en ocasiones, imposibles de llevar a cabo. Mejoraría los procesos de aprendizaje de nuestro alumnado al seleccionar las competencias, objetivos y contenidos que realmente pueden llevarse a cabo. Si nos centramos en determinados aspectos y no en la totalidad que se les exige a los docentes,

repercutiría directamente en que la calidad de las experiencias adquiridas facilitarían la mejor integración del aprendizaje y su posterior transferencia a diferentes contextos.

Igualmente relevante consideramos seguir estudiando las diferencias que se manifiestan en función del género del alumnado. Nos llevaría a conocer en qué aspectos tenemos que incidir más o menos dependiendo de los alumnos y las alumnas, por lo que facilitaría los procesos de enseñanza, pero también repercutiría en los de aprendizaje. En cuanto que nos ayudaría al desarrollo de los valores de igualdad entre hombres y mujeres, el respeto mutuo y a la deconstrucción de los roles asignados socialmente a unos y a otros y que tanto perjudican la integración de dichos valores.

Un ámbito en el que se han hecho muchas aportaciones es referente al efecto que proporciona esta metodología en el alumnado con más dificultades. Sin embargo y dado lo experimentado en nuestra investigación, debería de profundizarse más en su desarrollo emocional. La mayoría de los estudios realizados hasta la fecha, tienen que ver sobre todo con su aprendizaje. Resultaría interesante comprobar el desarrollo emocional experimentado en el alumnado con necesidades de apoyo específico, al trabajar con la metodología de aprendizaje cooperativo. Los resultados nos podrían ayudar a desarrollar mejor su autoconcepto, autoestima y estimular su integración social.

Sería conveniente profundizar en el desarrollo de la competencia digital y tratamiento a la información a través del aprendizaje cooperativo, dada la escasa o inexistente investigación, sobre la forma en la que repercute esta metodología en el acceso a la información y en la adquisición de habilidades que conforman la competencia digital, y la necesidad tan relevante que tiene el alumnado de nuestra sociedad en aprender a discernir y discrepar de la información que recibe a través de los múltiples canales que tienen (internet, redes como facebook, tuenti, televisión, publicidad...). La problemática resultaría en que esta investigación únicamente podría llevarse a cabo en centros TICs, dada la infraestructura que requiere y el cambio radical que supondría la dinámica del aula.

Sería interesante seguir investigando el efecto que tiene la dinámica seguida para el desarrollo de otras competencias, especialmente de las que carecen de soporte disciplinar y que se adquieren mediante la adopción de metodologías como la utilizada en nuestro trabajo de campo. Un estudio relevante puede ser el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, de la competencia de iniciativa y desarrollo personal y en el caso de otras comunidades autónomas (en Andalucía se encuentra integrada en la competencia social y ciudadana) el de la competencia emocional



## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**



- Aguiar, N y Breto, C. (2005). La escuela, un lugar para aprender a vivir. Experiencias de trabajo cooperativo en el aula. MEC.
- Aguiar, N. y Breto, C. (2005). Una forma de inyectar vida en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (345):59–61.
- Allidiere, N. (2004). El vínculo profesor- alumno. Biblios.
- Alonso Guinea, M. y Ortiz de Pinedo Montoya, Y. (2005). Del cuaderno de equipo al método de proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, (345):62–65.
- Álvarez Morán, S., Pérez Collera, A., y Suarez Álvarez, M. L. (2008). Hacia un enfoque de la educación en competencias. Consejería de Educación y Ciencia. Principado de Asturias.
- Bisquerra, R (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional. Wolters Kluwer.
- Anderson, G., Boud, D., y Sampson, J. (1996). Learning Contracts. A practical guide. Kogan Page.
- Arándiga, A. V. y Tortosa, C. V. (1996). Las Habilidades Sociales en la Escuela. Una propuesta Curricular. Editorial EOS.
- Barca, A., González, J., González, R., y Escoriza, J. (1996). Psicología de la Instrucción, volumen 3: Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar. EUB.
- Barnett, L y otros (2003b). Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo. Barcelona, GRAÓ.
- Barnett, L. y otros (2003a). Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El Aprendizaje cooperativo. Barcelona, GRAÓ.
- Baz, C., Cobano, L., Díaz, F., Fuentes, M., Romero, E., Cacho, C., y Bermejo, R. (2005). Ayuda mútua para lograr unos objetivos personalizados. una alternativa de atención a la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (345):66–69.
- Blanquez Ángel, J. (2001). Experiencias con los contratos didácticos en Educación Primaria. Universidad Complutense de Madrid.
- Bolívar, A. (1998). Educar en valores, una educación de la ciudadanía. Junta de Andalucía, Consejería de educación y ciencia

- Bolívar, A. (2008). Ciudadanía y Competencias Básicas. Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2007). Prácticas eficaces de enseñanza. PCC Editorial.
- Bonals, J. (2000). El trabajo en pequeños grupos en el aula. Barcelona, GRAÓ.
- Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación (*selección de textos por Jesús Palacios*). Morata.
- Buendía Eisman, L., González González, D., Pozo Llorente, T., y Sánchez Nuñez, C. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación educativa. RELIEVE*, 10(2):135–183.
- Bueno, J., Castanedo, C., y (coords) (2001). Psicología de la Educación Aplicada. CCS.
- Buxarrais, M; Martínez, M., Puig, J.M.; y Trilla, J. (1995). La Educación Moral en Primaria y en Secundaria. Edelvives, MEC.
- Carbonell, L. y Valero, J. (2000). El trabajo por proyectos: una tarea de todos y todas. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (90):33–36.
- Cárceles Campo, V. y Faci Jimenez, B. (2005). Aprendizaje democrático a temprana edad. *Cuadernos de Pedagogía*, (345):56–58.
- Cardona Moltó, M. C. (2005). Diversidad y Educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. Pearson.
- Carmona, J. C., Ibáñez, A. D., Torres, S. E., Ferriol, A. M., Conde, F. N., y Olivas, A. S. (2005). Dilemas Morales. Un aprendizaje de valores mediante el diálogo. Nau llibres.
- Charan, R. (1976). Classroom techniques in teaching by the case method. *The Academic of Management Review*, 1:116, 123.
- Chen, C. C., Shang, R., y Harris, A. (2006). The efficacy of case method teaching in an online asynchronous learning environment. *Journal of Distance Education technologies*, (4 (2)):72–86.
- Cherryholmes, C. (1999). Poder y crítica: investigaciones postestructurales en educación. Palomares Corredor.
- Chulvi, B. (2007). Especiales pero muy competentes. *Cuadernos de Pedagogía*, (370):46–49.

- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, (64):1–35.
- Coll, C. (2007). Una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, (370):19–23.
- Coll, C. et.al (2007). El Constructivismo en el aula. Barcelona, GRAÓ.
- Coll, C., Miras, M., Onrubia, J., y Solé, I. (coord) (1998). *Psicología de la Educación*. EDHASA.
- Cuomo y Imola (2008). Cuestionar la práctica educativa. análisis del contexto y las formas de enseñar. *Revista de Educación Inclusiva*, (1):49–58.
- De Haro Martínez, R. y Escarbajal, A. (2009). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1):149–164.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Diago, J. C., Roldán, M. J. R., y Arredondo, S. C. (2008). Programación por Competencias. Formación y práctica. Pearson.
- Díaz- Aguado, M. (1996). Educación y desarrollo de la tolerancia. Ministerio de Educación Y Ciencia.
- Doise, W. y Mugny, G. (1983). La Construcción social de la inteligencia. Trillas.
- Durán, D, Cooperar para triunfar. *Cuadernos de Pedagogía*, (298):73–75.
- Durán, D. y Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, (331):73–80.
- Echeita, G. (1995). El Aprendizaje Cooperativo. Un análisis psicológico de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. Siglo XXI.
- Echeita, G. (2001). Sentir el apoyo de los compañeros. las estrategias de aprendizaje cooperativo. *Aula de Innovación Educativa*, (201):60–67.
- Echeita, G. (2006). Educación para la Inclusión o educación sin Exclusiones. Narcea.
- Elboj, C; Puigdemívol, I; Soler M; Valls, C (2005). Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación. GRAÓ, 4ª edición.
- Erskine, J. y Mauffette- Leenders, L. (1998). Teaching with cases. Richard Ivey School of Business Ontario.
- Escamilla, A (2009). Las Competencias en la Programación de aula. Barcelona, GRAÓ.

- Escamilla, A. (2008). *Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona, GRAÓ.
- Estrada, F. J. P. (2007). *Trabajo por Proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Cooperación educativa.
- Fabra, M. (1992). El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas. *Aula de Innovación Educativa*, (9):5–12.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, (24):35–56.
- Ferreiro, R. (2006). Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El Constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender. Trillas.
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajar en equipo para enseñar y aprender*. Trillas.
- Fiz Poveda, M. (1993). *Interacción Social entre iguales y desarrollo Cognitivo*. Ediciones EUNATE.
- Flecha, R. (1999). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*.
- Franquet Sograñes, T., Marín Consarnau, D., Marqués i Banqué, M., y Rivas Nieto, E. (2006). *El Contrato de aprendizaje en la enseñanza Universitaria. Grup d'innovació Docent de la Facultat de Ciències Jurídiques. Universitat Rovira i Virgili*.
- Gavilán, P. (2002). Repercusiones del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento y desarrollo personal y social de los estudiantes. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (192):505–522.
- Gimeno, J; Pérez, A; Martínez,J; Torres, J; Angulo,F; Álvarez,J. (2008). *Educación por Competencias, ¿ qué hay de nuevo?* Madrid Morata.
- Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (5):199–226.
- Guix, D. y Serra, P. *Dar, recibir y compartir jugando. aprendizaje cooperativo*. *Aula de Innovación Educativa*, (121):49–52.

- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Revista Educar*, (26):39–51.
- Ibáñez, V. y Gómez, I. (27- 33). El puzzle: una técnica de aprendizaje cooperativo sencilla y gratificante para profesorado y alumnado. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (45):2005.
- Ibáñez, V. y Gómez, I. ¿ Qué pasa cuando cooperamos? hablan los alumnos. *Investigación en la escuela*, (54):69–79.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1998). Cooperative Learning y Social Interdependence Theory. <http://www.co-operation.org/pages/SIT.html>.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). Aprender Juntos y Solos. AIQUE.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Stanne, M. Cooperative learning methods: A meta- analysis.
- Jurado, P. (2009). Calidad de vida y procesos educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2).
- Kneser, C. y Ploetzner, R. (2001). Collaboration on the basis of complementary domain knowledge: Observed dialogue structures y their relation to learning success. *Learning y Instruction*, (1 (11)):58–83.
- Kohlberg, L. (1992). Psicología del Desarrollo Moral. Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., Power, F., y Higgins, A. (1997). La Educación Moral. Editorial Gedisa.
- LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos ¿ mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, (16):165–187.
- Lara, S. y Repáraz, C. (2007). Eficacia de la webquest para el aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (3)(13).
- León del Barco, B. (2002). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo. tesis doctoral. Master's thesis.
- León del Barco, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *Anales de Psicología*, 22(1):105–112.

- León del Barco, B. , Delgado, M. G., Castaño, E. F., Carroza, T. G., y Pérez, C. L. (2005). *Técnicas de aprendizaje cooperativo en contextos educativos*. @becedario.
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, (4):59–76.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C., y González Torres, M. C. (2008). *Competencia social y educación cívica*. Editorial Síntesis.
- M., B. C. y Borra, V. (2005). Enseñamos y aprendemos juntos. *Cuadernos de Pedagogía*, (345):73–77.
- Marchena González, C. (2008). *¿ Cómo trabajar las Competencias Básicas?* Funcación ECOEM.
- Marchesí, A. y Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Alianza.
- Marco, B. (2008). Competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo. Narcea, MEC.
- Marín, S. (2002). Matemáticas y aprendizaje cooperativo: el aprendizaje cooperativo de las matemáticas en equipos cooperativos. *Campo Abierto: Revista de Educación*, (22):15–36.
- Marina, J (2004) Aprender a vivir. Barcelona, Ariel
- Marina, J. (2006). Aprender a Convivir. Barcelona, Ariel.
- Marina, J. y Bernabeu, R. (2007). Competencia Social y Ciudadana. Alianza.
- Marrero Rodríguez, G. y Santiago García, O. (1993- 1994). Aprendizaje cooperativo e integración escolar. *El Guiniguada*, (4- 5):191–206.
- Martí Soler, L. (2007). Un viaje lleno de hipótesis. *Cuadernos de Pedagogía*, (370):42–45.
- Martí, E. y Solé, I. (1997). Conseguir un trabajo en grupo eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, (255):59–64.
- Maté Calleja, M. (1996). Trabajo en grupo cooperativo. *Aula de Innovación Educativa*, (51):51–56.
- McKeachie y otros (1986). Teaching y learning in the college classroom: A review of the research literature. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching y Learning.

- Medrano, C. (1995). La interacción entre compañeros. el conflictos sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (23):177–186.
- Mendia Gallardo, R. (2009). Aprendizaje y servicio solidario. una propuesta educativa para el desarrollo de la competencia ciudadana. *OGE*, (2):7–10.
- Mendoza, A. (2006). El enfoque de casos. Un enfoque cognitivo. Trillas.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, (370):12–18.
- Monge Crespo, C. (2009). Tutoria y orientacion educativa. Nuevas Competencias. Wolters Kluwer.
- Montero Alcaide, A. (2009). Competencias educativas, diseño y desarrollo del currículo. *OGE*, (2):28–32.
- Moore, J. (1999). Implementation y Renegotiation. Harvard Institute of Economic Research Working Papers 1863.
- Moya, J. y Sarasúa, A. (2009). Aprendizaje por competencias. *OGE*, (2):11–16.
- Ojea, M., López, G., y Fernández, E. (2000). Inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas a través de un modelo de aprendizaje cooperativo. *Aula de Innovación Educativa*, (90):36–38.
- Ortega Ruiz, R. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, (370):32–35.
- Ortega, P., Mínguez, R., y Gil, R. (1997). Valores y Educación. Barcelona, Ariel.
- Ovejero Bernal, A., Gutierrez, M., y Fernández Alonso, J. (1996). Eficacia del aprendizaje cooperativo para la integración escolar: una experiencia en 2º ciclo de egb. *Aula Abierta*, (68):97–113.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo*. PPU.
- P.E. (2007). La resolución de problemas: una estrategia para aprender a aprender. *Pedagogía y Saberes*, (26):57–66.
- Panitz, T. (2001). Collaborative versus cooperative learning: Comparing the tw definitions helps understanding the nature of interactive learning. *Cooperative Learning y College teaching*, 8(2).
- Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*.

- Pérez Gómez, A. y Soto Gómez, E. (2009). Competencias y contextos escolares. implicaciones mutuas. *OGE*, (2):17–21.
- Pérez Sancho, C. Como desarrollar habilidades sociales mediante el aprendizaje cooperativo. *Aula de Innovación Educativa*, (125):63–67.
- Perrenoud, P. (2003). Construir Competencias desde la Escuela. Comunicaciones Noreste LTDA, edición española.
- Perrenoud, P. (2006). El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar. Editorial Popular.
- Perret Clemont, A. (1984). La Construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprender con los compañeros. Visor.
- Plata Casáis, A. (2001). ¿ qué modelos de enseñanza- aprendizaje adoptan los profesores de secundaria de matemáticas? o, cómo los profesores han seguido haciendo lo de siempre pese a la reforma. *Enseñanza*, (19):307–324.
- Pozo Llorente, T. y García Lupión, B. (2006). El portafolios del alumnado: una investigación- acción en el aula universitaria. *Revista de Educación*, (341):737–756.
- Pozo, J. y Monereo, C. (2007). Carta abierta a quien competa. *Cuadernos de Pedagogía*, (370):87–94.
- Pujolás, P (2005). Grupos cooperativos. *Cuadernos de Pedagogía*, (345):50–83.
- Pujolás, P. (1997). Los grupos de aprendizaje cooperativo. una propuesta metodológica y de la organización del quela favorecedora de la atención a la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, (54):41–45.
- Pujolás, P. (2004). Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Octaedro.
- Pujolás, P. (2005). El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Pedagogía*, (345):50–54.
- Pujolás, P. (2008). *9 Ideas clave: El aprendizaje Cooperativo*. GRAÓ.
- Reina, M. Competencias específicas de la carrera de Ingeniería Informática en la Universidad de Mendoza (Argentina). Tesis doctoral defendida en la Universidad de Granada. Inédita.

- Rodriguez López, E. (2009). Iniciando el camino a la competencia. *OGE*, (2):36–40.
- Rodriguez- Mena, M. (2007). El aula como comunidad para aprender. *Cultura y Educación*, 1(19):17–29.
- Rodriguez, L., Fernández., R., y Escudero, T. (2002). Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos. *Infancia y Aprendizaje*, 3(25):277–297.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in Social Context*. Oxford University Press.
- Rogoff, B. y Chavajay, P. (2002). School y traditional collaborative social organization of problem solving. *Development Psychology*, 38(1):55–66.
- Romera Morón, M. (2009). Educar con tres Cs: capacidades, competencias y corazón. *Oroval. CEP del valle de la Orotava*, (14):14–17.
- Rué, J. (2000a). La cooperación en el aprendizaje, o cómo incrementar las oportunidades educativas para disminuir la desigualdad. *Aula de Innovación Educativa*, (90):12–14.
- Rué, J. (2000b). La cooperación en el aprendizaje, o cómo incrementar las oportunidades educativas para disminuir la desigualdad. *Aula de Innovación Educativa*, (90):12–14.
- Rul Gargallo, J. y Cambra, T. (2007). Educación y competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, (370):71–80.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2004). *Definir y Seleccionar las Competencias fundamentales para la vida*. Fondo de Cultura Económica, México D.F., edición en español.
- Saez, F. T. y Pérez, M. Á. A. (2006). *Experiencias Educativas en Aprendizaje cooperativo*. GEU.
- Salmerón, H. (1987). La influencia del aprendizaje cooperativo en la integración de sordos. ICE.
- Salmerón, H. (2009a). Evaluación de competencias en el marco de la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2).
- Salmerón, H. (2009b). La formación por competencias en la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1).

- Salmerón, H. Cooperative learning as a facilitating strategy for the cognitive and social development. *The International Journal. interdisciplinary. Social Sciences*, 2(6).
- Salmerón, H. y Ortiz, L. (2003). Informes de investigación educativa y estudio de casos: desarrollo de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (16):121–143.
- Salmerón, H; Rodríguez, S; y Gutiérrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos virtuales. *Comunicar*, 34(1):163–171.
- Samaniego, C. M. (1997). La interacción entre compañeros: el conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (23):177–186.
- Sanchez Palomino, A. y Pulido Moyano, R. (2007). El Centro Educativo: una organización de y para la diversidad. Grupo Editorial Universitario.
- Sanchez Palomino, A. y Torres Gonzales, J. A. (2002). Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad. PIRAMIDE.
- Sarramona, J. (2004). Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria. Ediciones Ceac.
- Sepúlveda, N., Barra, N., y Sanchez Milara, J. Una experiencia de tutoría entre iguales que enriquece las opciones metodológicas de un centro. *Aula de Innovación Educativa*, (153- 154):23–27.
- Serrano, G. P. (1997). Como Educar para la Democracia. *Estrategias Educativas*. Editorial Popular.
- Skon, L., Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1981). Cooperative peer interaction versus individual competition and individualistic efforts. effects on the acquisition of cognitive reasoning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 73(1):83–89.
- Solsona, N. El aprendizaje cooperativo: una estrategia para la comunicación. *Aula de Innovación Educativa*, (80):65–67.
- Stake, R. (1995). The art of case study research.
- Torres, J. (1999). Educación y Diversidad. Bases didácticas y organizativas. Aljibe.

- Torres, J. (2004). *La Evaluación en contextos de diversidad*. Pearson Prentice Hall.
- Trianes Torres, M. V. (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Aljibe.
- Trianes, M. V., Muñoz, Á. M., y Jimenez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. PIRAMIDE.
- Trujillo Saéz, F. (2002). *Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua*. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla*, (32):147–162.
- Vaello Orts, J. (2005). *Las Habilidades Sociales en el aula*. Santillana.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica Grijalbo.
- Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa*. Prentice- Hall Hispanoamericana, 6ª edición.
- Zabala, A. y Aranu, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. GRAÓ.



# ANEXOS



## ANEXO 1.

### CONTENIDOS DEL TALLER DE FORMACIÓN PARA LOS DOCENTES PARTICIPANTES: APRENDIZAJE COOPERATIVO CONTENIDOS

#### Sesiones Teóricas

1. Principios pedagógicos del Aprendizaje Cooperativo
2. Ventajas de la metodología
3. Requisitos básicos del AC
4. Evaluación a través del AC
5. Técnica del Rompecabezas
6. Bibliografía

#### Sesiones Prácticas

7. Puesta en práctica: tareas con los docentes mediante esta técnica para recordar todo lo expuesto
8. Evaluación

### TALLER DE FORMACIÓN SOBRE COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA CONTENIDOS

1. Principios Pedagógicos de la Educación por Competencias
2. Metodologías y Diseño de tareas
3. Descripción de la Competencia Social y Ciudadana (LOE, 2006)
4. Descriptores
5. El desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana a través del aprendizaje cooperativo

## **ANEXO 2. PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO**

### **I. ESQUEMA DE TRABAJO PARA EL ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES COOPERATIVAS.**

#### 1. Previo a la realización de los alumnos.

- ✓ Explicar que se quiere enseñar y poner ejemplos o pedir ejemplos antes de realizarse. La maestra debería cubrir el conocimiento declarativo, procedimental y condicional.
- ✓ Explicar la importancia de la habilidad para el aprendizaje cooperativo...
- ✓ Nivel de comprensión que han aprehendido los alumnos: conocimiento declarativo, procedimental y condicional: qué significa, cómo se pone en práctica y cuando habría que realizar.

#### 2. Durante la realización de los alumnos:

El o la docente debe observar y anotar:

- ✓ Identificar posibles problemas para ofrecer ayudas puntuales durante el trabajo en grupo cooperativo.
- ✓ Nivel de implicación de los miembros; Detectar alumnos “vagos”; desinteresados; corregir posibles casos de vagancia o desinterés.
- ✓ Observar quienes presentan grandes problemas. (con el objeto de prestarles más ayuda de forma puntual y directa; o cambiar los miembros de los grupos para aumentar los beneficios de todos y corregir directamente problemas que ha observado y considere que los grupos en general pueden aprender).
- ✓ Si dominan el nivel (Principiante/ Avanzado/ Experto) que estén trabajando: Formación/ funcionamiento/ formulación/ fermentación. Con el objeto de reforzar un nivel o pasar a otro superior.

#### 3. Terminada cada actividad.

En relación con la anterior; hacer conscientes a los grupos de los problemas que han tenido en cuanto a la puesta en práctica de la actividad en los aspectos observados y cómo pueden corregirlos; Asimismo, loar aquellos

aspectos que considere que los grupos han realizado correctamente. En este momento lo realmente importante es que los alumnos sepan qué hacen bien y qué pueden mejorar. Además, fomentar la reflexión individual y conjunta del grupo base.

## II. PLAN DE TRABAJO.

FASE	ACTIVIDAD
1. Explicación del aprendizaje cooperativo	1. Me divierto más con mis compañeros que cuando estoy solo.
	2. Nos necesitamos unos a los otros.
2. Formación	1. Collage
	2. Es mejor estar motivado y esforzarnos para aprender juntos
	3. Nos Respetamos y animamos
3. Funcionamiento	1. Entre todos elaboramos un plan para resolver la actividad
	2. Aprendemos de todos y todos aprenden de nosotros
	3. Para aprender con los demás y ayudarlos, tenemos que saber cómo se sienten.
4. Formulación	1. Problema matemático
	2. Resumimos el cuento y nos ayudamos corrigiéndonos
5. Consolidación.	1. Criticamos negativamente o positivamente las ideas no a las personas.
	2. Entre todos averiguamos la verdad.
	3. Distintas ideas pueden ayudarnos a elaborar un plan efectivo.

### 1. ACTIVIDADES.

#### ESTABLECIMIENTO DE GRUPO BASE.

Se van a formar grupos heterogéneos de 4 alumnos/as. Para ello divida al alumnado de la siguiente manera:  $\frac{1}{4}$  de la clase “muy buenos” ,  $\frac{1}{2}$  de la clase, “normales” y  $\frac{1}{4}$  de la clase “con dificultades”. A continuación, se coge del primer cuarto de la clase a un alumno/ a, del segundo grupo a dos alumnos / as y del tercero a otro alumno/ a. A continuación se reparten los roles de cada miembro que va a desempeñar dentro de su grupo y se proponen el plan de acción del equipo. Esto les ayudará a reflexionar después sobre su proceso de aprendizaje y sobre los compromisos adquiridos.

#### Roles dentro del Grupo

Cargo	Tarea
Coordinador	Anima a los componentes del grupo a realizar el trabajo. Además es el portavoz del grupo ante el profesor

Ayudante del coordinador	Controla el tono de voz para que sea posible trabajar. Controla que no se pierda el tiempo
Secretario	Toma notas y rellena las fichas de control del grupo
Responsable del material	Cuida del material del grupo y se encarga de coger la carpeta y dejarla en su sitio al acabar

Los roles del equipo pueden variar a lo largo del curso, así como también el plan de acción que presentamos a continuación conforme vayan consiguiendo los objetivos que ellos mismos se han determinado. Hay un objetivo que lo propone el docente y que no varía y es que todos los miembros deben avanzar en su aprendizaje. Este plan de acción se ha utilizado también a lo largo de la investigación y no sólo dentro de este programa de entrenamiento. No sólo les va a ayudar a sus reflexiones personales y grupales sino que además, nos reportará una valiosa información para nuestro trabajo de campo y conocer cómo han trabajado, cómo han resuelto sus problemas y qué dificultades han encontrado. El registro que hemos utilizado ha sido el del Anexo 5 tomado de Aguiar y Breto (2005: 49)

## 2. EXPLICACIÓN DE APRENDIZAJE COOPERATIVO: INTERDEPENDENCIA POSITIVA.

<b>ACTIVIDAD 1. ¡ME DIVIERTO MÁS CON MIS COMPAÑEROS QUE CUANDO ESTOY SOLO!</b>
<b>Tipo de actividad:</b> Cuento. Unga que en esquimal significa amistad. Por Violeta Monreal, (2005). Ediciones Gaviota.
<b>Objetivo:</b> Comprender el valor de la amistad y comprender que es mejor hacer las cosas juntos que solos.
<b>Área:</b> Lengua.
<b>Materiales:</b> Ninguno.
<b>Orientaciones:</b>  El docente les dirá a los alumnos que deben estar atentos al cuento que les contará: “Unga que en esquimal significa amistad”; ya que una vez terminado les preguntará sobre éste.  Una vez terminada la lectura del cuento y en grupos; los alumnos antes de decir la

respuesta públicamente deberán discutir qué respuesta darán. El tiempo aproximado para discutir cada una de las preguntas es variado; (2 minutos - 4 minutos). En el caso de que los alumnos no capten la importancia de la amistad y que es mejor hacer cosas juntos que solo; El docente deberá reconducir las respuestas de modo que los alumnos sean consciente de la importancia de los demás en nuestra vida. Una vez terminada las preguntas, el docente podría decir algo como:

***“Todo es más divertido cuando hacemos las cosas con nuestros amigos y compañeros”.***

**Tras la lectura del cuento. Preguntas:**

10. ¿Cómo se llaman los personajes del cuento?
11. ¿Dónde vivía Ura?
12. ¿A quien conoció Ura?
13. ¿Prefería Ura jugar sola o jugar con el diablo Estepario?
14. ¿Le importó a Ura que el diablo Estepario fuera distinto a ella para jugar con él?
15. ¿Cómo decía Ura que era más bonita la cueva?
16. ¿Y tú qué prefieres? a) Hacer solo las cosas c) hacer las cosas con tus compañeros.
17. ¿Por qué razón el padre de Ura, Uri-Ak, permitió que el Diablo Estopario viviera con ellos?
18. ¿Qué es la amistad? ¿Y la Soledad?

**ACTIVIDAD 2. ¡NOS NECESITAMOS UNOS A LOS OTROS!**

**Tipo de actividad:** Juego.

**Objetivo:** Comprender los beneficios de la interdependencia positiva

**Área:** Matemáticas.

**Materiales:** Tangram

**Orientaciones.**

La profesora formará grupos de cuatro alumnos. Cada alumno tendrá siete piezas del tangram<sup>1</sup> con las que no podrá formar un cuadrado. Todos tendrán que formar un cuadrado con siete piezas diferentes. Estas piezas se diferencian en forma y color. Para ello, no podrán hablar, ni pedir piezas ni con gestos ni verbalmente. Así todos tendrán que estar atentos a la ejecución del resto del grupo para ofrecerles las piezas que necesarias para realizar el cuadrado con siete piezas distintas. La actividad no terminará hasta que todos los alumnos, cumpliendo con las reglas hayan formado el cuadrado con siete piezas de

<sup>1</sup> Véase el anexo “1”: Tagram.

diferente color.

Una vez terminada la actividad la profesora debería realizar las siguientes preguntas a cada grupo. Los alumnos discutirán cada pregunta entre ellos y luego un miembro de cada grupo responderá a cada pregunta. Hay cuatro preguntas y hay cuatro miembros; cada alumno solo podrá responder a una pregunta. Una vez respondidas las preguntas; el docente podría terminar con una frase como la siguiente:

***“Cuando trabajamos en grupo, todos nos tenemos que ayudar a todos. Unos saben una cosa; otros otra; algunos compañeros tienen algunos recursos... Lo importante para hacer las cosas bien es estar atentos a los demás para que todos nos ayudemos”***

**Una vez terminada la actividad. Preguntas:**

- ✓ ¿Por qué habéis podido terminar la actividad?
- ✓ ¿Qué hubiese pasado si algún compañero no hubiese estado atento y no le hubiese entregado las piezas que le sobraban al resto?
- ✓ ¿Estar atento a los demás y ayudarles ha dificultado o facilitado que hayáis terminado la actividad?
- ✓ ¿Cuándo realicéis una actividad en grupo en clase en cualquier asignatura qué será mejor para el grupo?
  - a) Ayudar a los demás
  - b) No ayudar a los demás.

3. FORMACIÓN: CREACIÓN DE NORMAS.

ACTIVIDAD 1. COLLAGE.
<b>Tipo de actividad:</b> Simulación
<b>Objetivo:</b> Aprender que cuando se está realizando una actividad todos los miembros tienen que permanecer juntos y comportarse de forma educada y compartir recursos.
<b>Área:</b> Lengua.
<b>Materiales:</b> Cartulina; pegamento; revistas; tijeras.
<b>Orientaciones:</b> Hoy vamos a realizar cada uno un collage; Para ello cada miembro del grupo será el responsable de un tipo de recurso: tijeras; pegamento; cartulina y revistas. La maestra reparte 4 tijeras a un miembro; 4 revistas a otro... Para realizar la actividad tendréis que compartir vuestros recursos. Los alumnos no podrán tener en sus mesas nada más que los recursos que les entrego su maestra y aquel recurso que le ha prestado su compañero solo cuando lo esté usando. Asimismo, ningún alumno podrá tomar por su propia mano los

recursos de los que son responsables otros alumnos; sino que tendrá que pedirselo educadamente para que se lo entreguen.

Además los alumnos deberán comprender que por estos motivos no podrán levantarse de su mesa; puesto que no permanecen en su sitio el resto de compañeros no podrá realizar su tarea al no poder coger los recursos. Una vez terminado el collage y las pregunta; el docente para terminar podría decir que:

***“Todos los miembros de un grupo son importantes; necesitamos a todos para hacer bien nuestra tarea”***

**Una vez terminado el Collage. Preguntas:**

- ✓ ¿Te han prestado los demás sus materiales cuando se lo habéis pedido?
- ✓ ¿Qué hubiera pasado si no te lo hubiesen prestado?

### ACTIVIDAD 3. ¡ES MEJOR ESTAR MOTIVADOS Y ESFORZARNOS PARA APRENDER JUNTOS!

**Tipo de actividad:** Cuento. La Vagancia, por Violeta Montreal;(2005). Ediciones Gaviota.

**Objetivo:** Aprender que la falta de motivación y la falta de esfuerzo conllevan más problemas que beneficios.

**Área:** Lengua.

**Materiales:** Ninguno.

**Orientaciones:** El docente les dirá a los alumnos que deben estar atentos al cuento que les contará: “La vagancia”; ya que una vez terminado les preguntará sobre éste.

Una vez terminada la lectura del cuento y en grupos; los alumnos antes de decir la respuesta públicamente deberán discutir qué respuesta darán. El tiempo aproximado para discutir cada una de las preguntas es variado; (2 minutos - 4 minutos).

En el caso de que los alumnos no capten la importancia de esforzarse y tener ánimo a la hora de hacer las cosas; El docente deberá reconducir las respuestas de modo que los alumnos sean consciente de tal importancia. Una vez terminada las preguntas el docente podría terminar la actividad con una frase como la siguiente:

***“Cuando uno es vago es como si no estuviera, nadie le tiene en cuenta porque nada puede hacer; cuando uno es responsable consigo mismo y con los demás y se esfuerza en ayudar, es importante para todos porque muchas cosas aprendió a hacer, porque en muchas cosas puede ayudar a los demás”***

**Una vez terminada la lectura. Preguntas:**

- ✓ ¿Cómo se llaman los personajes del cuento?
- ✓ ¿Cómo era Víctor? ¿Le gustaba ir al colegio?
- ✓ ¿Qué hacía normalmente Víctor?
- ✓ ¿Qué le paso a Víctor cuando la Hada Mandarinina le concedió el deseo de jubilarse?

- ✓ ¿Le gustó a Víctor estar jubilado? ¿Por qué?
- ✓ ¿Qué paso al final de cuento?
- ✓ ¿Querían los compañeros de Víctor y su maestra que estuviese en el Colegio?
- ✓ ¿Qué significa ánimo? ¿Vago?
- ✓ ¿Qué piensas que es mejor para aprender con tus compañeros ser vago o estar animado?

#### ACTIVIDAD 4. ¡NOS RESPETAMOS Y ANIMAMOS!

**Tipo de actividad:** Cuento. La bruja que se comía las palabras bonitas; por Antonio Rodríguez y Santy Gutiérrez. (2006). Algar Editorial/ Cartera de valores

**Objetivo:** Respetar y no atacar a la dignidad de los demás. Y animarlos en lugar de ofenderlos.

**Área:** Lengua.

**Materiales:** Ninguno.

#### **Orientaciones:**

El docente les dirá a los alumnos que deben estar atentos al cuento que les contará: “La bruja que se comía las palabras bonitas”; ya que una vez terminado les preguntará sobre éste.

Una vez terminada la lectura del cuento y en grupos; los alumnos antes de decir la respuesta públicamente deberán discutir qué respuesta darán. El tiempo aproximado para discutir cada una de las preguntas es variado; (2 minutos - 4 minutos).

En el caso de que los alumnos no capten la importancia de respetarse y animarse unos a los otros para aprender juntos; El docente deberá reconducir las respuestas de modo que los alumnos sean consciente de la importancia de respetar a los demás y animarlos para aprender. Una vez terminada las preguntas, el docente podría terminar la actividad con la siguiente frase:

***¡Si no insultamos a los demás, los respetamos y les animamos a aprender, podremos aprender todos de todos!***

#### **Una vez terminada la lectura. Preguntas:**

- ✓ Alberto era un niño tímido. ¿Por qué piensas que era tímido?
- ✓ ¿Cómo se sentía Alberto cuando los demás niños se reían de él y lo insultaban?
- ✓ ¿Crees que está bien reírte de los demás o insultarles? ¿Por qué?
- ✓ Cuándo la maestra intentaba animar a Alberto a hablar; ¿Qué hacía Alberto? a) se mantenía callado; b) se animaba y hablaba.

- ✓ ¿Te gustaría que los demás niños te insultaran y se riesen de ti?
- ✓ ¿Aprendieron algo los niños de Alberto?
- ✓ Si insultas o te ríes de las contestaciones de tus compañeros en clase; ¿Qué crees que sentirán tus compañeros?
- ✓ ¿Qué piensas que es mejor para que os llevéis bien con los compañeros de tu grupo y aprendáis todos juntos: a) Insultar y reírse de los demás o; b) respetar a los demás y ayudarlos.

#### 4.FUNCIONAMIENTO:

<b>ACTIVIDAD 1. ¡ENTRE TODOS ELABORAMOS UN PLAN PARA RESOLVER LA ACTIVIDAD!</b>
<b>Tipo de actividad:</b> La técnica de la tarta.
<b>Objetivo:</b> Usar el dibujo de una tarta para planificar la tarea: Concretar la meta; decidir qué pasos deben seguir para realizar la actividad y planificar el tiempo.
<b>Área:</b> Matemáticas.
<b>Materiales:</b> lápiz; libro de texto; papel, goma...
<b><u>Orientaciones:</u></b>  El docente debería modelar este ejercicio con un ejemplo. Para ello; debería explicar qué actividad va hacer; que meta tiene que alcanzar; qué pasos tendrá que seguir y el tiempo que prevé que le ocupará cada uno de los pasos. Todos estos aspectos; además, debería sintetizarlos en un dibujo que represente una tarta <sup>2</sup> .  Luego el docente debería proponer un problema de clase y cada grupo debería realizar un dibujo que represente a una tarta en el que se apunten todos estos aspectos comentados. Una vez terminado; Un integrante del grupo al azar deberá salir a explicar su dibujo y cómo han resuelto el problema.

<b>ACTIVIDAD 2. ¡APRENDEMOS DE TODOS Y TODOS APRENDEN DE NOSOTROS!</b>
<b>Tipo de actividad:</b> Cuento. La ardilla Estela. Beatriz del Hoyo Salas, (2006) Ediciones. Octaedro
<b>Objetivo:</b> Saber escuchar; aprender a ayudar; pedir ayuda; apreciar lo que podemos aprender de los demás. Y aprender a no compararnos competitivamente con nadie.
<b>Área:</b> Lengua.
<b>Materiales:</b> Ninguno.
<b><u>Orientaciones:</u></b>  El docente les dirá a los alumnos que deben estar atentos al cuento que les contará: "La ardilla Estela"; ya que una vez terminado les preguntará sobre éste.  Una vez terminada la lectura del cuento y en grupos; los alumnos antes de decir la respuesta públicamente deberán discutir qué respuesta darán. El tiempo aproximado

<sup>2</sup> Véase el Anexo 2.

para discutir cada una de las preguntas es variado; (2 minutos - 4 minutos).

En el caso de que los alumnos no capten la importancia de escuchar a los demás, aprender a pedir ayuda y ayudar, así como apreciar lo que podemos aprender de los demás; El docente deberá reconducir las respuestas de modo que los alumnos sean consciente de la importancia de alcanzar este objetivo. Una vez terminada las preguntas, el docente podría terminar la actividad con la siguiente frase:

***“Todos nos pueden enseñar algo; solo hay que saber escuchar y pedir ayuda. Y todos pueden aprender de nosotros, solo tenemos que escuchar para poder ayudar”***

### **Una vez terminada la lectura; Preguntas:**

- ✓ ¿Por qué tenía la ardilla Estela envidia a su amiga Sara? ¿Es bueno tener envidia? ¿Por qué?
- ✓ ¿Cómo se llamaba la ciudad que descubrió la ardilla Estela? ¿Qué familiar de la ardilla Estela vivía allí?
- ✓ ¿Qué aprendió la ardilla Estela cuándo escucho con atención a su tía Felicidad? ¿Cómo se sentía la ardilla Estela después de aprender todas esas cosas sobre sus antepasados?
- ✓ ¿Por qué quería encontrar la ardilla Estela a su tatarabuela Claudia?
- ✓ ¿Qué hacía la ardilla Estela para que no se le olvidasen las cosas?
- ✓ ¿Quiénes ayudaron a Estela a encontrar a su tatarabuela Claudia?
- ✓ ¿Por qué no tenían miedo los Elfos de la ardilla Estela?
- ✓ ¿Qué regalos le dieron los elfos a la ardilla Estela?
- ✓ ¿Cuándo la ardilla Estela se despidió de los elfos, dejó de compararse con los demás? ¿Por qué?
- ✓ ¿Cómo Vivían las hadas? ¿Ayudaron las hadas a la ardilla Estela?
- ✓ ¿Pidió ayuda la ardilla Estela a los otros personajes del cuento? ¿Y la ayudaron?
- ✓ ¿Por qué no se le olvidaba ya de las cosas a la ardilla Estela?

### **ACTIVIDAD 3. ¡PARA APRENDER CON LOS DEMÁS Y AYUDARLOS TENEMOS QUE SABER CÓMO SE SIENTEN!**

**Tipo de actividad:** Cuento. La Tortuga Vicky y su modo de resolver los problemas.

**Objetivo:** Aprender a explicar nuestros sentimientos cuando tenemos algún problema para que los demás puedan comprendernos mejor y comprender los sentimientos de los demás y apoyarlos cuando tenga dificultades.

**Área:** Lengua.

**Materiales:** Ninguno.

#### **Orientaciones:**

El docente les dirá a los alumnos que deben estar atentos al cuento que les contará: “La Tortuga Vicky y su modo de resolver problemas”; ya que una vez terminado les preguntará sobre éste.

Una vez terminada la lectura del cuento y en grupos; los alumnos antes de decir la respuesta públicamente deberán discutir qué respuesta darán. El tiempo aproximado para discutir cada una de las preguntas es variado; (hasta 4 minutos).

En el caso de que los alumnos no capten la importancia de comprender los sentimientos de los demás para ayudarles y así aprender juntos; El docente deberá reconducir las respuestas de modo que los alumnos sean consciente del objetivo de esta actividad. Una vez terminada las preguntas, el docente podría terminar la actividad con la siguiente frase:

***“Si no entendemos a los demás y no nos entienden no sabremos cómo podremos ayudarles a aprender”***

**Una vez terminada la lectura. Preguntas:**

- 1 ¿Por qué no le gustaba a Vicky ir al colegio?
- 2 ¿Cómo se sentía Vicky cuando todo le salía mal?
- 3 ¿Cómo se sentía Vicky en casa? ¿Por qué?
- 4 ¿Qué hizo Vicky para solucionar su problema? ¿Pidió ayuda? ¿A quién?
- 5 ¿Para aprender lo que le iba a contar la tortuga Claudia que hizo Vicky?
- 6 ¿Qué consejo le dio a Vicky la tortuga Claudia?
- 7 ¿Cómo solucionó Vicky sus problemas en el colegio?
- 8 ¿Cómo se convirtió Vicky en una tortuga sabia para sus compañeros?
- 9 ¿Cómo solucionó Vicky sus problemas en casa?

FORMULACIÓN:

**ACTIVIDAD 1. EXPLICAMOS Y APRENDEMOS.**

**Tipo de actividad:** Problema matemático.

**Objetivo:** Pedir explicación del razonamiento implícito; Orientar la realización de una tarea.

**Área:** Matemáticas

**Material:** lápiz, papel, goma, sacapuntas.

**Orientaciones:**

En primer lugar el docente recordará a los niños el cuento de la tortuga Vicky. Específicamente, el docente debe hacerles recordar como la tortuga Vicky aprendió a resolver sus problemas gracias a la Sabia tortuga Claudia. La tortuga Vicky no sabía cómo resolver sus problemas y por ello no dudo en buscar ayuda: fue en busca de la sabia tortuga Claudia. Ésta le dijo los pasos que ella realizaba cuando tenía que resolver un problema. Luego el docente les dirá que hoy en el primer problema uno hará de Claudia y otro de Vicky y en el segundo problema se intercambiarán los papeles. Es decir, en cada situación un miembro tendrá que pedir ayuda para resolver un problema y el otro tendrá que aconsejar a su compañero sobre cómo puede resolver un problema de matemáticas. Pero para ello, primero cada uno tendrá que hacer individualmente el problema que les ha tocado. Luego, una vez orientada la realización, cada alumno realizará el segundo problema.

Los pasos son los siguientes: El docente indica un problema del libro de texto de matemáticas. En primer lugar realizarán los problemas individualmente. En segundo

lugar los alumnos se reunirán en parejas y cada uno le pedirá a su compañero que le explique qué pasos ha seguido para resolver el problema. Luego cada alumno realizará el problema que le han explicado siguiendo los pasos indicados por su compañero. Al final de la actividad el docente, al azar, dirá a determinados alumnos que expliquen que indicaciones les han dado sus compañeros para realizar el segundo de los problemas.

(Si es necesario el docente puede volver a contar el cuento de la tortuga Vicky).

### ACTIVIDAD 3. ¡RESUMIMOS EL CUENTO Y NOS AYUDAMOS CORRIÉNDONOS!

**Tipo de actividad:** relato

**Objetivos:** En la primera fase el objetivo es que todos los alumnos sean capaces de resumir la información y explicársela. En una segunda fase; se pretende que los alumnos corrijan y ayuden a sus compañeros a mejorar la comprensión. En una tercera fase deberán componer entre todos el relato.

**Área:** Lengua.

**Orientaciones:**

El docente entrega un relato a cada miembro. Estos lo leen en silencio. Una vez han terminado recoge los relatos. Se entregan las preguntas. Cada miembro tendrá que responder a preguntas sobre los relatos que no ha leído. Por esto; cada uno de ellos tendrá que resumir al resto lo que ha leído. Una vez hayan contestado todos a todas las preguntas deben juntarlas para tener un resumen completo del cuento. Cada uno tendrá que escribir una parte que no haya leído. Por ejemplo: El alumno que leyó el relato 1, escribirá el relato 2; El alumno que leyó el relato 2, escribirá el relato 3; y éste escribirá el relato 1.

Una vez escritos; Los alumnos que primeramente leyeron cada relato, deberán comprobar si sus compañeros han entendido bien cada relato y corregirlos o ayudarlos a mejorar su escrito.

**Relato 1.**

Miguel vivía muy lejos del colegio. No tenía dinero e iba andando al colegio. Por esto, todas las mañanas tenía que despertarse muy temprano. Se levantaba cuando aún era de noche y todo el mundo dormía.

Miguel estaba muy triste...

**Relato 2.**

Casi siempre llegaba tarde y la maestra le reñía por su falta de puntualidad. Además, como se levantaba tan temprano Miguel estaba muy cansado y se dormía en el colegio. Cada vez que se escuchaba a Miguel Roncar todos los niños comenzaban a reírse y le decían: “despierta Osito” porque parecía que estaba invernando. Miguel cada vez que se reían de él estaba muy triste.

Su maestra...

**Relato 3.**

La maestra estaba muy enfada con Miguel y siempre le reñía. Le decía que flojo eres Miguel, no puedes seguir durmiéndote en clase, si sigues nunca aprenderás. Pero la maestra de Miguel no sabía el por qué de que se quedará dormido. A Miguel le daba mucha vergüenza decirle a sus compañeros y maestra que él no tenía dinero. Miguel pensaba que si lo decía todos se reirían más de él. Pero un día Miguel

**Preguntas para alumno del relato uno**

¿Por qué estaba miguel muy triste?

- ¿Cómo se llevaba Miguel con los compañeros de su clase?
- ¿Qué paso al final de la historia?
- ¿Cómo lo llamaban cuando se quedaba dormido?

Preguntas para el alumno del relato 2.

- ¿Por qué llegaba siempre tarde Miguel?
- ¿Por qué se quedaba dormido Miguel en la clase?
- ¿Por qué le decía la maestra que nunca aprendería?
- ¿Por qué Miguel no quería explicar lo que le pasaba?

Preguntas para el alumno del relato 3

- ¿Por qué llegaba tarde siempre Miguel?
- ¿Por qué se quedaba dormido?
- ¿Cuándo se reían de Miguel sus compañeros?
- ¿Cómo lo llamaban cuando se quedaba dormido?

CONSOLIDACIÓN:

**Actividad 1. Criticamos negativamente o positivamente las ideas no a las personas.**

**Tipo de actividad:** Adivinanzas y Lluvia de ideas

**Objetivo:** Generar varias respuestas e integrarlas las diferentes ideas en una posición única.

**Área:** Lengua.

**Material:** Cuento

**Orientaciones:**

El docente le dirá a los alumnos que leerá varias adivinanzas. Les dirá que los alumnos deben levantar la mano para contestar y que nadie puede reírse de las respuestas de sus compañeros. En esta actividad lo importante es dar el mayor número de respuesta para luego decidir las mejores. Las repuestas que den se apuntarán en la pizarra; y cuando ya no tengan más ideas tendrán que levantar la mano y decir qué ideas, (por ejemplo: dos entre todas), creen que son más acertadas y por qué.

(A continuación se proponen seis adivinanzas; pero el docente, si no desea realizarlas todas, puede escoger entre ellas tres).

**Adivinanza 1:**

Soy muy redondo me levanto de mañana y por la tarde me escondo.(El Sol)

**Adivinanza 2:**

Adivina quién soy, cuanto más, más lavo más sucia estoy. (El Agua)

**Adivinanza 3:**

Soy pequeño, circular y blanco como la cal; todos me abren como una cajita pero nadie me sabe cerrar. (El huevo)

**Adivinanza 4.**

Uno es alto; dos bajitos; el cuarto flaco y el quinto gordito. (Los dedos)

**Adivinanza 5.**

Vuelo de noche; no vuelo de día, nunca plumas verás en el ala mía. (El murciélago).

**Adivinanza 6.**

Vuela sin ala, silba sin boca, pega sin manos y no se toca.(El viento)

**Actividad 2. “Entre todos averiguaremos la verdad”**

**Tipo de actividad:** relato

**Objetivo:** Entrenar el pensamiento causal y divergente; así como circunscribir a los alumnos en una circunstancia problemática para que aprendan a resolver un desacuerdo, pidiendo y dando justificaciones de su posición para llegar a un punto de acuerdo.

**Área:** Lengua.

**Materiales:** papel y lápiz.

**Orientaciones.**

Se forman grupos de cuatro, y se divide en parejas. A cada pareja debe inferir el por qué de que Carlos no tenga ropa de marca Para ello, y con el objeto de crear una situación problemática a cada alumno se les entregará pistas distintas que condicionen la inferencia.

Los pasos son los siguientes: Cada pareja de alumno piensa, discute y concluye la razón de que Carlos no tenga ropa de marca. Luego se reúnen dos parejas con pistas distintas y discuten sobre cual creen que es la razón, o las razones por las que los padres de Carlos no compran ropa de marca. Al final apuntarán sus conclusiones. Luego explicarán al resto de compañeros-clase qué proceso han seguido hasta llegar a sus propias conclusiones. Esto es deben explicar cómo llegaron a un acuerdo.

**Problema:** ¿Por qué Carlos no lleva nunca ropa de marca?

**Pareja 1.**

*Pistas:* Sus padres no tienen mucho dinero. Y la ropa de marca es más cara.

## Postura 2.

*Pistas:* Sus padres piensan que la ropa de marca no es mejor que las otras. Los padres de Carlos creen que es más importante gastar el dinero en salir con sus hijos: al cine, zoo...

### **Actividad 3. Distintas ideas pueden ayudarnos a elaborar un plan más efectivo.**

**Tipo de actividad:** relato

**Objetivo:** Generar varias respuestas e integrarlas las diferentes ideas en una posición única.

**Área:** Lengua.

**Material:** lápiz, papel, goma, sacapuntas.

#### **Orientaciones:**

El docente les dirá a sus alumnos que va a leer un problema sobre tres amigos que se ha enfadado. Y que ellos tendrán que estar muy atentos para poder pensar como se podría responder el problema. Los alumnos deben saber que primero pensarán como solucionarían el problema individualmente y luego cuando todos tengan su plan; se reunirán en grupos de tres alumnos para formar, teniendo en cuenta los planes individuales, uno grupal que sea mejor.

Al finalizar la actividad deberán responder a las siguientes preguntas:

¿Qué plan era mejor? a) el individual; b) el grupal.

Una vez terminada la actividad el docente debe ayudar a los alumnos a ser conscientes de que tener distintas ideas no es malo; todo lo contrario, permite alcanzar un plan mejor.

#### **Relato:**

Roberto es muy amigo de Fernando; Todas las tardes: hacían los deberes juntos; merendaban y jugaban. Un día Roberto fue con sus padres a comer al campo. Mientras jugaba con sus padres, una pelota de voleibol le cayó en la cabeza a Roberto. Entonces una niña, apareció y le pidió perdón. Le contó que estaba jugando sola a lanzar la pelota y sin querer le había dado en su cabeza. Roberto le dijo que no importaba; Le preguntó ¿Cómo te llamas? Y la niña contesto Catalina, ¿y tú?...- Roberto. Entonces Roberto le pregunto a Catalina que si ella quería podían jugar juntos. Y así lo hicieron.

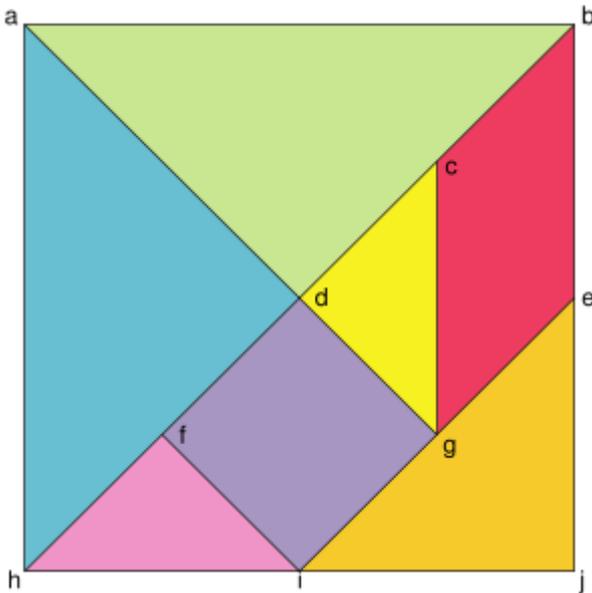
Desde ese momento Catalina y Roberto se hicieron tan amigos que Roberto la invitaba todas las tardes a su casa. Pero Fernando tenía envidia de Catalina, ya que Roberto y él siempre fueron muy buenos amigos y temía que Catalina se fuese la mejor amiga de Roberto.

Así que un día, Fernando estaba muy celoso de que Roberto jugase con Catalina, se

enfadó mucho con los dos y se fue a su casa. Roberto y Catalina se quedaron muy preocupados con Fernando. Ellos querían ser sus amigos y no sabían qué hacer para que los tres fueran buenos amigos.

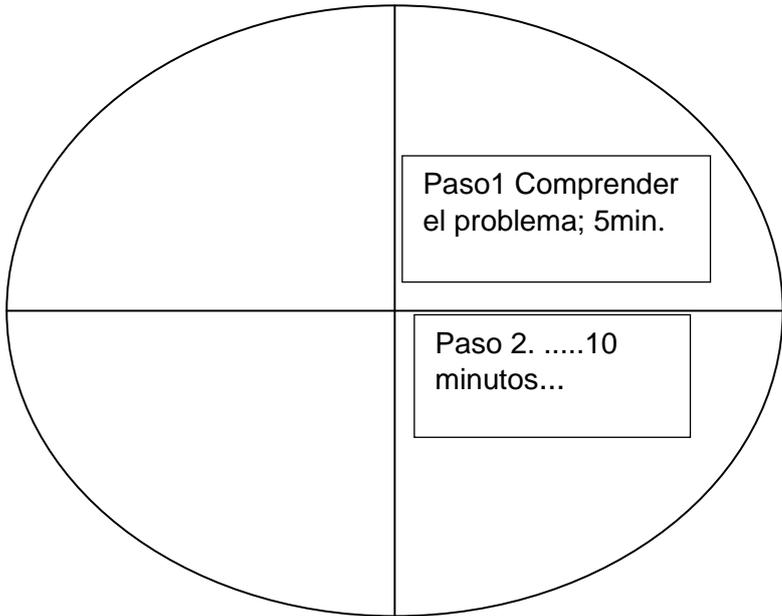
Piensa que harías tú si fueses Roberto o Catalina para que a Fernando se le pase el enfado. Luego Explica a tus compañeros tu plan; escucha el plan de tus compañeros y con las ideas de todos hacer el mejor plan para que Fernando se le pase el enfado.

Anexo 1.



Anexo 2.

Que tenemos que hacer: Resolver un problema.



Después de cada sesión, cada grupo cooperativo debe reflexionar sobre su trabajo como equipo y autoevaluarse. Este registro se ha hecho tanto a lo largo del programa de entrenamiento como en la implementación de las programaciones didácticas. Hemos utilizado los registros que se encuentran en los Anexos 6 y 7, tomados de Aguilar y Breto (2005: 45 y 50).

**ANEXO 3**  
**REGISTRO DE LAS SESIONES**

NOMBRE O ACTIVIDAD REALIZADA:

CURSO:

FECHA:

Dificultades encontradas para desarrollar la sesión.			
Nivel de implicación de los miembros	NADA	NORMAL	MUY BUENO
Principales problemas que ha encontrado mi alumnado. Posibles soluciones			
Dominio de la tarea en cuanto a contenidos	Básico	Normal	Excelente
Dominio de la tarea en cuanto a la técnica de aprendizaje cooperativo	Básico	Normal	Excelente
Aspectos Positivos de la Sesión			
Aspectos Negativos			

## **ANEXO 4. VINCULACIONES DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA CON LOS OBJETIVOS DE ETAPA Y ÁREAS**

### **ETAPA PRIMARIA**

#### **Unidad de competencia 1: Relacionarse con los demás**

##### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

##### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

A) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

B) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

##### **Decreto 230/2007 de la Junta de Andalucía. Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

a) Desarrollar la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal, el espíritu emprendedor y la capacidad para aprender, planificar, evaluar riesgos, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

##### **Área de conocimiento del medio**

2. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad).

3. Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.

##### **Área de Lengua castellana y Literatura**

3. Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

##### **Área de Educación para la ciudadanía**

1. Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios.

## **Unidad de competencia 2: Cooperar y convivir**

### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

#### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

A) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

B) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en si mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

### **Decreto 230/2007 de la Junta de Andalucía. Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

a) Desarrollar la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal, el espíritu emprendedor y la capacidad para aprender, planificar, evaluar riesgos, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

#### **Área de Conocimiento del Medio**

2. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad).

3. Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático

#### **Área de Lengua y Literatura**

3. Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

#### **Área de Educación para la ciudadanía**

2. Desarrollar habilidades emocionales, comunicativas y sociales para actuar con autonomía en la vida cotidiana y participar activamente en las relaciones de grupo, mostrando actitudes generosas y constructivas

3. Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas.

## **Unidad de competencia 3: Afrontar positivamente las relaciones y conflictos (Practicar el diálogo y la negociación para conseguir acercamientos y acuerdos como forma de resolver conflictos)**

### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

#### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

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.

#### **Decreto 230/2007 de la Junta de Andalucía. Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

a) Desarrollar la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal, el espíritu emprendedor y la capacidad para aprender, planificar, evaluar riesgos, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

#### **Área de Conocimiento del Medio**

2. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad).

3. Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático

#### **Área de Educación para la ciudadanía**

1. Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios

#### **Unidad de Competencia 4: Valorar y aceptar las diferencias entre hombres y mujeres así como reconocer la igualdad de derechos de todos y todas**

#### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

#### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

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.

D) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

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.

#### **Área de Conocimiento del Medio**

2. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad).

### **Área de Lengua castellana y Literatura**

10. Reflexionar sobre los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

### **Área de Educación para la ciudadanía**

1. Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios

## **Unidad de competencia 5: Comprender las experiencias colectivas**

### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

#### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

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.

D) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

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

I) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

### **Decreto 230/2007 de la Junta de Andalucía.**

#### **Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

b) Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma.

### **Área de Conocimiento del Medio**

1. Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando su organización, sus características e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.

### **Área de Lengua Castellana y Literatura**

3. Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

### **Área de Educación para la Ciudadanía**

8. Tomar conciencia de la situación del medio ambiente y desarrollar actitudes de responsabilidad en el cuidado del entorno próximo.

## **Unidad de competencia 6: Comprender la organización y funcionamiento de las sociedades**

### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

#### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

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.

D) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

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

I) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

### **Decreto 230/2007 de la Junta de Andalucía.**

#### **Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

b) Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés

### **Área de Conocimiento del Medio**

1. Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando su organización, sus características e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.

### **Área de Lengua y Literatura**

3. Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

### **Área de Educación para la ciudadanía**

8. Tomar conciencia de la situación del medio ambiente y desarrollar actitudes de responsabilidad en el cuidado del entorno próximo.

#### **Unidad de competencia 7: Comprender la riqueza y pluralidad de la sociedad española y europea**

#### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

##### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

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.

D) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

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

I) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

#### **Decreto 230/2007 de la Junta de Andalucía.**

##### **Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

b) Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés

### **Área de Conocimiento del Medio**

1. Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando su organización, sus características e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.

### **Área de Lengua y Literatura**

3. Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

## **Área de Educación para la ciudadanía**

6. Conocer los mecanismos fundamentales de funcionamiento de las sociedades democráticas, y valorar el papel de las administraciones en la garantía de los servicios públicos y la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento y cumplir sus obligaciones cívicas.

## **Unidad de competencia 8: Comprender la pluralidad y el carácter evolutivo de las sociedades actuales y los rasgos y valores del sistema democrático**

### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

#### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

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.

D) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

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

I) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

### **Decreto 230/2007 de la Junta de Andalucía.**

#### **Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

b) Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés

### **Área de Conocimiento del Medio**

4. Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos.

### **Área de Lengua castellana y literatura**

9. Valorar la realidad plurilingüe de España como muestra de riqueza cultural.

### **Área de Educación para la ciudadanía**

6. Conocer los mecanismos fundamentales de funcionamiento de las sociedades democráticas, y valorar el papel de las administraciones en la garantía de los servicios públicos y la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento y cumplir sus obligaciones cívicas.

## **Unidad de competencia 9: Ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad**

### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

#### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

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.

D) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

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

I) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

### **Decreto 230/2007 de la Junta de Andalucía.**

#### **Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

b) Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés

### **Área de Educación para la ciudadanía**

3. Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas.

## **Unidad de competencia 10: Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas**

### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

#### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

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.

D) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

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

I) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

#### **Decreto 230/2007 de la Junta de Andalucía.**

##### **Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

b) Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés

#### **Área de educación para la ciudadanía**

##### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

7. Identificar y rechazar situaciones de injusticia y de discriminación, mostrar sensibilidad por las necesidades de las personas y grupos más desfavorecidos y desarrollar comportamientos solidarios y contrarios a la violencia.

#### **Unidad de competencia 11: Comprometerse en la mejora del entorno social**

##### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

##### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

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.

D) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

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

I) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

#### **Decreto 230/2007 de la Junta de Andalucía.**

##### **Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

b) Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés

##### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

### **Área de conocimiento del Medio**

4. Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos.

5. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.

### **Área de Educación para la ciudadanía**

8. Tomar conciencia de la situación del medio ambiente y desarrollar actitudes de responsabilidad en el cuidado del entorno próximo.

## **Unidad de competencia 12: Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas**

### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

#### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

A) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

B) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

D) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

### **Decreto 230/2007 de la Junta de Andalucía.**

#### **Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

a) Desarrollar la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal, el espíritu emprendedor y la capacidad para aprender, planificar, evaluar riesgos, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

#### ***Objetivos de área***

### **Área de conocimiento del Medio**

3. Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.

### **Área de Lengua Castellana y Literatura**

3. Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

### **Área de Educación para la ciudadanía**

2. Desarrollar habilidades emocionales, comunicativas y sociales para actuar con autonomía en la vida cotidiana y participar activamente en las relaciones de grupo, mostrando actitudes generosas y constructivas.

3. Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas.

### **Unidad de competencia 13: Ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros**

#### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

#### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

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.

D) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

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.

#### ***Objetivos de área***

### **Área de Conocimiento del Medio**

4. Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos.

### **Área de Lengua Castellana y Literatura**

9. Valorar la realidad plurilingüe de España como muestra de riqueza cultural.

10. Reflexionar sobre los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

### **Área de Educación para la Ciudadanía**

4. Reconocer la diversidad como enriquecedora de la convivencia, mostrar respeto por las costumbres y modos de vida de personas y poblaciones distintas a la propia.

7. Identificar y rechazar situaciones de injusticia y de discriminación, mostrar sensibilidad por las necesidades de las personas y grupos más desfavorecidos y desarrollar comportamientos solidarios y contrarios a la violencia.

**Unidad de competencia 14: Comprender, valorar y usar los sistemas de valores democráticos (*democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía*)**

**Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

#### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

D) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

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.

**Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

#### ***Objetivos de área***

### **Área de Conocimiento del medio**

3. Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.

### **Área de Educación para la ciudadanía**

6. Conocer los mecanismos fundamentales de funcionamiento de las sociedades democráticas, y valorar el papel de las administraciones en la garantía de los servicios públicos y la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento y cumplir sus obligaciones cívicas.

**Unidad de competencia 15: Conocer los modos de organización del estado democrático.**

**Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

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

### **Decreto 230/2007 de la Junta de Andalucía.**

#### **Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

b) Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma.

c) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.

### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

#### ***Objetivos de área***

#### **Área de Conocimiento del Medio**

3. Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.

#### **Área de Educación para la ciudadanía**

6. Conocer los mecanismos fundamentales de funcionamiento de las sociedades democráticas, y valorar el papel de las administraciones en la garantía de los servicios públicos y la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento y cumplir sus obligaciones cívicas.

### **Unidad de competencia 16: Ejercer las libertades y deberes cívicos.**

### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

#### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

I) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

### **Decreto 230/2007 de la Junta de Andalucía.**

#### **Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

b) Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma.

c) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.

#### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

##### ***Objetivos de área***

##### **Área de Conocimiento del Medio**

4. Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos.

##### **Área de Educación para la ciudadanía**

5. Conocer, asumir y valorar los principales derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos del Niño y de la Constitución española.

6. Conocer los mecanismos fundamentales de funcionamiento de las sociedades democráticas, y valorar el papel de las administraciones en la garantía de los servicios públicos y la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento y cumplir sus obligaciones cívicas.

#### **Unidad de competencia 17: Participar y colaborar en la vida cívica**

#### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

##### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

l) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

#### **Decreto 230/2007 de la Junta de Andalucía.**

##### **Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

b) Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma.

c) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.

#### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

##### ***Objetivos de área***

##### **Área de Conocimiento del Medio**

4. Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos.

### **Área de Educación para la ciudadanía**

6. Conocer los mecanismos fundamentales de funcionamiento de las sociedades democráticas, y valorar el papel de las administraciones en la garantía de los servicios públicos y la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento y cumplir sus obligaciones cívicas.

**Unidad de Competencia 18: Conocer las normas de educación vial y comportarse de acuerdo con ellas para garantizar la propia seguridad y la del resto de ciudadanos y ciudadanas.**

**Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

**Objetivos de Etapa**

N) Fomentar la Educación Vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

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.

**Objetivos de área**

**Área de Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos**

5. Conocer, asumir y valorar los principales derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos del Niño y de la Constitución española.

## ETAPA SECUNDARIA

### **Unidad de competencia 1: Relacionarse con los demás**

#### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

##### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

D) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos

#### **Decreto 231/2007 de la Junta de Andalucía. Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

a) Adquirir habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan, participando con actitudes solidarias, tolerantes y libres de prejuicios.

#### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

##### **Área de Educación para la Ciudadanía**

1. Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y experiencias personales respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima.
2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.

##### **Área de Lengua y Literatura**

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

### **Unidad de competencia 2: Cooperar y convivir**

#### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

##### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

#### **Área de Ciencias Sociales**

2. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, cultural, político y medioambiental.

6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

10. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales

#### **Área de Lengua y Literatura**

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

#### **Área de Educación para la ciudadanía**

2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.

3. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios.

4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales

### **Unidad de competencia 3: Afrontar positivamente las relaciones y conflictos (Practicar el diálogo y la negociación para conseguir acercamientos y acuerdos como forma de resolver conflictos)**

#### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

#### **Artículo 3. Objetivos de Etapa**

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la

violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

### **Área de Ciencias de la Naturaleza**

7. Comprender la importancia de utilizar los conocimientos de las ciencias de la naturaleza para satisfacer las necesidades humanas y participar en la necesaria toma de decisiones en torno a problemas locales y globales a los que nos enfrentamos

### **Área de Educación para la ciudadanía**

2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.

4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.

### **Área de Lengua y Literatura**

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

## **Unidad de Competencia 4: Valorar y aceptar las diferencias entre hombres y mujeres así como reconocer la igualdad de derechos de todos y todas**

### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

#### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

### **Área de Ciencias Sociales**

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este

conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres

### **Área de Lengua castellana y Literatura**

12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas

### **Área de Educación para la ciudadanía**

4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.

5. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.

6. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres

### **Unidad de competencia 5: Comprender las experiencias colectivas**

#### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

#### **Artículo 3. Objetivos de Etapa**

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

### **Área de Ciencias de la Naturaleza**

7. Comprender la importancia de utilizar los conocimientos de las ciencias de la naturaleza para satisfacer las necesidades humanas y participar en la necesaria toma de decisiones en torno a problemas locales y globales a los que nos enfrentamos.

9. Reconocer el carácter tentativo y creativo de las ciencias de la naturaleza, así como sus aportaciones al pensamiento humano a lo largo de la historia, apreciando los grandes debates superadores de dogmatismos y las revoluciones científicas que han marcado la evolución cultural de la humanidad y sus condiciones de vida.

### **Área de Lengua Castellana y Literatura**

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.

3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.

7. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

10. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.

#### **Área de Educación para la Ciudadanía**

4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

5. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.

10. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.

11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas

#### **Área de Ciencias Sociales**

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.

3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan.

4. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.

6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

### **Unidad de competencia 6: Comprender la organización y funcionamiento de las sociedades**

#### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

##### **Artículo 3. Objetivos de Etapa**

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una

preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

#### **Decreto 231/2007 de la Junta de Andalucía.**

##### **Artículo 4. Objetivos de Etapa**

c) Comprender los principios y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades democráticas contemporáneas, especialmente los relativos a los

derechos y deberes de la ciudadanía.

f) Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de Andalucía como comunidad de encuentro de culturas.

#### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

##### **Área de Ciencias de la Naturaleza**

8. Conocer y valorar las interacciones de la ciencia y la tecnología con la sociedad y el medio ambiente, con atención particular a los problemas a los que se enfrenta hoy la humanidad y la necesidad de búsqueda y aplicación de soluciones, sujetas al principio de precaución, para avanzar hacia un futuro sostenible.

##### **Área de Lengua y Literatura**

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.

7. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

##### **Área de Educación para la ciudadanía**

7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.

8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.

9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.

10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.

11. Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos.

12. Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.

### **Área de Ciencias Sociales**

3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan.

4. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.

5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.

#### **Unidad de competencia 7: Comprender la riqueza y pluralidad de la sociedad española y europea**

#### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

##### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

#### **Decreto 230/2007 de la Junta de Andalucía.**

##### **Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

e) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.

f) Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de Andalucía como comunidad de encuentro de culturas.

### **Área de Ciencias Sociales**

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la

evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.

3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan.

4. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.

5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.

6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

### **Área de Lengua y Literatura**

3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.

7. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

10. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.

12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas

### **Área de Educación para la ciudadanía**

4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.

5. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.

7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.

8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.

**Unidad de competencia 8: Comprender la pluralidad y el carácter evolutivo de las sociedades actuales y los rasgos y valores del sistema democrático**

**Real Decreto 1531/2006 de 7 de diciembre**

**Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora..

**Decreto 231/2007 de la Junta de Andalucía.**

**Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

c) Comprender los principios y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades democráticas contemporáneas, especialmente los relativos a los derechos y deberes de la ciudadanía.

**Área de Ciencias de la Naturaleza**

8. Conocer y valorar las interacciones de la ciencia y la tecnología con la sociedad y el medio ambiente, con atención particular a los problemas a los que se enfrenta hoy la humanidad y la necesidad de búsqueda y aplicación de soluciones, sujetas al principio de precaución, para avanzar hacia un futuro sostenible.

**Área de Ciencias Sociales**

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.

3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan.

4. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.

5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y

elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.

6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

11. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios

### **Área de Lengua Castellana y literatura**

4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

7. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

10. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.

12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

### **Área de Educación para la ciudadanía**

5. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.

7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.

8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.

9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.

10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y

la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.

11. Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos.

12. Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.

13. Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones en debates, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros.

### **Unidad de competencia 9: Ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad**

#### **Real Decreto 16731/2006 de 7 de diciembre**

##### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

#### **Decreto 231/2007 de la Junta de Andalucía.**

##### **Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

a) Adquirir habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan, participando con actitudes solidarias, tolerantes y libres de prejuicios.

f) Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de Andalucía como comunidad de encuentro de culturas

##### **Área de Educación para la ciudadanía**

11. Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos.

12. Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.

13. Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones en debates, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros.

#### **Área de Lengua y Literatura**

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

7. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

10. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.

12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

#### **Área de Ciencias Sociales**

6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

10. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

### **Unidad de competencia 10: Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas**

#### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

##### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

#### **Decreto 231/2007 de la Junta de Andalucía.**

##### **Artículo 4. Objetivos de Etapa**

c) Comprender los principios y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades democráticas contemporáneas, especialmente los relativos a los derechos y deberes de la ciudadanía.

#### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

##### **Área de educación para la ciudadanía**

10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.

11. Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos.

12. Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.

13. Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones en debates, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y argumentos de los otros.

##### **Área de Lengua y Literatura**

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

7. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

##### **Área de Ciencias Sociales**

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la

evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.

6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

10. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

### **Unidad de competencia 11: Comprometerse en la mejora del entorno social**

#### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

##### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora

#### **Decreto 231/2007 de la Junta de Andalucía.**

##### **Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

d) Comprender los principios básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.

f) Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de Andalucía como comunidad de encuentro de culturas.

#### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

##### **Área de Ciencias de la Naturaleza**

8. Conocer y valorar las interacciones de la ciencia y la tecnología con la sociedad y el medio ambiente, con atención particular a los problemas a los que se enfrenta hoy la humanidad y la necesidad de búsqueda y aplicación de soluciones, sujetas al principio de precaución, para avanzar hacia un futuro sostenible.

##### **Área de Ciencias Sociales**

4. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.

6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

7. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.

11. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios

#### **Área de Educación para la ciudadanía**

7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.

8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.

9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.

10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.

12. Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.

#### **Área de Lengua y Literatura**

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.

10. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.

12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

## **Unidad de competencia 12: Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas**

### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

#### **Artículo 3. Objetivos de Etapa**

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

#### **Objetivos de área**

##### **Área de Ciencias de la Naturaleza**

5. Adoptar actitudes críticas fundamentadas en el conocimiento para analizar, individualmente o en grupo, cuestiones científicas y tecnológicas.

##### **Área de Lengua Castellana y Literatura**

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas

##### **Área de Educación para la ciudadanía**

2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.

3. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios.

8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.

9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.

## **Área de Ciencias Sociales**

10. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

11. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

### **Unidad de competencia 13: Ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros**

#### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

##### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

a) Adquirir habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan, participando con actitudes solidarias, tolerantes y libres de prejuicios.

c) Comprender los principios y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades democráticas contemporáneas, especialmente los relativos a los derechos y deberes de la ciudadanía.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

#### **Decreto 231/2007 de la Junta de Andalucía.**

##### **Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

a) Adquirir habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan, participando con actitudes solidarias, tolerantes y libres de prejuicios.

c) Comprender los principios y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades democráticas contemporáneas, especialmente los relativos a los derechos y deberes de la ciudadanía

#### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

##### ***Objetivos de área***

### **Área de Ciencias de la Naturaleza**

10. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

11. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

### **Área de Lengua Castellana y Literatura**

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.

4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

### **Área de Educación para la Ciudadanía**

2. Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.

3. Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia a los estereotipos y prejuicios.

4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.

5. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.

6. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

**Unidad de competencia 14: Comprender, valorar y usar los sistemas de valores democráticos (*democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía*)**

**Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

**Artículo 3. Objetivos de Etapa**

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

**Decreto 231/2007 de la Junta de Andalucía.**

**Artículo 4. Objetivos de Etapa**

c) Comprender los principios y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades democráticas contemporáneas, especialmente los relativos a los derechos y deberes de la ciudadanía.

**Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre**

**Objetivos de área**

**Área de Ciencias Sociales**

10. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

11. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

**Área de Lengua y Literatura**

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.

4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas

### **Área de Educación para la ciudadanía**

4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.

5. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.

6. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.

8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.

9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.

10. Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.

## **Unidad de competencia 15: Conocer los modos de organización del estado democrático.**

### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

#### **Artículo 3. Objetivos de Etapa**

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el

desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

#### **Decreto 230/2007 de la Junta de Andalucía.**

##### **Artículo 4. Objetivos de Etapa**

c) Comprender los principios y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades democráticas contemporáneas, especialmente los relativos a los derechos y deberes de la ciudadanía

#### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

##### **Objetivos de área**

##### **Área de Ciencias Sociales**

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.

11. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

##### **Área de Educación para la ciudadanía**

7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.

8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.

9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.

##### **Área de Lengua y Literatura**

10. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.

12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

## **Unidad de competencia 16: Ejercer las libertades y deberes cívicos.**

### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

#### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

### **Decreto 231/2007 de la Junta de Andalucía.**

#### **Artículo 4. *Objetivos de Etapa***

c) Comprender los principios y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades democráticas contemporáneas, especialmente los relativos a los derechos y deberes de la ciudadanía

### **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

#### ***Objetivos de área***

##### **Área de Ciencias Sociales**

5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.

6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

10. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

11. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios

##### **Área de Educación para la ciudadanía**

4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.

5. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de

derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.

6. Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.

8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.

9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.

### **Área de Lengua y Literatura**

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.

4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas

## **Unidad de competencia 17: Participar y colaborar en la vida cívica**

### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

#### **Artículo 3. *Objetivos de Etapa***

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

## **Decreto 230/2007 de la Junta de Andalucía.**

### **Artículo 4. Objetivos de Etapa**

c) Comprender los principios y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades democráticas contemporáneas, especialmente los relativos a los derechos y deberes de la ciudadanía.

d) Comprender los principios básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida

## **Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

### **Objetivos de área**

#### **Área de Ciencias Sociales**

4. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.

5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.

7. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.

11. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

#### **Área de Educación para la ciudadanía**

7. Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.

8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.

9. Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.

11. Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y

manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos.

### **Área de Lengua y Literatura**

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.
4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas

### **Unidad de Competencia 18: Conocer las normas de educación vial y comportarse de acuerdo con ellas para garantizar la propia seguridad y la del resto de ciudadanos y ciudadanas.**

#### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

##### **Objetivos de Etapa**

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

#### **Decreto 230/2007 de la Junta de Andalucía.**

##### **Artículo 4. Objetivos de Etapa**

a) Adquirir habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan, participando con actitudes solidarias, tolerantes y libres de prejuicios.

#### **Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre**

##### **Objetivos de área**

##### **Área de Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos**

4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.
8. Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos

**ANEXO 5.  
DESCRIPTORES DE COMPETENCIA PUESTOS EN PRÁCTICA EN LOS  
DOS DILEMAS**

**ETAPA PRIMARIA:**

**Subcompetencia 1- Saber vivir en Sociedad**

**Unidad de Competencia: Relacionarse con los demás**

**Descriptor:**

- Comprensión de la relación con los demás como una necesidad básica
- Expresión de interés por los otros, tanto en el aula como en el patio.
- Comprensión de las relaciones de influencia mutua al vivir en sociedad.
- Uso de fórmulas de cortesía y muestra de amabilidad

**Unidad de Competencia: Cooperar y convivir**

**Descriptor:**

- Trabajo en equipo asumiendo la tarea que corresponda.
- Asunción de responsabilidades con respecto al grupo.
- Colaboración en la elaboración de normas de convivencia en el aula
- Aceptación de normas de convivencia
- Ofrecimiento de sugerencias o consejos a sus compañeros/ as en situaciones problemáticas.
- Ofrecimiento de sugerencias o ayuda a sus compañeros/ as en las tareas de clase.

**Unidad de Competencia: Afrontar positivamente las relaciones y los  
conflictos**

**Descriptor:**

- Manifestación de confianza hacia sus compañeros y compañeras a la hora de trabajar en grupo
- Reconocimiento del diálogo como instrumento de resolución de conflictos
- Reconocimiento de la negociación como instrumento de resolución de conflictos.
- Toma de decisiones asertivamente ante situaciones de riesgo.

**Subcompetencia 2- Comprender la realidad del mundo en que se vive**

**Unidad de competencia: Ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.**

**Descriptoros:**

- Comprensión del análisis de un mismo hecho desde diferentes puntos de vista.
- Reconocimiento de diferentes perspectivas para analizar un mismo hecho desde diferentes puntos de vista.

**Unidad de competencia: Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.**

**Descriptoros:**

- Reconocimiento de situaciones de injusticia social.
- Expresión de actitudes críticas y de compromiso ante tales desigualdades e injusticias sociales.

**Subcompetencia 3- Ejercer la ciudadanía Democrática**

**Unidad de competencia: Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas.**

**Descriptoros:**

- Responsabilidad de las consecuencias de su comportamiento ante conflictos con sus iguales.
- Reconocimiento y análisis de las razones por las que ha actuado de forma negativa ante conflictos,

**Unidad de Competencia: Ejercer las libertades y deberes cívicos.**

**Descriptoros:**

- Comprensión de la necesidad de consensuar y respetar normas cívicas para garantizar los derechos de todos los que le rodean.
- Actuación correcta de acuerdo con unas normas cívicas en el aula.

**ETAPA SECUNDARIA:**

**Subcompetencia 1- Saber vivir en Sociedad**

**Unidad de Competencia: Relacionarse con los demás**

**Descriptorios:**

- Comprensión de la relación con los demás como una necesidad básica
- Expresión de interés por los otros
- Uso de fórmulas de cortesía y muestra de amabilidad

**Unidad de Competencia: Cooperar y convivir**

**Descriptorios:**

- Trabajo en equipo asumiendo la tarea que corresponda.
- Asunción de responsabilidades con respecto al grupo.
- Aceptación de normas de convivencia
- Ofrecimiento de sugerencias o consejos a sus compañeros/ as en situaciones problemáticas.
- Ofrecimiento de sugerencias o ayuda a sus compañeros/ as en las tareas de clase.

**Unidad de Competencia: Afrontar positivamente las relaciones y los conflictos**

**Descriptorios:**

- Reconocimiento del diálogo como instrumento de resolución de conflictos
- Reconocimiento de la negociación como instrumento de resolución de conflictos.
- Toma de decisiones asertivamente ante situaciones de riesgo.

**Subcompetencia 2- Comprender la realidad del mundo en que se vive**

**Unidad de competencia: Ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.**

**Descriptorios:**

- Comprensión del análisis de un mismo hecho desde diferentes puntos de vista.
- Reconocimiento de diferentes perspectivas para analizar un mismo hecho desde diferentes puntos de vista.

**Unidad de competencia: Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.**

**Descriptor:**

- Reconocimiento de situaciones de injusticia social.
- Expresión de actitudes críticas y de compromiso ante tales desigualdades e injusticias sociales.

**Subcompetencia 3- Ejercer la ciudadanía Democrática**

**Unidad de Competencia: Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas**

**Descriptor:**

- Responsabilidad de las consecuencias de su comportamiento ante conflictos con sus iguales.(P)
- Responsabilidad de las consecuencias de su comportamiento ante conflictos con el profesorado, escuela, padres y madres, municipio.(P)
- Reconocimiento y análisis de las razones por las que ha actuado de forma negativa ante conflictos.(A)

**Unidad de Competencia: Comprender, valorar y usar los sistemas de valores democráticos**

**Descriptor:**

- Reconocimiento y reivindicación de sus derechos y sus responsabilidades como ciudadano y ciudadana de una sociedad democrática.

**Unidad de competencia: Conocer los modos de organización del estado democrático**

**Descriptor:**

- Comprensión de la importancia del sistema judicial para garantizar el funcionamiento de una sociedad democrática.

**Unidad de Competencia: Ejercer las libertades y deberes cívicos.**

**Descriptores:**

- Comprensión de la necesidad de consensuar y respetar normas cívicas para garantizar los derechos de todos los que le rodean.
- Actuación correcta de acuerdo con unas normas cívicas en el aula y en su entorno social.

### ANEXO 6. PLAN DEL EQUIPO

<b>PLAN DEL EQUIPO</b>		<b>LOGOTIPO</b>
<b>Nombre del equipo:</b> <b>Curso:</b> <b>Trimestre:</b> <b>Formado por:</b>		<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%;"></div>
<b>Nombre y apellidos</b>	<b>Responsabilidad dentro del equipo</b>	
	Coordinador	
	Secretario	
	Ayudante coordinador	
	Responsable del material	
<b>Objetivos del Equipo</b>		<b>Valoración</b>
Que todos los miembros del equipo progresen en su aprendizaje <i>(este objetivo será el único que proponga el docente, el resto lo tendrán que poner ellos y ellas)</i>		
<b>Compromisos personales</b>	<b>Nombre y Firma</b>	<b>Valoración</b>
Observaciones del docente:		
Visto bueno de la maestra o maestro Fecha y Firma:		

## ANEXO 7. FICHA DE REFLEXIÓN GRUPAL REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO EN EQUIPO

Nombre del Equipo:

Actividad:

- ¿Qué tal hemos cumplido nuestro cargo en el grupo?

CARGO	Necesito mejorar porque....	Bien porque....
Coordinador		
Ayudante del coordinador		
Secretario		
Responsable del material		

- ¿Hemos cumplido los objetivos propuestos como equipo?

Objetivos propuestos	SI	NO	Debemos mejorar porque....

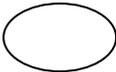
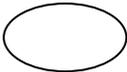
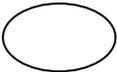
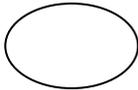
- ¿Hemos cumplido los compromisos personales que nos marcamos?

Compromiso de...	Necesita mejorar	Bien	Muy bien

- Valoramos el trabajo de equipo

	Necesita mejorar	Bien	Muy bien
¿Hemos terminado las tareas a tiempo?			
¿Hemos aprovechado el tiempo adecuadamente?			
¿Hemos progresado todos y todas en nuestro aprendizaje?			
¿Todos y cada uno de los miembros del equipo nos hemos esforzado lo suficiente?			
¿Qué es lo que hemos hecho especialmente bien?			
¿En qué debemos mejorar?			

### ANEXO 8. FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

<b>Nombre del Equipo:</b> <b>Fecha:</b> <b>Actividad:</b>				LOGOTIPO  
Coordinador 	Ayudante del coordinador 	Secretario 	Responsable del material 	<b>GRUPO</b> 
<b>¿Cómo ha ido la sesión? ¿Qué hemos hecho?</b>  				

Esta autoevaluación consiste en que a través de su reflexión individual por una parte, se evalúen ellos mismo. Cogerán el color rojo, para comportamientos negativos y verde para los positivos. Tendrán que colorear la elipse según su comportamiento. No se trata de que sea roja o verde, sino que se rellene con la cantidad de cada color que considere. Luego habrá una reflexión grupal y viendo el color predominante en sus miembros, tendrán así que colorear la elipse que pertenece al grupo.

## ANEXO 9. CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN PARA LOS EXPERTOS



**Departamento de Métodos de Investigación y  
Diagnóstico en Educación**

VALIDACIÓN DE CONTENIDO Y  
DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

### ***DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIALES Y DE CIUDADANÍA A TRAVÉS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN AULAS INCLUSIVAS***

**Tesis doctoral. Autora: Cristina Salmerón Vílchez**

Directores: Rafael López Fuentes  
Purificación Salmerón Vílchez

Estimado colega:

Estoy desarrollando una investigación relacionada con la tesis doctoral mencionada que tiene como meta **aportar conocimiento que mejore el currículum de educación por competencias en aulas ordinarias de integración.**

En la determinación de competencias básicas para el sistema educativo español y explicitado por la LOE, (2006) se ha optado por un número reducido de competencias globales básicas en base a un doble propósito: facilitar su implementación y aceptación por el profesorado y evitar transformar al sistema educativo en un dispositivo segregador que se justifica mediante agravios comparativos.

Partimos del supuesto de que mejorar la integración escolar y social atendiendo a la diversidad, como término que comprende todas las diferencias de capacidad, origen, género, cultural, clase social..., implica comprender y aceptar al alumnado en su individualidad y singularidad para facilitar su desarrollo integral a partir de sus características personales. Como apunta Belgich, H. et al. (2007:47) *“La diversidad supone un reconocimiento de esa diferenciación por parte de la institución. Ese reconocimiento permite la simbolización de ese signo y con ello una respuesta institucional que aborde lo diferente sin clasificar binariamente”*. Por tanto, una escuela para y por todos, ha de vigilar y cuidar la adopción de planteamientos teóricos o metodológicos que puedan provocar efectos de ordenación o clasificación en función de niveles de desempeño. Este hecho en sí mismo podría generar segregación.

No es nuestro interés prioritario describir en qué medida un sistema de educación por competencias puede exponencialmente facilitar o dificultar la atención a la diversidad, sino considerar que elementos positivos puede proporcionar a una escuela inclusiva y centrarnos en ellos para mejorar un currículum que permita a cada uno del colectivo de alumnado abarcar todo aquello que sea potencialmente capaz de alcanzar. Por tanto consideramos que no solo habrá que considerar en la programación diferentes criterios de competencia y suficientes y distintos niveles de dominio para cada criterio. También será preciso hacerlo por diferentes vías de acción que respeten los intereses del alumnado. Solo de este modo podríamos entender que la atención a la diversidad encaja en este nuevo paradigma educativo.

En este momento estamos procediendo a la VALIDACIÓN DE CONTENIDO de los descriptores de la Competencia Social y Ciudadana para seleccionar los más relevantes en los niveles de Educación Primaria. Ellos nos orientarán el diseño de su aprendizaje.

También necesitamos su opinión sobre la relación de cada *unidad de competencia* con los objetivos generales normativos de Área y Etapa a fin de validar su imprescindible vinculación. Para facilitarle su trabajo estos objetivos (A,B, ..a, b, ) están vinculados a un texto para observar su contenido si as

En este marco, se le presenta una estructuración de la COMPETENCIA en SUBCOMPETENCIAS, éstas en UNIDADES que a su vez se desagregan en DESCRIPTORES con objeto de que valore cada uno de estos últimos en base a los siguientes criterios:

- COHERENCIA: Expresa la cantidad de relación entre cada descriptor de competencia tal y como está descrito y la unidad de competencia en la que ésta se inserta.
- REPRESENTATIVIDAD: Indica la medida en que cada descriptor tal y como está descrito, es el mejor de los posibles para observar un aspecto de la unidad donde se inserta.
- CALIDAD TÉCNICA: Es el grado en que, en el lenguaje utilizado en la expresión del descriptor no existen sesgos gramaticales que puedan inducir a error o confusión en la opinión sobre el mismo.

La forma de expresar su opinión es asignando a cada descriptor y en cada CRITERIO un valor entre 1 y 4 con el siguiente significado: 1 = poca; 2 = suficiente; 3 = bastante y 4 = mucha. Pon una cruz en la casilla que corresponda a tu opción

Junto a su valoración estarán las de otros tres expertos. De ellas calcularemos la congruencia entre las valoraciones interjueces para seleccionar aquellos que obtengan en Coherencia, un índice de congruencia alto y mejorar la representatividad y calidad técnica del conjunto resultante. Por ello junto a la valoración respecto a Representatividad y Calidad Técnica, y si lo estima oportuno, podrá expresar sus aportaciones.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Granada a 8 de octubre de 2009

Fdo. Cristina Salmerón Vélchez

<b>Subcompetencia 1</b>		<b>SABER VIVIR EN SOCIEDAD</b>											
<b>Unidad de competencia 1</b>		<b>Relacionarse con los demás</b>											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>		<b>A, B, a CM 2, 3 L 3 Ed. Ciu 1</b>				<b>Relación con los objetivos</b>				<b>MEDIA</b>		<b>ALTA</b>	
<b>Descriptor de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	Ser capaz de comprender la necesidad de relacionarme con los demás												
2	Ser capaz de tener y manifestar sentimientos agradables por pertenecer a su comunidad, tener amigos y vecinos												
3	Ser capaz de comprender las relaciones de influencia mutua entre personas al vivir en sociedad												
4	Ser capaz de utilizar fórmulas de cortesía tanto en el colegio como en su entorno												
Si el menos valorado en COHERENCIA quiere sustituirlo por otro le agradecemos su decisión:													

<b>Subcompetencia 1</b>		<b>SABER VIVIR EN SOCIEDAD</b>											
<b>Unidad de competencia 2</b>		<b>Cooperar y convivir</b>											
<b>Objetivos de etapa/área vinculados</b>		<u>A.B.a</u> <u>CM 2 y 3; L 3; Ed.Ciu 2 y 3</u>				<b>Relación con los objetivos</b>				<b>MEDIA</b>			<b>ALTA</b>
<b>Descriptor de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
5	Ser capaz de responsabilizarse de su aprendizaje y del de sus compañeros												
6	Ser capaz de realizar, siempre que pueda la parte de tarea que le corresponde cuando trabaja en equipo												
7	Ser capaz de aceptar y colaborar en la elaboración de normas de convivencia para situaciones reales que hay que resolver diariamente												
8	Ser capaz de aceptar y colaborar en la elaboración de normas de convivencia en situaciones propias del ámbito social en el que vive												
9	Ser capaz de disfrutar de las relaciones con los demás y de relacionarse fácilmente con algún compañero nuevo												

<b>Subcompetencia 1</b>		<b>SABER VIVIR EN SOCIEDAD</b>											
<b>Unidad de competencia 2</b>		<b>Cooperar y convivir</b>											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>		<u>A.B.a</u> <u>CM 2 y 3; L 3;</u> <u>Ed.Ciu 2 y 3</u>				<b>Relación con los objetivos</b>				<b>MEDIA</b>		<b>ALTA</b>	
<b>Elementos de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
10	Ser capaz de ofrecer ayuda a sus compañeros/as cuando lo precisan												
11	Ser capaz de solicitar ayuda a mis compañeros/as siempre que lo precisa												
12	Ser capaz de ofrecer sugerencias o consejos a sus compañeros/as en situaciones problemáticas												
13	Ser capaz de ofrecer sugerencias o ayuda a sus compañeros/as en las tareas de clase												
Si el menos valorado en COHERENCIA quiere sustituirlo por otro le agradecemos su decisión:													

<b>Subcompetencia 1</b>		<b>SABER VIVIR EN SOCIEDAD</b>											
<b>Unidad de competencia 3</b>		<b>Afrontar positivamente las relaciones y conflictos (Practicar el diálogo y la negociación para conseguir acercamientos y acuerdos como forma de resolver conflictos)</b>											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>		<b>C, a CM 2y 3 ; Ed.Ciu 1</b>				<b>Relación con los objetivos</b>				<b>MEDIA</b>			<b>ALTA</b>
<b>Descriptor de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
14	Ser capaz de expresar interés por los otros tanto en el aula como en el patio												
15	Ser capaz de expresar afecto y aprobación por sus compañeros												
16	Ser capaz de asumir responsabilidades con respecto al grupo												
17	Ser capaz de confiar en sus compañeros/as a la hora de trabajar en grupo												

<b>Subcompetencia 1</b>	<b>SABER VIVIR EN SOCIEDAD</b>											
<b>Unidad de competencia 3</b>	<b>Afrontar positivamente las relaciones y conflictos</b> (Practicar el diálogo y la negociación para conseguir acercamientos y acuerdos como forma de resolver conflictos)											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>	<u>C.a</u> <u>CM 2v 3 ; Ed.Ciu 1</u>				Relación con los objetivos				MEDIA		ALTA	
<b>Descriptor de competencia</b>	<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<sup>18</sup> Ser capaz de utilizar el diálogo como medio de resolución de conflictos												
<sup>19</sup> Ser capaz de utilizar la negociación como medio de resolución de conflictos												
<sup>20</sup> Ser capaz de responder asertivamente ante situaciones de riesgo												
<sup>21</sup> Ser capaz de desarrollar espíritu crítico ante situaciones socialmente injustas o del entorno escolar												
Si el menos valorado en COHERENCIA quiere sustituirlo por otro le agradecemos su decisión:												

<b>Subcompetencia 1</b>		<b>SABER VIVIR EN SOCIEDAD</b>											
<b>Unidad de competencia 4</b>		<b>Valorar y aceptar las diferencias entre hombres y mujeres así como reconocer la igualdad de derechos de todos y todas</b>											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>		<u>A.D.M</u> <u>CM2; L10; Ed.Ciu 1</u>				Relación con los objetivos				MEDIA			ALTA
<b>Descriptores de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
22	Ser capaz de reconocer la igualdad de derechos entre hombres y mujeres												
23	Ser capaz de adquirir el significado de estereotipos sociales												
24	Ser capaz de reconocer estereotipos sociales												
25	Ser capaz de rechazar los estereotipos sociales												
26	Ser capaz de rechazar roles sociales asignados a cada sexo												
27	Ser capaz de adoptar una actitud crítica ante modelos que fomentan la desigualdad en el centro escolar												

<b>Subcompetencia 1</b>		<b>SABER VIVIR EN SOCIEDAD</b>											
<b>Unidad de competencia 4</b>		<b>Valorar y aceptar las diferencias entre hombres y mujeres así como reconocer la igualdad de derechos de todos y todas</b>											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>		<u><a href="#">A.D.M</a></u> <u><a href="#">CM2; L10; Ed.Ciu 1</a></u>				<b>Relación con los objetivos</b>				<b>MEDIA</b>			<b>ALTA</b>
<b>Descriptor de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
28	Ser capaz de adoptar una actitud crítica ante modelos que fomentan la desigualdad en mi entorno												
29	Ser capaz de rechazar el uso discriminatorio del lenguaje ante sexismos												
30	Ser capaz de reconocer juguetes y juegos sexistas												
31	Ser capaz de rechazar juguetes y juegos sexistas												
32	Ser capaz de adoptar una actitud crítica ante juegos y juguetes sexistas												
Si el menos valorado en COHERENCIA quiere sustituirlo por otro le agradecemos su decisión:													

<b>Subcompetencia 2</b>		<b>COMPRENDER LA REALIDAD DEL MUNDO EN QUE SE VIVE</b>											
<b>Unidad de competencia 5</b>		<b>Comprender las experiencias colectivas</b>											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>		<u><a href="#">A.D.H.I.b</a></u> <u><a href="#">CMI, L 3; Ed. Ciu 8</a></u>				<b>Relación con los Objetivos</b>				<b>MEDIA</b>		<b>ALTA</b>	
<b>Descriptores de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
33	Ser capaz de conocer mi entorno natural más cercano												
34	Ser capaz de conocer mi entorno cultural más cercano												
35	Ser capaz de comprender mi entorno sociocultural más cercano												
36	Ser capaz de valorar su entorno cultural más cercano												
37	Ser capaz de valorar mi entorno sociocultural más cercano												

<b>Subcompetencia 2</b>		<b>COMPRENDER LA REALIDAD DEL MUNDO EN QUE SE VIVE</b>											
<b>Unidad de competencia 5</b>		<b>Comprender las experiencias colectivas</b>											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>		<u><a href="#">A.D.H.I.b</a></u> <u><a href="#">CMI, L 3; Ed. Ciu 8</a></u>				<b>Relación con los Objetivos</b>				<b>MEDIA</b>		<b>ALTA</b>	
<b>Descriptores de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
38	Ser capaz de cuidar mi entorno natural												
39	Ser capaz de cuidar mi entorno cultural												
40	Ser capaz de cuidar mi entorno social												
Si el menos valorado en COHERENCIA quiere sustituirlo por otro le agradecemos su decisión:													

<b>Subcompetencia 2</b>		<b>COMPRENDER LA REALIDAD DEL MUNDO EN QUE SE VIVE</b>											
<b>Unidad de competencia 6</b>		<b>Comprender la organización y funcionamiento de las sociedades</b>											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>		<u><a href="#">A.D.E.H.I.b</a></u> <u><a href="#">CMI, L 3; Ed. Ciu 8</a></u>				<b>Relación con los Objetivos</b>				<b>MEDIA</b>		<b>ALTA</b>	
<b>Descriptor de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
41	Ser capaz de reconocer y comprender las organizaciones institucionales de su entorno inmediato (ayuntamiento, asociaciones, centros culturales, etc...)												
42	Ser capaz de comprender las funciones y acciones de las organizaciones de su entorno												
Si el menos valorado en COHERENCIA quiere sustituirlo por otro le agradecemos su decisión:													

<b>Subcompetencia 2</b>		<b>COMPRENDER LA REALIDAD DEL MUNDO EN QUE SE VIVE</b>											
<b>Unidad de competencia 7</b>		<b>Comprender la riqueza y pluralidad de la sociedad española y europea</b>											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>		<u><a href="#">A.D.H.I.b</a></u> <u><a href="#">CM 1 y 3; Ed. Ciu 6</a></u>				<b>Relación con los Objetivos</b>				<b>MEDIA</b>		<b>ALTA</b>	
<b>Descriptores de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
43	Ser capaz de conocer las diferentes comunidades autónomas de nuestro país												
44	Ser capaz de valorar la riqueza de la pluralidad de nuestro país												
45	Ser capaz de valorar las diferencias entre comunidades												
46	Ser capaz de respetar las diferentes formas de expresión de nuestras comunidades												
47	Ser capaz de conocer los miembros de la UE												
48	Ser capaz de conocer los rasgos culturales más característicos de los países miembros												
Si el menos valorado en COHERENCIA quiere sustituirlo por otro le agradecemos su decisión:													

<b>Subcompetencia 2</b>		<b>COMPRENDER LA REALIDAD DEL MUNDO EN QUE SE VIVE</b>											
<b>Unidad de competencia 8</b>		<b>Comprender la pluralidad y el carácter evolutivo de las sociedades actuales y los rasgos y valores del sistema democrático</b>											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>		<a href="#">A.D.H.I.b</a> <a href="#">CM 4;L 9; Ed. Ciu 6</a>				<b>Relación con los Objetivos</b>				<b>MEDIA</b>		<b>ALTA</b>	
<b>Descriptores de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
49	Ser capaz de adaptarse a los cambios que se van produciendo en nuestra sociedad												
50	Ser capaz de mantener una opinión crítica y personal frente a dichos cambios												
51	Ser capaz de relacionarse con responsabilidad en redes sociales												
Si el menos valorado en COHERENCIA quiere sustituirlo por otro le agradecemos su decisión:													

<b>Subcompetencia 2</b>		<b>COMPRENDER LA REALIDAD DEL MUNDO EN QUE SE VIVE</b>											
<b>Unidad de competencia 9</b>		<b>Ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad</b>											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>		<u><a href="#">A.D.H.I.b</a></u> <u><a href="#">Ed. Ciu 3</a></u>				<b>Relación con los Objetivos</b>				<b>MEDIA</b>		<b>ALTA</b>	
<b>Descriptores de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
52	Ser capaz de comprender que se puede analizar un mismo hecho desde diferentes puntos de vista												
53	Ser capaz de reconocer diferentes perspectivas para analizar un mismo hecho												
Si el menos valorado en COHERENCIA quiere sustituirlo por otro le agradecemos su decisión:													

<b>Subcompetencia 2</b>		<b>COMPRENDER LA REALIDAD DEL MUNDO EN QUE SE VIVE</b>											
<b>Unidad de competencia 10</b>		<b>Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas</b>											
<b>Relación Objetivos etapa/área</b>		<a href="#">A.D.H.IIb</a> <a href="#">Edu. Ciu 7</a>				<b>Relación con los Objetivos</b>				<b>MEDIA</b>		<b>ALTA</b>	
<b>Descriptor de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
54	Ser capaz de reconocer desigualdades sociales tanto de su entorno más cercano como del planeta												
55	Ser capaz de mostrar sensibilidad ante tales desigualdades e injusticias sociales												
Si el menos valorado en COHERENCIA quiere sustituirlo por otro le agradecemos su decisión:													

<b>Subcompetencia 2</b>		<b>COMPRENDER LA REALIDAD DEL MUNDO EN QUE SE VIVE</b>											
<b>Unidad de competencia 11</b>		<b>Comprometerse en la mejora del entorno social</b>											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>		<u><a href="#">A.D.H.IIb</a></u> <u><a href="#">CM 4 y 5 Ed. Ciu 8</a></u>				<b>Relación con los Objetivos</b>				<b>MEDIA</b>		<b>ALTA</b>	
<b>Descriptor de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
56	Ser capaz de reciclar materiales para cuidar mi entorno												
57	Ser capaz de ahorrar energía y agua en mi vida diaria												
58	Ser capaz de comprender términos como solidaridad y altruismo												
59	Ser capaz de comprometerme con voluntariado												
60	Ser capaz de comprometerme para paliar desigualdades e injusticias sociales, tanto en el centro como en mi entorno												
Si el menos valorado en COHERENCIA quiere sustituirlo por otro le agradecemos su decisión:													

<b>Subcompetencia 3</b>		<b>EJERCER LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA</b> (Participar plena y responsablemente en la vida cívica)											
<b>Unidad de competencia 12</b>		<b>Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas</b>											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>		<u>A.B.D.a</u> <u>CM3;L 3; Ed.Ciu2</u> <u>y3</u>				Relación con los objetivos				MEDIA		ALTA	
<b>Descriptor de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
61	Ser capaz de responsabilizarse de las consecuencias de mi comportamiento ante conflictos con sus iguales												
62	Ser capaz de responsabilizarse de las consecuencias de su comportamiento ante conflictos con el profesorado, escuela, padres, municipio												
63	Ser capaz de analizar las razones por las que ha actuado de forma negativa ante conflictos												
64	Ser capaz de anticipar las posibles consecuencias de su comportamiento en una situación problemática												
65	Ser capaz de planificar su comportamiento ante situaciones de riesgo (conflictos tanto entre sus iguales como con el profesorado)												
Si el menos valorado en COHERENCIA quiere sustituirlo por otro le agradecemos su decisión:													

<b>Subcompetencia 3</b>		<b>EJERCER LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA</b> (Participar plena y responsablemente en la vida cívica)											
<b>Unidad de competencia 13</b>		<b>Ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros</b>											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>		A, D, M CM 4; L 9, 10 Ed. Ciu 4, 7				Relación con los Objetivos				MEDIA		ALTA	
<b>Descriptor de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
66	Ser capaz de comprender los cambios que en su entorno se han producido por la llegada de trabajadores de otros países.												
67	Ser capaz de aceptar esta diversidad en la vida escolar												
68	Ser capaz de aceptar esta diversidad en su vida social												
69	Ser capaz de comprender y respetar las diferencias por cualquier origen												
70	Ser capaz de valorar las similitudes entre personas diferentes												
71	Ser capaz de asumir sus posibilidades y limitaciones en juegos y tareas colectivas												
72	Ser capaz de comprender y asumir las posibilidades y limitaciones ajenas en juegos o tareas colectivas												
73	Ser capaz de rechazar el uso discriminatorio del lenguaje ante expresiones xenófobas o racistas												
Si el menos valorado en COHERENCIA quiere sustituirlo por otro le agradecemos su decisión:													

<b>Subcompetencia 3</b>		<b>EJERCER LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA</b> (Participar plena y responsablemente en la vida cívica)											
<b>Unidad de competencia 14</b>		<b>Comprender, valorar y usar los sistemas de valores democráticos (democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía)</b>											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>		<u>D.M</u> <u>CM 3; Ed.Ciu 6</u>				<b>Relación con los Objetivos</b>				<b>MEDIA</b>		<b>ALTA</b>	
<b>Descriptor de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
74	Ser capaz de reconocer sus derechos así como sus responsabilidades como ciudadano/a de una sociedad democrática												
75	Ser capaz de comprender los pilares básicos de la democracia												
76	Ser capaz de relacionarse ejerciendo en situaciones ordinarias esos planteamientos.												
Si el menos valorado en COHERENCIA quiere sustituirlo por otro le agradecemos su decisión:													

<b>Subcompetencia 3</b>		<b>EJERCER LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA</b> (Participar plena y responsablemente en la vida cívica)											
<b>Unidad de competencia 15</b>		<b>Conocer los modos de organización del estado democrático.</b>											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>		<u>H, b, c</u> <u>CM3;Ed. Ciu 6</u>				<b>Relación con los Objetivos</b>				<b>MEDIA</b>		<b>ALTA</b>	
<b>Descriptor de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
77	Ser capaz de conocer los poderes básicos del Estado												
78	Ser capaz de comprender lo que es el Parlamento												
79	Ser capaz de comprender las funciones y organización del Parlamento												
80	Ser capaz de conocer las funciones del sistema judicial												
81	Ser capaz de comprender la importancia del sistema judicial para garantizar una sociedad democrática												
82	Ser capaz de conocer las funciones de los diferentes gobiernos tanto nacional como autónomos												
Si el menos valorado en COHERENCIA quiere sustituirlo por otro le agradecemos su decisión:													

<b>Subcompetencia 3</b>		<b>EJERCER LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA</b> (Participar plena y responsablemente en la vida cívica)											
<b>Unidad de competencia 16</b>		<b>Ejercer las libertades y deberes cívicos.</b>											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>		<u><a href="#">L, b, c</a></u> <u><a href="#">CM 4; Ed. Ciu5, 6</a></u>				<b>Relación con los Objetivos</b>				<b>MEDIA</b>		<b>ALTA</b>	
<b>Descriptor de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
83	Ser capaz de comprender las razones de la existencia de la carta de los Derechos Humanos												
84	Ser capaz de comprender el derecho al amparo que la Constitución nos otorga a todos los ciudadano/as por igual, independientemente de nuestra razón social, sexo y raza.												
85	Ser capaz de comprender la necesidad de consensuar normas cívicas para garantizar los derechos de todos los que le rodean												
86	Ser capaz de actuar de acuerdo a unas normas cívicas tanto en el centro como en su entorno social												
Si el menos valorado en COHERENCIA quiere sustituirlo por otro le agradecemos su decisión:													

<b>Subcompetencia 3</b>		<b>EJERCER LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA</b> (Participar plena y responsablemente en la vida cívica)											
<b>Unidad de competencia 17</b>		<b>Participar y colaborar en la vida cívica</b>											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>		<u>I, b, c</u> <u>CM4;Ed. Ciu 6</u>				<b>Relación con los Objetivos</b>				<b>MEDIA</b>		<b>ALTA</b>	
<b>Descriptores de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
87	Ser capaz de conocer los cauces de participación ciudadana												
88	Ser capaz de comprender los cauces de participación ciudadana												
89	Ser capaz de utilizar los cauces de participación ciudadana												
Si el menos valorado en COHERENCIA quiere sustituirlo por otro le agradecemos su decisión:													

<b>Subcompetencia 3</b>		<b>EJERCER LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA</b> (Participar plena y responsablemente en la vida cívica)											
<b>Unidad de competencia 17</b>		<b>Participar y colaborar en la vida cívica</b>											
<b>Objetivos etapa/área vinculados</b>		<u><a href="#">I, b, c</a></u> <u><a href="#">CM 4;Ed. Ciu 6</a></u>				<b>Relación con los Objetivos</b>				<b>MEDIA</b>		<b>ALTA</b>	
<b>Descriptores de competencia</b>		<b>COHERENCIA</b>				<b>REPRESENTATIVIDAD</b>				<b>CALIDAD TÉCNICA</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
87	Ser capaz de conocer los cauces de participación ciudadana												
88	Ser capaz de comprender los cauces de participación ciudadana												
89	Ser capaz de utilizar los cauces de participación ciudadana												
Si el menos valorado en COHERENCIA quiere sustituirlo por otro le agradecemos su decisión:													

## **ANEXO 10.**

### **ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN PARA SECUNDARIA**

Para la etapa de educación secundaria, optamos por los siguientes dilemas:

#### **"Dilema de Pepe"**

(adaptación del dilema de Heinz)

En Madrid hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir y que los médicos piensan que la puede salvar. La medicina es cara porque el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le costó hacerla. El esposo de la mujer enferma, Pepe, acude a todo el mundo que conoce para pedir prestado el dinero, pero solo ha podido reunir la mitad de lo que cuesta. Le dice al farmacéutico que su mujer se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico se niega.

Pregunta: ¿Qué debe hacer Pepe?

Pepe, desesperado, está decide atracar la farmacia para robar la medicina para su mujer.

Contesta a estas preguntas:

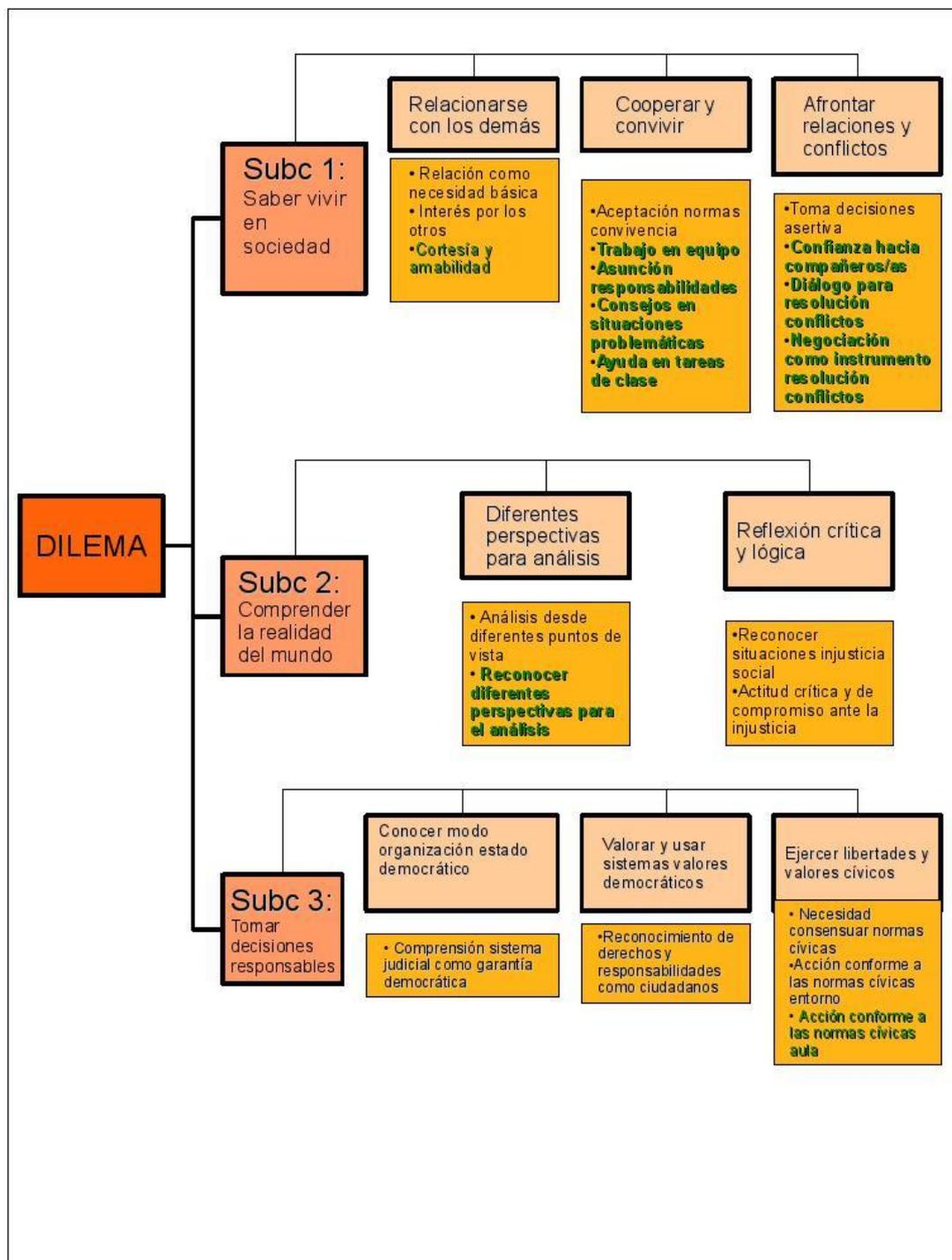
1. ¿Debe Pepe robar la medicina? ¿Por qué sí o por que no?
2. Si Pepe no quiere a su esposa, ¿debe robar la medicina para ella? ¿por qué sí o por qué no?
3. Suponiendo que la persona que se muere no es su mujer, sino un extraño, ¿debe Pepe robar la medicina para un extraño? ¿por qué sí o porqué no?
4. ¿Por qué debe la gente hacer cualquier cosa por salvar la vida de otro, de todas formas?
5. Es ilegal que Pepe robe. ¿Lo hace esto mala persona? ¿por qué sí o por qué no?
6. De todos modos, ¿debe la gente hacer todo lo posible por cumplir la ley?
7. ¿Cómo se aplica esto con el caso de Pepe?

DILEMA FINAL ([www.ecourban.org](http://www.ecourban.org))

Una ingeniera trabaja en una fábrica de productos químicos. Se percata que se ha producido una fisura en un conducto por el que sale un líquido que contamina el ambiente. Para solucionar la avería es necesario cambiar unos elementos fundamentales en la producción y sería necesario parar durante un mes la fábrica. La ingeniera ha comunicado la avería al Director, pero este no quiere dejar de producir porque eso le haría perder mucho dinero y tendría que despedir algunos empleados, lo que supondría una importante crisis social en la zona. Si no se arregla la avería la contaminación se incrementaría y repercutiría en la vida acuática y después en la de los habitantes del río que comen estos alimentos y se suministran el agua.

***Si la ingeniera denuncia a las autoridades el peligro que supone la fisura, se enfrentaría al director y probablemente sería despedida. ¿Qué debe hacer la ingeniera?***

## ANEXO 11. DESCRIPTORES INDIVIDUALES Y GRUPALES DE SECUNDARIA



## **ANEXO 12. MAPA DE RESPUESTAS DE LOS DILEMAS**

### **MAPA DEL DILEMA FINAL PRIMARIA**

#### **10 ¿Debe callarse Ana?**

- 1.1. Si: son sus amigos y no puede traicionarlos.
- 1.2. Si: sus amigos se enfadarán.
- 1.3. Si: a pesar de todo son sus amigos y no quiere perjudicarles.
- 1.4. Si: seguro que la castigan también a ella.
- 1.5. Si: es lo mejor para ella.
- 1.6. Si: si lo dice, se vengarán de ella.
- 1.7. Si: si lo dice, la dejarán de lado
- 1.8. No: no está bien robar.
- 1.9. No: no es justo que paguen todos.
- 1.10. No: es lo mejor para todos.
- 1.11. No: sus amigos seguro que lo comprenden y la perdonarán.
- 1.12. No: si sus amigos se pelean porque ella hace lo correcto, es que no eran tan amigos.
- 1.13. No: no le gusta tener amigos así.
- 1.14. No: seguro que después del castigo reflexionarán y no lo volverán a hacer.
- 1.15. *Otras.....*

#### **11 ¿Es superior el bien general al cualquier otro bien?**

- 2.1. Si: siempre y cuando no me afecte a mi.
- 2.2. Si: hay que respetar lo que diga la mayoría.
- 2.3. Si: todos somos iguales.
- 2.4. No: los demás no me importan.
- 2.5. No: depende de la situación. A veces el bien de la mayoría, perjudica a otras personas.
- 2.6. No: cada uno tiene que ir a sus cosas.
- 2.7. *Otras.....*

#### **3. ¿Estaría bien acusar a su amigo?**

- 3.1. Si: si me van a castigar a mi.
- 3.2. Si: si van a castigar a toda la clase por su culpa.
- 3.3. Si: no está bien robar y ya ha intentado hablar con él.
- 3.4. No: aunque perjudique a toda la clase.
- 3.5. No: no es asunto mío.
- 3.6. No: aunque depende de la situación. Si va a perjudicar a toda la clase, si lo haría.
- 3.7. *Otras.....*

#### **4. ¿Es justo pagar entre todos los daños del centro?**

- 4.1. No. yo no he hecho nada.
- 4.2. No: pero lo comprendo porque el culpable no quiere confesar y así se nos quitarán las ganas de hacer cualquier cosa que no debamos.
- 4.3. Si: somos todos culpables porque uno lo hace pero todos callamos.
- 4.5. *Otras.....*

### **MAPA DE RESPUESTAS DE SECUNDARIA**

#### **Dilema Inicial:**

1. ¿Debe Pepe robar la medicina? ¿Por qué si o por que no?
  - 1.1. Si: su mujer es lo primero y no le debe importar ir a la cárcel.
  - 1.2. Si. Ese farmacéutico se lo merece, la avaricia es algo muy malo.
  - 1.3. Si: si a él no le importa que su mujer se muera, no le debe importar robarle su trabajo.
  - 1.4. No: robar es delito.
  - 1.5. No: el farmacéutico ha trabajado mucho y no se merece que le roben.
  - 1.6. No: debe intentar dialogar y negociar con el farmacéutico.
  - 1.7. No: que venda su casa (u otras soluciones parecidas)
  - 1.8. No: que acuda a las autoridades públicas y pida ayuda.

2. Si Pepe no quiere a su esposa, ¿debe robar la medicina para ella? ¿por qué si o por qué no?
  - 2.1. Si: aunque ya no la quiera, necesita su ayuda. No quiere que se muera. No: no se va a arriesgar a ir a la cárcel por ella.
3. Suponiendo que la persona que se muere no es su mujer, sino un extraño, ¿debe Pepe robar la medicina para un extraño? ¿por qué si o por qué no?
  - 3.1. Si: no es justo que nadie muera por la avaricia de una persona.
  - 3.2. No: no es problema mío.
  - 3.3. No: robar es delito.
4. No: es su trabajo y yo no voy a robarle nada a nadie, es su derecho cobrar lo que quiera.
5. (Si estás a favor de robar el medicamento para un extraño) Supongamos que se trata de un animal que él quiere, ¿debe robar la medicina para salvar al animal? ¿por qué si o por qué no?
  - 5.1. Si: ese animal forma parte de mi familia.
  - 5.2. No: no se puede equiparar un animal con una persona.
6. ¿Por qué debe la gente hacer cualquier cosa por salvar la vida de otro, de todas formas?
  - 6.1. Todo el mundo tiene derecho a vivir.
  - 6.2. Todo el mundo debería tener derecho a que le curen de sus enfermedades.
  - 6.3. La industria farmacéutica no debería hacer negocio con la salud de la gente.
7. Está contra la ley el que Pepe robe. ¿Lo hace esto mala persona? ¿por qué si o por qué no?
  - 7.1. Si: debería respetar el trabajo de los demás y cumplir la ley.
  - 7.2. No: es un caso especial y es comprensible que haga todo lo que pudiera para salvar a su mujer.
  - 7.3. No: el farmacéutico es avaro y no tiene compasión, se lo merece.
8. De todos modos, ¿debe la gente generalmente hacer todo lo posible por cumplir la ley?

- 8.1. Si: las leyes están para cumplirlas.
  - 8.2. Si: no podemos utilizar las leyes según nos convengan.
  - 8.3. Si: no podemos hacer lo que queramos.
  - 8.4. No: el fin justifica los medios.
  - 8.5. No: hay excepciones, como este caso.
9. ¿Cómo se aplica esto con el caso de Pepe?
- 9.1. Es una excepción.
  - 9.2. El fin justifica los medios.
  - 9.3. Debería intentar otros caminos para conseguir la medicina.

### **Dilema Final: ¿Qué debe hacer la Ingeniera?**

#### **19. Denunciar porque...**

- \* Porque va a perjudicar el medio ambiente
- \* Porque es su responsabilidad.
- \* Porque el bien general prima sobre el individual
- \* Porque seguro que si se llega a saber, también la echarán.
- \* Seguro que luego será peor.
- \* Es mejor que no esté cerca cuando haya problemas.
- \* *Otras.....*

#### **2. No denunciar porque...**

- \* No es su problema, ella ya se lo ha comunicado al director y es éste el que tiene que hacerlo. Si lo hace o no, no es asunto suyo.
- \* Perderá su trabajo y ella no ha hecho nada.
- \* Va a generar una crisis económica en la zona y ellos no tienen culpa de nada.
- \* Es peor una crisis económica que una medio ambiental.
- \* Debería insistir con el director hablando con él para llegar a algún acuerdo.
- \* *Otras.....*

### ANEXO 13. CUESTIONARIO ALUMNADO Y ENTREVISTA A DOCENTES

CUESTIONARIO ALUMNADO				
Curso:	Edad:	Tema o actividad:	Centro:	Nº lista:
¿Crees que has aprendido así más que si hubieras trabajado solo o sola?				
¿Por qué				
¿Estás contento o contenta con la ayuda de tus compañeros y compañeras?				
¿Por qué?				
¿Crees que tus compañeras y compañeros han avanzado en su aprendizaje debido a tu ayuda?				
En caso de que contestes que si, ¿te sientes bien por ello? ¿Por qué?				
¿Repetirías la experiencia en otro momento?				
¿Por qué?				
¿Te ha gustado trabajar así?				
¿Por qué				
¿Qué es lo que menos te ha gustado?				
¿Por qué?				
¿Te cambiarías de grupo?				
¿Por qué?				
¿Habéis tenido conflictos o problemas en el trabajo en equipo?				
¿Por qué?				
¿Cómo los habéis resuelto?				

ENTREVISTA DOCENTES	
Curso que imparte:	Centro:
1.	¿Crees que tu alumnado ha avanzado en su aprendizaje durante las sesiones de trabajo cooperativo?
2.	¿Por qué?
3.	En caso afirmativo, ¿Se ha visto este avance reflejado en las notas, o en destrezas, habilidades...de los contenidos trabajados de esta manera?
4.	¿Con qué dificultades te has encontrado para gestionar adecuadamente la actividad?
5.	Indica por qué te han supuesto una dificultad
6.	¿Estás contento o contenta con la ayuda mutua que se han dado tus alumnos y alumnas durante las sesiones cooperativas?
7.	¿Por qué?
8.	¿Piensas que se han sentido bien ayudándose mutuamente?
9.	¿Por qué?
10.	¿Cómo han llevado trabajar así tus alumnos y alumnas con más dificultades?
11.	¿Incorporarías esta metodología a tu práctica diaria en el futuro?
12.	¿Por qué?
13.	¿Qué es lo más negativo, según tu opinión, de la experiencia?
14.	¿Por qué?
15.	¿Y lo más positivo?
16.	¿Por qué?
17.	¿Cuáles han sido los principales conflictos que han tenido tus alumnos y alumnas en cuanto a relaciones entre ellos se refiere?
18.	¿Por qué se han producido esos conflictos?
19.	¿Cómo lo han resuelto ellos y ellas?
20.	¿Has tenido que intervenir?
21.	¿Por qué?
22.	¿Cómo lo habéis resuelto?
23.	¿Crees que tu alumnado ha aumentado su motivación en las sesiones de aprendizaje cooperativo? ¿Por qué?
24.	Globalmente, valora la experiencia según tu práctica docente