

TESIS DOCTORAL

**La implementación de las Competencias Clave
en Educación Primaria. Un estudio de casos múltiple.**

Elena Piñana Martín

Directores:

Dr. Javier M. Valle López

Dra. Bianca Thoilliez Ruano

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Universidad Autónoma de Madrid

Marzo 2019

TESIS DOCTORAL

**La implementación de las Competencias Clave
en Educación Primaria. Un estudio de casos múltiple.**

Elena Piñana Martín

Directores:

Dr. Javier M. Valle López

Dra. Bianca Thoilliez Ruano

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Universidad Autónoma de Madrid

Marzo 2019

Esta tesis se ha desarrollado previo informe favorable del Comité de Ética de la
Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Número de referencia: CEI -78- 1438 (véase Anexo 1).

A mis padres

A mi marido

AGRADECIMIENTOS

Hace diez años que entraba por primera vez como estudiante de la facultad de Formación de Profesorado de la UAM y en mi primera clase tuve el placer y la fortuna de tener como profesor a Javier M. Valle. Nunca olvidaré esa clase y mucho menos el valor y la importancia con la que nos habló de la profesión que habíamos elegido. Por fin, alguien consideraba la educación como el pilar fundamental para el desarrollo integral de cada persona. Después de diez años tengo tanto que agradecerle... Gracias por estar al inicio de mi formación como maestra, por continuar mi formación durante el Máster, por acompañarme en mi 'bautizo' en el mundo académico y por permitirme crecer y mejorar a tu lado. Este trabajo ha sido posible gracias a la fe y a la confianza que desde el principio pusiste en mí. ¡Gracias navegante!

Sin duda, quiero dar las gracias a Bianca que ha sido la persona que me ha acompañado día a día durante estos años. Te doy las gracias porque siempre estabas ahí, comprensiva, comprometida, esperanzada, cercana, atenta y porque a pesar de las dificultades eras capaz de ver nuevas vías que pusieran luz a este camino. No puedo dejar de decir que este trabajo no sería el mismo sin cada una de tus revisiones, consejos, orientaciones, reflexiones, críticas, etc. Gracias por cada momento que me has dedicado con tanto cariño.

También, quiero agradecer especialmente a mi colegio por las facilidades que me ha ofrecido. En concreto, gracias por poner vuestra confianza en mí y por permitirme llevar a cabo la investigación. Sin duda, gracias al soporte y apoyo de mis compañeros, esos maestros que se levantan cada día para dar lo mejor de sí mismos a sus alumnos. Gracias por ser ejemplo de entrega y esfuerzo. Como no agradecer a cada uno de los centros participantes en la investigación por abrirme las puertas de su centro y sobre todo de sus aulas. Gracias a cada uno de los docentes, alumnos y equipos directivos por regalarme vuestra experiencia y visión de la educación. Gracias por darme la oportunidad de aprender de vosotros y hacerme sentir como una compañera más. No me quiero olvidar del centro que también me facilitó la aplicación del cuestionario piloto. Gracias por estar ahí y por colaborar en este pequeño proyecto.

Por supuesto, gracias por el soporte y la orientación del Servicio de Asesoría Metodológica (SAM) del Centro de Psicología Aplicada (CPA) de la Universidad Autónoma de Madrid.

Gracias a la Universidad Autónoma de Madrid y especialmente a todos los miembros que forman parte del grupo de investigación Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Cada una de las personas que componen este gran equipo son un ejemplo de profesionalidad y trabajo. Sentir que puedes contar con ellos y que te entienden porque muchos ya han pasado por esto es un gran apoyo y una motivación para seguir adelante. Ellos me han hecho sentir ‘menos rara’ al ser una maestra que pretende hacer una tesis doctoral.

Como me voy a olvidar de vosotros, las personas que elegimos en la vida, los Amigos. Es imposible nombraros a todos, pero claro que este trabajo tiene mucho de vosotros. Gracias a mis amigos del colegio por estar ahí siempre que os necesito. Gracias a mis amigas de la universidad por motivarme y animarme en cada comida. Gracias a mis amigas del baloncesto por esos partidos que ayudan a la desconexión, pero sobre todo por vuestro apoyo y preocupación constante. Gracias a mis amigas del colegio Torrevilano por seguir ahí a pesar de la distancia y por hacerme sentir que era capaz de lograrlo.

Tengo la suerte de tener una gran, gran familia. No solo por el volumen que, sin duda somos muchos, sino por el valor que ellos tienen en mi vida. Gracias a mis tíos y primos por esos momentos de celebración que compartimos. Gracias también a mis estrellas, mis abuelos y familiares que desde el cielo me guían y cuidan.

Mi agradecimiento más especial va dirigido a mi familia, ellos han sido los peregrinos que me han acompañado en cada paso de este camino. La persona que probablemente más haya deseado esta tesis es mi padre. Él me inspiró y me transmitió el sueño de hacerla realidad. Claro que el camino es largo y en estos años, sé que he caminado gracias a que una persona iba por delante allanando el camino. Ella es mi madre, mi todo. Luego tengo varios bastones, mis hermanos Alberto, Carlos y Jaime y mi hermana Belén, ellos han sabido respetarme y valorarme en cada paso. Por supuesto, que quiero dar las gracias por el respeto, la confianza y el apoyo constante de mi familia Moreno Salas, especialmente Aurora, Julio, Laura, Moncho y Rodrigo. Todos ellos han sabido respetar el tiempo y la dedicación que ha supuesto este trabajo desde el cariño y el amor que nos une.

Y como él siempre hace he querido dejar lo mejor para el final... Gracias a mi peregrino de camino, mi marido. Cuando empezamos este proyecto éramos novios y ahora estamos a punto de formar nuestra familia. Cómo agradecer tanto tiempo, respeto, entrega, disposición, facilidad, apoyo, motivación, cariño, ánimo, implicación, revisión, renuncias, etc. Todo ello se resume en que fuiste capaz de transformar este trabajo en ‘nuestra meta’ profesional. Gracias por compartir conmigo esta mochila y por toda tu fe en que llegásemos a ‘Santiago’.

| | |
|--|-----------|
| Índice de contenidos | 11 |
| Índice de figuras | 17 |
| Índice de tablas | 21 |
| Resumen | 27 |
| Abstract..... | 29 |
| CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN | 31 |
| 1.1. MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO | 33 |
| 1.2. ESTRUCTURA DE LA TESIS | 39 |
| CAPÍTULO II. LAS COMPETENCIAS CLAVE | 43 |
| 2.1. LOS TÉRMINOS “COMPETENCIA” Y “COMPETENCIA CLAVE”. APROXIMACIONES HISTÓRICAS Y CONCEPTUALES | 45 |
| 2.2. LA DIVERSIDAD DE SU CATEGORIZACIÓN | 54 |
| 2.3. EL PARADIGMA DEL APRENDIZAJE PERMANENTE Y LAS COMPETENCIAS CLAVE | 59 |
| 2.4. EL MARCO SUPRANACIONAL: ANTECEDENTES Y AVANCES EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE | 63 |
| 2.4.1. La OCDE | 64 |
| 2.4.2. La Unión Europea | 67 |
| 2.5. EL MARCO NACIONAL EN LA INTEGRACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE | 71 |
| 2.5.1. El ámbito del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) | 71 |
| 2.5.2. El ámbito de las administraciones educativas autonómicas | 78 |
| 2.6. INVESTIGACIONES PREVIAS EN TORNO A LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN ESPAÑA | 87 |
| 2.7. PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS EN LA CONCRECIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE | 97 |
| 2.7.1. El Proyecto Atlántida | 97 |
| 2.7.2. El Proyecto COMBAS | 97 |

| | | |
|--------|-------------------------------|-----|
| 2.7.3. | El Proyecto INCOBA | 98 |
| 2.7.4. | La propuesta de Tardif | 99 |
| 2.7.5. | El Proyecto Azahara | 100 |
| 2.7.6. | La propuesta de Moya y Luengo | 100 |
| 2.7.7. | La propuesta de Díaz Barriga | 101 |

**CAPÍTULO III. EL CAMBIO HACIA EL ENFOQUE COMPETENCIAL: UNA
INNOVACIÓN EDUCATIVA INTEGRAL103**

| | | |
|--------|--|-----|
| 3.1. | LA INNOVACIÓN EDUCATIVA | 105 |
| 3.1.1. | Factores que facilitan la innovación | 108 |
| 3.1.2. | Factores que dificultan la innovación | 111 |
| 3.2. | LA INTRODUCCIÓN DEL ENFOQUE COMPETENCIAL MEDIANTE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA | 116 |
| 3.3. | PRINCIPIOS DEL ENFOQUE COMPETENCIAL | 119 |
| 3.4. | IMPLICACIONES EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA | 123 |
| 3.4.1. | La administración educativa | 124 |
| 3.4.2. | El asesoramiento | 125 |
| 3.4.3. | Los centros escolares | 126 |
| 3.4.4. | Los equipos directivos | 127 |
| 3.4.5. | Los docentes | 127 |
| 3.4.6. | Las familias | 129 |
| 3.4.7. | El alumnado | 130 |
| 3.5. | EL CURRÍCULO PARA EL ENFOQUE COMPETENCIAL | 131 |
| 3.6. | LA TRANSFORMACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE | 139 |
| 3.6.1. | Programación didáctica | 140 |
| 3.6.2. | Enfoque metodológico | 141 |
| 3.6.3. | Actividades | 148 |
| 3.6.4. | Recursos didácticos | 150 |
| 3.7. | EL RETO PENDIENTE: LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE | 152 |
| 3.7.1. | Principios de la evaluación competencial | 155 |
| a) | Reformular la evaluación | 155 |
| b) | Evaluación integral | 156 |
| c) | Evaluación procesual y formativa | 156 |
| d) | Evaluación colectiva | 157 |

| | | |
|--|--|------------|
| e) | Evaluación compartida | 158 |
| f) | Evaluación por niveles de desempeño | 158 |
| 3.7.2. | Instrumentos de la evaluación competencial | 159 |
| CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA | | 165 |
| 4.1. | CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO | 167 |
| 4.2. | OBJETIVOS | 169 |
| 4.3. | MÉTODOS EMPLEADOS | 171 |
| 4.4. | ÁMBITOS Y DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN | 174 |
| 4.5. | ESTUDIO CUANTITATIVO | 180 |
| 4.5.1. | Enfoque metodológico | 180 |
| 4.5.2. | Dimensiones y variables | 181 |
| 4.5.3. | Muestra | 188 |
| 4.5.4. | Instrumentos | 192 |
| a) | Cuestionario a alumnos | 193 |
| b) | Prueba de rendimiento competencial | 195 |
| c) | Cuestionario a docentes | 196 |
| 4.5.5. | Técnicas de análisis de los datos | 198 |
| 4.6. | ESTUDIO CUALITATIVO | 199 |
| 4.6.1. | Enfoque metodológico | 199 |
| 4.6.2. | Categorías de análisis | 200 |
| 4.6.3. | Participantes | 201 |
| 4.6.4. | Instrumentos y procedimientos | 202 |
| a) | Entrevista semiestructurada | 202 |
| b) | Pregunta de encuesta abierta sobre el concepto “competencia” | 205 |
| c) | Observación estructurada no participante | 206 |
| d) | Análisis documental | 209 |
| 4.6.5. | Criterios de rigor | 211 |
| CAPÍTULO V. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO | | 213 |
| 5.1. | ANÁLISIS DESCRIPTIVO | 215 |
| 5.1.1. | Visión de los docentes | 215 |
| a) | Satisfacción profesional | 215 |
| b) | Percepción del enfoque competencial | 218 |

| | | |
|--------|---|-----|
| c) | Percepción de la innovación | 222 |
| d) | La acción docente | 224 |
| 5.1.2. | Visión del alumnado | 226 |
| a) | Número de lenguas | 226 |
| b) | Número de libros | 226 |
| c) | Clima escolar y clima de aula | 227 |
| d) | Satisfacción hacia el aprendizaje cooperativo | 228 |
| e) | Implicación familiar | 229 |
| f) | Tareas escolares | 230 |
| g) | La acción docente | 233 |
| h) | El rendimiento competencial | 235 |
| 5.2. | ANÁLISIS INFERENCIAL | 236 |
| 5.2.1. | Las Competencias Clave | 237 |
| 5.2.2. | La innovación docente | 248 |
| 5.2.3. | La acción docente | 250 |
| 5.2.4. | El Aprendizaje Basado en Proyectos | 254 |
| 5.3. | ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DEL CENTRO | 258 |
| 5.3.1. | Impacto del centro desde la visión de los docentes | 258 |
| a) | Años de experiencia docente de los docentes | 258 |
| b) | Las Competencias Clave | 259 |
| c) | La innovación educativa | 260 |
| d) | La satisfacción docente | 262 |
| e) | Las metodologías empleadas en el aula | 262 |
| f) | Los materiales didácticos empleados en el aula | 263 |
| g) | Los instrumentos de evaluación empleados en el aula | 264 |
| 5.3.2. | Impacto del centro desde la visión del alumnado | 265 |
| a) | Rendimiento competencial del alumnado | 265 |
| b) | La satisfacción hacia el aprendizaje cooperativo | 267 |
| c) | El clima escolar y clima de aula | 267 |
| d) | La implicación familiar | 269 |
| e) | Las tareas escolares | 270 |
| f) | Las metodologías empleadas en el aula | 274 |
| g) | Los materiales didácticos empleados en el aula | 276 |
| h) | Los instrumentos de evaluación empleados en el aula | 278 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO VI. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO..... | 281 |
| 6.1. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS AL EQUIPO DIRECTIVO | 283 |
| 6.1.1. Contexto educativo | 283 |
| 6.1.2. Proyecto educativo | 283 |
| 6.1.3. Comunidad educativa | 284 |
| 6.1.4. Visión de las Competencias Clave | 288 |
| 6.1.5. Visión de la innovación educativa | 293 |
| 6.1.6. Acción docente | 298 |
| 6.2. ANÁLISIS DE LAS DEFINICIONES DE COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES | 303 |
| 6.3. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA | 308 |
| 6.3.1. Clima del aula | 308 |
| 6.3.2. Disposición del aula | 310 |
| 6.3.3. Función del docente | 311 |
| 6.3.4. Enfoque competencial | 312 |
| 6.3.5. Enfoque metodológico | 315 |
| 6.3.6. Materiales didácticos | 316 |
| 6.4. ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS DE CENTRO | 317 |
| 6.4.1. Enfoque competencial | 318 |
| 6.4.2. Visión de la innovación educativa | 320 |
| 6.4.3. Función del docente | 320 |
| 6.4.4. Enfoque metodológico | 320 |
| 6.4.5. Materiales didácticos | 321 |
| 6.4.6. Evaluación competencial | 321 |
| | |
| CAPÍTULO VII. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE | 325 |
| 7.1. CENTRO A | 327 |
| 7.2. CENTRO B | 339 |
| 7.3. CENTRO C | 349 |
| 7.4. CENTRO D | 360 |
| 7.5. CENTRO E | 371 |
| 7.6. CENTRO F | 380 |
| 7.7. CENTRO G | 388 |
| 7.8. CENTRO H | 398 |

CAPÍTULO VIII. TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN

.....409

| | |
|---|-----|
| 8.1. VISIÓN DEL ENFOQUE COMPETENCIAL | 411 |
| 8.1.1. Conocimiento de las Competencias Clave | 412 |
| 8.1.2. Planificación y programación de las Competencias Clave | 415 |
| 8.1.3. Percepción hacia el enfoque competencial | 416 |
| 8.1.4. Aplicación del enfoque competencial | 417 |
| 8.2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO COMPETENCIAL | 422 |
| 8.3. LA INNOVACIÓN EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE COMPETENCIAL | 426 |
| 8.3.1. Visión hacia la innovación educativa | 426 |
| 8.3.2. Agentes de cambio | 427 |
| 8.3.3. Resistencias al cambio | 430 |
| 8.4. LA ACCIÓN DOCENTE PARA PROMOVER LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE | 432 |
| 8.4.1. Metodologías | 432 |
| 8.4.2. Recursos didácticos | 435 |
| 8.4.3. Evaluación | 437 |

CAPÍTULO IX. A MODO DE CONCLUSIÓN: REFLEXIONES FINALES.....441

| | |
|--------------------------------------|-----|
| 9.1. CONCLUSIONES | 443 |
| 9.2. RECOMENDACIONES | 451 |
| 9.3. LIMITACIONES | 454 |
| 9.4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN | 455 |

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS459

ANEXOS481

Índice de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Representación de la ubicación de los centros escolares y sus comunidades autónomas | 167 |
| Figura 2. Participación de los alumnos en la investigación en función del centro (en %) | 189 |
| Figura 3. Ratio de alumnos por clase en función del centro | 190 |
| Figura 4. Años de experiencia docente en toda la trayectoria profesional (en %) | 191 |
| Figura 5. Años de experiencia docente en el centro actual (en %)..... | 192 |
| Figura 6. Recomendaría mi centro como un buen lugar para trabajar (en %)..... | 215 |
| Figura 7. Estoy satisfecho con mi labor en este centro (en %)..... | 216 |
| Figura 8. Disfruto trabajando en este centro (en %)..... | 216 |
| Figura 9. En conjunto, estoy satisfecho con mi trabajo (en %)..... | 217 |
| Figura 10. Percepción de los docentes sobre su grado de acuerdo con la afirmación: “Conozco las Competencias Clave establecidas en la LOMCE” (en %) | 218 |
| Figura 11. Percepción de los docentes sobre su grado de acuerdo con la afirmación: “En mi colegio trabajamos las Competencias Clave” (en %)..... | 219 |
| Figura 12. Percepción de los docentes sobre su grado de acuerdo con la afirmación: “El aprendizaje por competencias ha mejorado la enseñanza en mi clase” (en %)..... | 220 |
| Figura 13. Percepción de los docentes sobre su estilo de enseñanza competencial en función de los conocimientos, habilidades y actitudes (en %) | 221 |
| Figura 14. Percepción de los docentes sobre su grado de acuerdo con la afirmación: “Mi centro es un colegio innovador” (en %) | 222 |
| Figura 15. Percepción de los docentes sobre su grado de acuerdo con la afirmación: “Los profesores participamos en proyectos innovadores” (en %) | 223 |
| Figura 16. Percepción de los docentes sobre su grado de acuerdo con la afirmación: “El equipo directivo fomenta la innovación en el centro” (en %) | 223 |
| Figura 17. Promedio de satisfacción hacia el clima escolar desde la percepción del alumnado | 227 |
| Figura 18. Promedio de satisfacción hacia el clima de aula desde la percepción del alumnado | 228 |

| | |
|---|-----|
| Figura 19. Promedio de satisfacción hacia el aprendizaje cooperativo desde la percepción del alumnado | 229 |
| Figura 20. Promedio de la implicación familiar en el trabajo escolar desde la percepción del alumnado | 230 |
| Figura 21. Número de días dedicados a los deberes a la semana desde la percepción del alumnado (en %)..... | 231 |
| Figura 22. Tiempo dedicado a los deberes al día desde la percepción del alumnado (en %) | 232 |
| Figura 23. Tiempo dedicado a los deberes a la semana desde la percepción del alumnado (en %) | 233 |
| Figura 24. Promedio del rendimiento competencial del alumnado en función de la variable curso escolar (3º y 4º de Primaria)..... | 243 |
| Figura 25. Promedio del rendimiento competencial del alumnado en función de la variable sexo | 243 |
| Figura 26. Promedio del rendimiento competencial del alumnado en función de la variable país de nacimiento | 244 |
| Figura 27. Frecuencia media del uso de metodologías empleadas en el aula desde la percepción de los docentes y el alumnado..... | 251 |
| Figura 28. Frecuencia media del uso de materiales empleados en el aula desde la percepción de los docentes y del alumnado..... | 252 |
| Figura 29. Frecuencia media del uso de instrumentos de evaluación empleados en el aula desde la percepción de los docentes y del alumnado..... | 253 |
| Figura 30. Promedio del grado de acuerdo sobre las Competencias Clave en función del centro | 260 |
| Figura 31. Promedio del grado de acuerdo de los docentes con la innovación en función del centro | 261 |
| Figura 32. Promedio del rendimiento competencial del alumnado en función del centro | 266 |
| Figura 33. Promedio del rendimiento competencial del alumnado en función del curso escolar por centros | 267 |
| Figura 34. Promedio del grado de satisfacción hacia el clima escolar del alumnado en función del centro | 268 |
| Figura 35. Promedio del grado de satisfacción hacia el clima de aula del alumnado en función del centro | 269 |

| | |
|--|-----|
| Figura 36. Promedio del grado de implicación familiar desde la perspectiva de los alumnos en función del centro..... | 270 |
| Figura 37. Promedio del tiempo en minutos dedicado a la semana a la realización de tareas escolares en casa en función del curso escolar por centros..... | 273 |
| Figura 38. Frecuencia de las 10 palabras más nombradas en las definiciones del término “competencia” | 304 |
| Figura 39. Clima del aula durante las observaciones no participantes (en %)..... | 309 |
| Figura 40. Niveles de motivación y participación del alumnado en las observaciones (en %) | 310 |
| Figura 41. Estilos docentes dominantes durante las observaciones realizadas (en %)..... | 312 |
| Figura 42. Frecuencia de uso de las Competencias Clave a partir de las observaciones realizadas (en %) | 314 |
| Figura 43. Frecuencia de uso de metodologías en el aula a partir de las observaciones realizadas (en %) | 315 |
| Figura 44. Frecuencia de uso de materiales en el aula a partir de las observaciones realizadas (en %) | 316 |
| Figura 45. Ejemplo de programación didáctica que establece relación entre los elementos del currículo..... | 319 |
| Figura 46. Ejemplo de programación didáctica que no establece relación entre los elementos del currículo..... | 319 |
| Figura 47. Ejemplo de informe de evaluación que no incluye la evaluación de objetivos por asignaturas..... | 323 |
| Figura 48. Ejemplo de informe de evaluación que incluye la evaluación de objetivos por asignaturas. | 323 |

Índice de tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Selección de definiciones del término “competencia” | 49 |
| Tabla 2. Propuesta de dimensiones de la Competencia Clave..... | 54 |
| Tabla 3. Clasificación del modelo curricular competencial a nivel europeo..... | 56 |
| Tabla 4. Clasificación del modelo curricular competencial en cinco comunidades autónomas..... | 58 |
| Tabla 5. Cuadro comparativo de las Competencias Clave a nivel europeo y nacional . | 73 |
| Tabla 6. Factores que facilitan la innovación educativa..... | 111 |
| Tabla 7. Factores que dificultan la innovación educativa..... | 115 |
| Tabla 8. Instrumentos recomendados para la evaluación competencial..... | 162 |
| Tabla 9. Información general de los centros participantes en la investigación | 168 |
| Tabla 10. Niveles de análisis de la investigación en función del objeto de análisis.... | 174 |
| Tabla 11. Síntesis del ámbito, dimensión e indicadores en función de la fuente de información..... | 175 |
| Tabla 12. Dimensiones del cuestionario a alumnos..... | 181 |
| Tabla 13. Variables de la dimensión “datos de contexto” del cuestionario de alumnos | 182 |
| Tabla 14. Ítems de la dimensión “clima” del cuestionario de alumnos..... | 182 |
| Tabla 15. Ítems de la dimensión “metodologías” del cuestionario de alumnos | 183 |
| Tabla 16. Ítems de la dimensión “materiales didácticos” del cuestionario de alumnos | 183 |
| Tabla 17. Ítems de la dimensión “instrumentos de evaluación” del cuestionario de alumnos..... | 184 |
| Tabla 18. Ítems de la dimensión “implicación familiar” del cuestionario de alumnos | 184 |
| Tabla 19. Ítems de la dimensión “deberes escolares” del cuestionario de alumnos.... | 184 |
| Tabla 20. Dimensiones del cuestionario de docentes | 185 |
| Tabla 21. Variables de la dimensión “datos de contexto” del cuestionario de docentes | 185 |
| Tabla 22. Ítems de la dimensión “visión de la innovación” del cuestionario de docentes | 186 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 23. Ítems de la dimensión “visión de las Competencias Clave” del cuestionario de docentes | 186 |
| Tabla 24. Ítems de la dimensión “satisfacción profesional” del cuestionario de docentes | 187 |
| Tabla 25. Ítems de la dimensión “metodologías” del cuestionario de docentes..... | 187 |
| Tabla 26. Ítems de la dimensión “materiales didácticos” del cuestionario de docentes | 187 |
| Tabla 27. Ítems de la dimensión “instrumentos de evaluación” del cuestionario de docentes | 188 |
| Tabla 28. Muestra de alumnos: centro, línea por curso escolar, población, muestra, sexo y país de nacimiento, en función del centro | 188 |
| Tabla 29. Muestra de docentes: centro, líneas por curso escolar, población, muestra y sexo en función del centro | 190 |
| Tabla 30. Dimensiones y cantidad de ítems del cuestionario de alumnos..... | 194 |
| Tabla 31. Preguntas de la prueba de rendimiento competencial del alumnado..... | 196 |
| Tabla 32. Dimensiones y cantidad de ítems del cuestionario de docentes | 197 |
| Tabla 33. Categorías generales del estudio cualitativo..... | 200 |
| Tabla 34. Número de participantes en las entrevistas por centros en función de su responsabilidad y sexo..... | 201 |
| Tabla 35. Categorías de la entrevista al equipo directivo..... | 203 |
| Tabla 36. Matriz hermenéutica de las entrevistas realizadas..... | 204 |
| Tabla 37. Observaciones estructuradas no participantes realizadas en función del centro | 207 |
| Tabla 38. Categorías analizadas en la plantilla de observación..... | 208 |
| Tabla 39. Documentos recogidos en función del centro..... | 209 |
| Tabla 40. Estadísticos descriptivos sobre la satisfacción profesional de los docentes | 217 |
| Tabla 41. Frecuencia media del uso de metodologías empleadas en el aula desde la percepción de los docentes | 224 |
| Tabla 42. Frecuencia media del uso de materiales didácticos empleadas en el aula desde la percepción de los docentes | 225 |
| Tabla 43. Frecuencia media del uso instrumentos de evaluación empleadas en el aula desde la percepción de los docentes | 225 |
| Tabla 44. Frecuencia media del uso de metodologías empleadas en el aula desde la percepción del alumnado | 234 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 45. Frecuencia media del uso de materiales didácticos empleadas en el aula desde la percepción del alumnado | 234 |
| Tabla 46. Frecuencia media del uso instrumentos de evaluación empleadas en el aula desde la percepción del alumnado | 235 |
| Tabla 47. Porcentaje de acierto y error del rendimiento competencial del alumnado. | 236 |
| Tabla 48. Resumen del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente “Conocimiento de las Competencias Clave del docente” | 238 |
| Tabla 49. Tabla de coeficientes del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente conocimiento de las Competencias Clave del docente..... | 238 |
| Tabla 50. Resumen del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente inclusión de las Competencias Clave en el aula por parte de los docentes | 239 |
| Tabla 51. Tabla de coeficientes del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente inclusión de las Competencias Clave en el aula por parte de los docentes | 240 |
| Tabla 52. Resumen del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave por los docentes | 241 |
| Tabla 53. Tabla de coeficientes del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave por los docentes | 241 |
| Tabla 54. Resumen del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente rendimiento competencial | 245 |
| Tabla 55. Tabla de coeficientes del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente rendimiento competencial | 245 |
| Tabla 56. Correlación Rho de Spearman para la variable dependiente rendimiento competencial y las metodologías | 246 |
| Tabla 57. Correlación Rho de Spearman para la variable dependiente rendimiento competencial y los materiales didácticos..... | 247 |
| Tabla 58. Correlación Rho de Spearman para la variable dependiente rendimiento competencial y los instrumentos de evaluación | 247 |
| Tabla 59. Resumen del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente participación de los docentes en proyectos de innovación..... | 249 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 60. Tabla de coeficientes del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente participación de los docentes en proyectos de innovación..... | 249 |
| Tabla 61. Prueba U de Mann-Whitney para las metodologías en función de la variable de agrupación alumno o docente | 250 |
| Tabla 62. Prueba U de Mann-Whitney para los materiales didácticos en función de la variable de agrupación alumno o docente | 252 |
| Tabla 63. Prueba U de Mann-Whitney para los instrumentos de evaluación en función de la variable de agrupación alumno o docente | 253 |
| Tabla 64. Resumen del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente Aprendizaje Basado en Proyectos desde la visión de los docentes..... | 255 |
| Tabla 65. Tabla de coeficientes del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente Aprendizaje Basado en Proyectos desde la visión de los docentes..... | 255 |
| Tabla 66. Resumen del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente Aprendizaje Basado en Proyectos desde la visión del alumnado | 256 |
| Tabla 67. Tabla de coeficientes del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente Aprendizaje Basado en Proyectos desde la visión del alumnado | 257 |
| Tabla 68. Frecuencia media del uso de metodologías empleadas en el aula en función del centro | 262 |
| Tabla 69. Frecuencia media del uso de materiales didácticos empleadas en el aula en función del centro | 264 |
| Tabla 70. Frecuencia media del uso de instrumentos de evaluación empleadas en el aula en función del centro | 265 |
| Tabla 71. Número de días que emplean para realizar tareas escolares a la semana en función del centro (en %) | 271 |
| Tabla 72. Tiempo en minutos que emplean a realizar tareas escolares al día en función del centro (en %)..... | 272 |
| Tabla 73. Tiempo en minutos que emplean a realizar tareas escolares a la semana en función del centro (minutos/semana) | 272 |
| Tabla 74. Frecuencia media del uso de metodologías empleadas en el aula en función del centro | 276 |
| Tabla 75. Frecuencia media del uso de materiales didácticos empleadas en el aula en función del centro | 278 |
| Tabla 76. Frecuencia media del uso de instrumentos de evaluación empleadas en el aula en función del centro escolar | 280 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 77. Porcentaje del número de definiciones agrupadas en función de las categorías | 305 |
| Tabla 78. Registro de las Competencias Clave trabajadas en cada observación en función del centro | 313 |
| Tabla 79. Registro de los instrumentos de evaluación de las programaciones en función del centro | 322 |
| Tabla 80. Factores clave para el desarrollo de las Competencias Clave en un centro escolar..... | 453 |

Resumen

El propósito de la presente investigación es ayudar a la reflexión para avanzar en el proceso de implementación de las Competencias Clave y promover los proyectos de innovación y mejora con el fin de potenciar el enfoque competencial en Educación Primaria.

En esta investigación se analiza la implementación de las Competencias Clave en Educación Primaria de ocho centros escolares participantes. El estudio se ha diseñado a partir del marco de referencia sobre el que se ha desarrollado el enfoque competencial y se ha centrado en las siguientes dimensiones de análisis: i) la visión del enfoque competencial, ii) los factores que influyen en el rendimiento competencial, iii) la innovación en la implementación del enfoque competencial, y iv) la transformación de la acción docente para promover la adquisición de las Competencias Clave.

El método empleado es un estudio de casos múltiple dentro de un marco metodológico de modelo mixto en el que se combinaron técnicas cuantitativas (cuestionarios y prueba de rendimiento competencial) y cualitativas (observaciones, entrevistas y el análisis de documentos). Para conocer el proceso de la implementación de las Competencias Clave se ha recogido la percepción de los alumnos, docentes y miembros de los equipos directivos. El volumen de información recogida ha pretendido ofrecer una visión lo más completa posible de los ocho centros objeto de estudio.

Tras la triangulación de los datos conjuntamente de todos los centros participantes, los resultados de la investigación permiten concluir una serie de factores. A partir del estudio, se sugieren una serie de factores clave que favorecen la implementación del enfoque competencial en la etapa de Educación Primaria. Esta propuesta pretende servir como una guía que facilite a los centros escolares la implementación de las Competencias Clave.

Abstract

The purpose of this research is to help the process of reflection in the implementation of the Key Competence approach to teaching and learning, and to promote projects for innovation and improvement in Primary Education.

This research analyzes the implementation of Key Competences in Primary Education at eight participating schools. In particular, it studies the reference framework on which Key Competences have been established and it focusses on three main dimensions: i) the vision of the competence approach, ii) the elements that impact the development of Key Competences, iii) the innovation in the competence approach and iv) the transformation of the teaching practice to promote the acquisition of Key Competences.

The methodology used is a multiple case studies within a mixed method. It combined quantitative techniques namely questionnaires and competence performance tests, and qualitative techniques such as in-class observations, interviews and document analysis. In addition, qualitative data on the perception of the implementation of Key Competences with the students, teachers and members of the leadership teams were collected. The information has been used to complete the view on Key Competences by each of the eight participating schools.

Triangulation of the data from all participating schools showed some essential elements in the implementation of Key Competences. Therefor a pack of key elements was suggested to help promote the Key Competence approach in Primary Education. This research can guide other educators and leadership teams with the successful implementation of the Key Competences approach in Primary Education.

CAPÍTULO I.

INTRODUCCIÓN

En este Capítulo se exponen las razones personales y profesionales que han promovido la elaboración de este trabajo. La justificación de la presente tesis doctoral permite conocer los motivos y los factores que motivaron su inicio, así como el camino recorrido a lo largo de su desarrollo. También, se indican brevemente los capítulos que van conformando la estructura de esta memoria de tesis.

1.1. MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El título de la presente tesis es *La implementación de las Competencias Clave en 3º y 4º de Educación Primaria. Un estudio de casos múltiple*. Las razones que han impulsado esta investigación se pueden agrupar en tres ámbitos que se deducen del mismo título: la apuesta por el enfoque competencial, la centralidad pedagógica de la etapa de Educación Primaria y la relevancia en el método del estudio de casos en la investigación educativa.

El primer motivo por el que el objeto de estudio se focaliza en las Competencias Clave¹ es el interés y la preocupación por la mejora del actual sistema educativo. En concreto, mi experiencia personal vivida durante la escolarización es una de las principales motivaciones que han promovido esta investigación. Los principales factores a los que tuve que adaptarme fueron: un sistema educativo que valoraba principalmente la memorización y su posterior reproducción de conocimientos, el uso del libro de texto como una única fuente de información, la metodología individualista centrada en la transmisión de contenidos por parte de los docentes, la descontextualización y parcelación del conocimiento y la evaluación sumativa cuyo instrumento principal era el examen. A raíz de esta experiencia sentí la necesidad de buscar un nuevo enfoque educativo que reflexione sobre el sentido de la educación y que trate de responder a las necesidades actuales que demanda una sociedad tan compleja como la actual.

La actualización del sistema educativo supone romper la distancia entre el avance de la sociedad y la escuela, de forma que la escuela prepare a los estudiantes para las necesidades presentes y futuras y no se quede anclada en el pasado. “Existen razones de fondo para pedir un cambio en las metas escolares, tradicionalmente vinculadas a la adquisición de conocimientos estrictamente académicas y a la adquisición de habilidades que se agotan en el mismo ámbito escolar” (Sarramona, 2004, p. 10). Roegiers (2000) explicaba que se trata de una nueva búsqueda de sentido con el fin de reflexionar sobre el

¹ Se decide emplear en esta tesis doctoral el término “Competencia Clave” enfatizando con las mayúsculas el hecho de que es un término acuñado específicamente al enfoque competencial y por tanto se asume como el nombre propio que sostiene este enfoque.

lugar que ocupa la escuela en la sociedad y de responder a las motivaciones de los alumnos.

Hace algo menos de dos décadas, Gimeno exponía que “a la educación se le plantea el reto de preparar para no se sabe muy bien qué, al desconocerse qué saberes y competencias serán rentables en el futuro de los sujetos e invertir en ellas” (2001, p. 135). En aquel momento, las competencias empezaron a asociarse con el mundo educativo. Más allá de su procedencia, origen, modas e interpretaciones, el enfoque de aprendizaje basado en competencias “constituye un avance en la manera de plantearse, afrontar y buscar soluciones a algunos de los problemas y de las dificultades más acuciantes con los que se enfrenta la educación escolar en la actualidad” (Coll, 2007, p. 34).

El enfoque competencial conlleva una nueva visión del proceso de enseñanza y aprendizaje. El marco sobre el que se construyen las Competencias Clave no se puede abordar sin entender la educación como un aprendizaje a lo largo de la vida. De esta forma, la escuela no es la única responsable de la educación ya que este se produce en múltiples contextos de la vida del estudiante. Asimismo, el aprendizaje en la escuela se concibe como un proceso de adquisición de las Competencias Clave que implica la preparación y formación para vivir en la sociedad actual. En definitiva, el enfoque competencial tiene que estar vinculado con el paradigma de aprendizaje permanente.

Así, durante este tiempo diferentes organismos supranacionales han elaborado un marco teórico sobre el enfoque competencial para facilitar y promover su implementación en los sistemas educativos. El documento más reciente ha sido publicado el 22 de mayo de 2018 por el Consejo de la Unión Europea que recoge un conjunto de recomendaciones relativas a las Competencias Clave para el aprendizaje permanente (Consejo Europeo, 2018) y que viene a actualizar a la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 2006 (Comisión Europea, 2006). Por tanto, esta actualización demuestra que es necesario seguir mejorando la implementación del enfoque competencial. También, es una muestra de que este enfoque competencial es flexible y tiene capacidad para adaptarse a lo largo del tiempo en función de las nuevas demandas de la sociedad.

Esta tendencia supranacional ha calado en el sistema educativo español generando cambios en la legislación. A nivel nacional, uno de los documentos más actuales es la

orden ministerial (ECD/65/2015) publicada el 21 de enero de 2015 por la que se describen las relaciones entre las Competencias Clave y otros elementos del currículo. Asimismo, se ofrecen una serie orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar las Competencias Clave en el aula. No obstante, la inclusión de las Competencias Clave en la normativa por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se produjo ya en el año 2006 con la Ley Orgánica de Educación (LOE).

Desde el año 2006 las Competencias Clave han permanecido en el sistema educativo. Sin embargo, nos preguntamos si son suficientes las acciones impulsadas por las administraciones para la transformación de los centros educativos hacia un nuevo enfoque pedagógico. Caben al respecto algunos interrogantes: ¿La normativa vigente en España ha logrado mejorar la realidad de las aulas? ¿Qué medios se han establecido para la puesta en marcha del enfoque competencial? Esta investigación llevada a cabo 10 años después desde la inclusión de las Competencias Clave en el currículo nacional, pretende comprobar si una década después de su regulación, estas han llegado a transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las aulas hacia el enfoque competencial mediante el análisis de los casos de algunos centros concretos.

Por tanto, nuestra apuesta por el enfoque competencial se debe a la necesidad de un cambio educativo que supere la acumulación de contenidos que con el tiempo quedan obsoletos o incluso se olvidan. La sociedad actual demanda una escuela que seleccione críticamente los contenidos que son necesarios y profundice en ellos potenciando la adquisición de las Competencias Clave.

El segundo motivo que da sentido a la presente investigación es la implementación de este enfoque competencial en la etapa de Educación Primaria. Teniendo en cuenta mi formación previa en el Grado de Magisterio de Educación Primaria y mi experiencia profesional como maestra de Educación Primaria durante más de un lustro, la línea de esta investigación se concreta en la realidad de los centros escolares en esta etapa. La formación recibida durante la carrera, como la primera generación con el nuevo plan de estudios en consonancia con el EEES, no resultó suficiente para ser capaz, como futura maestra, de lograr el desarrollo del enfoque competencial en un aula. Por tanto, tras finalizar el periodo de formación y recibir la titulación para ser maestra, las preguntas

surgidas eran muchas: ¿Cómo educar a los alumnos en el enfoque competencial si no he recibido formación para ello? ¿Conozco bien la conceptualización de las Competencias Clave? ¿Es compatible el enfoque competencial con el currículo exigido por la ley y que sigue centrado en un amplísimo listado de contenidos?

Sin embargo, estas preguntas no fueron las únicas ya que tres meses después de finalizar la carrera me encontraba como tutora delante de 28 alumnos de 1º de Educación Primaria. Después de cuatro años estudiando una carrera, la sensación de incertidumbre y falta de preparación eran absolutas: ¿Qué cambios hay que implementar en la acción docente? ¿Es suficiente con incluir las Competencias Clave en un apartado en las programaciones didácticas? ¿Cómo se compaginan la organización de contenidos por asignaturas y las Competencias Clave? ¿Qué metodologías son más coherentes con la experiencia de aprendizaje que quieren procurar las Competencias Clave? ¿Cómo hay que evaluar?

La solución a la mayoría de estas cuestiones la proporcionaron las editoriales escolares en los libros de texto, instrumentos que ofrecen tranquilidad al maestro y pueden llegar a determinar la acción docente. Con esta herramienta no era necesario analizar la legislación, la programación didáctica es facilitada por la editorial y en ella ya constan los elementos necesarios y la relación entre los contenidos, objetivos, estándares de aprendizaje y las Competencias Clave, viene explicado cómo impartir cada sesión de la unidad didáctica e incluye el modelo de examen para evaluar a los alumnos. ¿Qué más se puede pedir? Para muchos, las Competencias Clave dejaron de ser una preocupación ya que su acción docente estaba fundamentada y respaldaba por un libro de texto diseñado por expertos en educación.

Sin embargo, tras cinco años como maestra de Educación Primaria, la experiencia en el aula con los alumnos hizo cada vez más evidente la necesidad de un cambio profundo en el enfoque educativo. Algunos de los motivos que suscitaban este cambio eran: la desconexión entre el mundo que nos rodea y la escuela; la falta de motivación por parte de los alumnos; la función del maestro como transmisor teniendo en cuenta que el conocimiento está, ahora, más a su alcance que nunca; la falta de aplicabilidad de los contenidos impartidos; la necesidad de trabajar la inteligencia emocional y la falta de consciencia del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje. Tras búsqueda y

reflexión, profundizar en el enfoque competencial, ya recogido en la legislación, se presentó como la vía más adecuada para responder a todas estas inquietudes.

La etapa de Educación Primaria representa el primer escalón del paradigma de aprendizaje permanente en el que se enmarca el enfoque competencial. Esta investigación se centra en el nivel de Primaria que representa el inicio de los sistemas de educación formal. Esta etapa se caracteriza por ser universal, obligatoria y gratuita. La Educación Primaria es determinante para el futuro de las personas porque es la responsable de proveer a cada persona de los aprendizajes básicos y claves para seguir viviendo. Por ello, siendo conscientes de la función de esta etapa, es pertinente que el enfoque competencial se inicie con la Educación Primaria para promover la adquisición de las Competencias Clave que continuarán desarrollándose en las futuras etapas.

Para la aplicación del enfoque competencial, encontré la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como el camino más directo para su implementación en el aula. A partir de recibir formación específica en este método, diseñé e implementé varios proyectos innovadores en el aula con el fin de potenciar el desarrollo de las Competencias Clave entre el alumnado del centro. Esta experiencia innovadora, aunque supuso mucho esfuerzo y coordinación entre todo el profesorado, llenó a los alumnos de motivación y entusiasmo por aprender. Al mismo tiempo, el ABP desde el enfoque competencial trajo a las aulas: el trabajo cooperativo; el enfoque interdisciplinar de los proyectos; la variedad de instrumentos de evaluación formativa; el intercambio de los aprendizajes entre iguales e incluso entre diferentes cursos; el trabajo colaborativo entre los docentes; etc. No obstante, el resultado más gratificante de estos proyectos fue lograr un aprendizaje competencial, de forma que los alumnos no solo descubrían contenidos, sino que ponían en práctica los contenidos adquiriendo conocimientos, habilidades y actitudes que pueden aplicar a situaciones reales de la vida cotidiana.

Más allá de estas experiencias surgía la necesidad de comprobar si realmente estas innovaciones eran el camino correcto. ¿Es el ABP una metodología adecuada para el desarrollo de las Competencias Clave? ¿Cómo se debe diseñar e implementar un proyecto basado en el enfoque competencial? ¿Cómo elaborar una evaluación compleja del proceso de aprendizaje durante el proyecto, pero que sea sostenible? Esta investigación

pretende comprobar si la implementación del ABP está relacionada con una mejora en el rendimiento competencial y con otros factores que caracterizan el enfoque competencial.

Por último, mi formación en el Máster de Calidad y Mejora de la Educación de la UAM fomentó la reflexión sobre los procesos de innovación, los agentes de cambio educativo y la toma de conciencia sobre la falta de investigaciones empíricas sobre la realidad de las aulas escolares. Sin embargo, la teoría analizada en el máster y el estudio del enfoque competencial no tenían presencia ninguna en los centros educativos donde desempeñaba mi trabajo. De ahí que surgiesen las siguientes preguntas: ¿Dónde se queda el enfoque competencial? ¿Cuáles son los obstáculos para que no llegue a las aulas? ¿Hay centros educativos en los que el proceso de enseñanza y aprendizaje es competencial? ¿Estos centros son innovadores?

En este sentido, Zapatero, González y Campos (2018b) confirman que el enfoque competencial no se está implementando íntegramente en las aulas de Educación Primaria. No obstante, existen algunas experiencias y proyectos publicados en los que los docentes han sido capaces de implementar el enfoque competencial, aunque no suelen formar parte del proyecto educativo del centro. La mayoría de las investigaciones sobre la implementación de las Competencias Clave (de las que se dará buena cuenta en el Capítulo II) se basan en las percepciones de los docentes y equipos directivos, pero ninguna de ellas incluye la opinión del alumnado de la etapa de Educación Primaria. Hay algunas preguntas que pueden contestar los alumnos como ¿qué opinión tienen sobre las metodologías empleadas en el aula? ¿Qué materiales consideran que utilizan más? ¿Cómo perciben los alumnos la evaluación de su aprendizaje? Por ello, este estudio trata de incluir la percepción del mayor número de agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo a sus actores primordiales que son los propios alumnos. Al mismo tiempo, estas investigaciones identifican numerosos factores que dificultan el trabajo competencial en el aula. No obstante, al fundamentarse principalmente en percepciones ninguna de ellas ha analizado directamente cómo se está implementando en el aula. De ahí surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo se está implementado el enfoque competencial? ¿Qué cambios ha generado en el centro? ¿Quién ha promovido su implementación? ¿Qué formación han recibido los docentes? ¿Qué metodologías se asocian a este enfoque? ¿Qué aspectos faltan por transformar? Por tanto, se deduce la necesidad de investigar mediante la observación directa la realidad de cada

centro y así analizar el proceso llevado a cabo para la inclusión de las Competencias Clave. De esta forma, el método estudio de casos múltiple permitirá ofrecer a cada centro un informe que evalúe el proceso de implementación de las Competencias Clave.

Al margen de esta investigación, la sostenibilidad de un proceso de cambio como el que requiere la aplicación del enfoque competencial demanda herramientas que permitan comprobar si se está realizando correctamente. Una vez emitido el informe a los centros surgía la siguiente duda: ¿Qué seguimiento y apoyo tendrán los centros para implementar las mejoras? Así, “necesitamos desarrollar estándares de referencia que nos sirvan de guía para contrastar si los procesos que vamos desarrollando en las aulas contribuyen de manera efectiva al desarrollo de esta competencia” (Jornet, García-Bellido, y González-Such, 2012, p. 121). Como consecuencia, uno de los objetivos específicos de esta investigación es generar una herramienta que permita a los centros escolares autoevaluar su proceso de implementación del enfoque competencial dentro de su modelo educativo.

1.2. ESTRUCTURA DE LA TESIS

Esta tesis doctoral se presenta a través de nueve capítulos. En este primer Capítulo se ofrece una introducción del estudio con el objetivo de orientar al lector y exponer los aspectos fundamentales que han motivado y justificado esta investigación. Asimismo, se presentan los apartados que componen el presente trabajo.

En el siguiente Capítulo II se realiza una revisión sobre el concepto de “Competencia” Clave”, su origen, su categorización y su relación con el paradigma de aprendizaje permanente. Asimismo, se expone brevemente la trayectoria de las Competencias Clave en el marco supranacional, fundamentalmente de la OCDE y la UE. A continuación, se define la normativa y otras publicaciones a nivel nacional, tanto las llevadas a cabo por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte como por las administraciones públicas. La última parte se centra en conocer los resultados obtenidos en otras investigaciones y presentar propuestas y experiencias anteriores en la implementación de las Competencias Clave.

El Capítulo III aborda el cambio hacia el enfoque competencial y trata de concretar los aspectos más relevantes para que este enfoque se implemente en los centros escolares. En primer lugar, un acercamiento a la innovación en las escuelas permite identificar los factores que influyen en los procesos de cambio y mejora, así como los aspectos a tener en cuenta al introducir un nuevo enfoque pedagógico. De ahí, se exponen los principios esenciales que caracterizan este enfoque competencial y las implicaciones que conllevan para los diferentes agentes educativos implicados. Para concluir, se presentan orientaciones para que la concreción curricular, la acción docente y la evaluación que requiere este enfoque se apliquen adecuadamente en la etapa de Educación Primaria.

En el Capítulo IV se describe la metodología empleada para la investigación. En este Capítulo se incluyen la contextualización, los planteamientos de partida y los objetivos que han guiado el estudio empírico. Asimismo, se definen los métodos empleados para cada uno de los dos estudios y se presenta un marco general con los ámbitos e indicadores analizados en la investigación. Este Capítulo permite conocer el proceso seguido en el diseño del enfoque metodológico, durante el transcurso del trabajo de campo y su posterior análisis.

Los Capítulos V, VI y VII presentan los resultados de la investigación. La razón por la que se han dividido en tres Capítulos diferentes es porque se ha considerado preciso exponer los resultados del conjunto de centros separando la fase de la investigación cuantitativa, de la cualitativa, exponiendo también los resultados individuales de cada centro. En los Capítulos V y VI los resultados se comentan en función del instrumento empleado para la obtención de la información. Posteriormente, en el Capítulo VII se comentan los resultados de cada estudio de caso individualmente, es decir, de cada centro escolar participante en la investigación.

Tras la presentación de resultados, en el Capítulo VIII contiene el análisis con la triangulación de los resultados y se discuten los resultados en relación con el marco teórico. Esta triangulación permite integrar los resultados de ambos estudios cuantitativo y cualitativo. Los ejes sobre los que se estructura la discusión de los resultados son: i) la visión del enfoque competencial, ii) los factores que influyen en el rendimiento competencial, iii) la innovación en la implementación del enfoque competencial, y iv) la

transformación de la acción docente para promover la adquisición de las Competencias Clave.

Por último, el Capítulo IX incluye las conclusiones y reflexiones finales producto del trabajo realizado a lo largo de este trabajo de investigación. En este último Capítulo se encuentran las aportaciones al ámbito educativo de esta investigación sobre la implementación de las Competencias Clave. También, se incluyen las limitaciones y las futuras líneas de investigación.

Finalmente, junto con todo lo anterior se han recogido las referencias consultadas durante la realización del presente documento. Asimismo, se adjuntan los documentos anexos en los que se incluyen los principales instrumentos empleados en la investigación. Además, en una memoria externa se incluyen las tablas generadas en el análisis cuantitativo que ayuden a interpretar los resultados y las transcripciones de las entrevistas realizadas a los equipos directivos.

A lo largo del presente trabajo se ha empleado el masculino genérico para hacer referencia a ambos sexos con el fin de agilizar la lectura y sin ninguna intención de discriminar por motivos de género.

CAPÍTULO II.

LAS COMPETENCIAS CLAVE

En este Capítulo se ofrece una revisión de la evolución del concepto “Competencia Clave” atendiendo a su origen y a su clasificación. Además, se enmarca como parte del paradigma de aprendizaje permanente. Posteriormente se analizan los marcos que han promovido la difusión y la inclusión de las Competencias Clave en los sistemas educativos a nivel supranacional y nacional. Por último, se ofrece una revisión de investigaciones y propuestas sobre la implementación de las Competencias Clave.

2.1. LOS TÉRMINOS “COMPETENCIA” Y “COMPETENCIA CLAVE”. APROXIMACIONES HISTÓRICAS Y CONCEPTUALES

Con el fin de comprender el concepto de “Competencia Clave” y debido al interés que ha despertado su definición en el entorno académico se realiza una breve revisión del origen y de las diferentes aproximaciones conceptuales de los términos “competencia” y “Competencia Clave”. En este sentido, existen infinidad de publicaciones e interpretaciones sobre cómo las competencias se han introducido en la educación. Conocer y comprender este camino recorrido puede contribuir a entender las dificultades y la diversa evolución del concepto.

El origen del término “competencia” se ubica en Estados Unidos hacia el año 1970 como consecuencia del movimiento de formación profesional de los docentes basado en competencias. Por este motivo, se dice que “las competencias inicialmente se utilizaban en el ámbito laboral y, con posterioridad, en el educativo” (Valle y Manso, 2013, p. 16). En concreto, en 1991 el informe SCANS trató de determinar las competencias exigidas a los más jóvenes para tener éxito en el mundo laboral y así mejorar las expectativas económicas del país (Esteve, Adell y Gisbert, 2013). Sin embargo, poco después las competencias se vincularon con el mundo educativo, “fue en la universidad donde se utilizó antes el término competencia” (Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2007), y finalmente en el sistema educativo en su totalidad.

A nivel europeo, en 1995, el Libro Blanco sobre la educación y la formación de la Comisión de las Comunidades Europeas introdujo las competencias que, en equilibrio con la adquisición de conocimientos, habría que desarrollar como aptitudes en la Educación Básica. Un año después, la UNESCO en el informe Delors (1996) estableció los cuatro pilares básicos; “aprender a conocer”; “aprender a hacer”; “aprender a ser”; y “aprender a convivir” para ofrecer una educación adaptada al siglo XXI. “Concretamente la UE introdujo las competencias clave dentro del objetivo estratégico en el Consejo

Europeo de Lisboa del año 2000, denominándolas en aquel momento «destrezas básicas» (Egido, 2011, p. 243). Posteriormente, en el marco supranacional (véase apartado 2.4.) se desarrolla en mayor profundidad la evolución del término.

Pasando al caso de España, a finales de la década de los ochenta ya era habitual el uso del término referido al ámbito de la formación profesional (Tiana, 2011). Si bien, el mayor impacto vino con la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) promulgada en el año 2006 en la cual la competencia se constituye como un elemento del currículo y como referente para la promoción de la etapa de Educación Primaria y el graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Posteriormente, en el apartado (2.5.) del marco teórico se aborda en profundidad la integración de las Competencias Clave a nivel nacional.

Gran parte de la polémica generada por el término se debe a la procedencia del término “competencia” y su raíz del mundo profesional. “Para algunas personas la utilización del término debe ser rechazada frontalmente, dado que es un término contaminado por los intereses economicistas más conservadores y cuya preocupación educativa no iría más allá del interés por mejorar el capital humano” (Bolívar y Moya, 2007, p. 9). Lejos de rechazar este término, De la Orden señala un matiz fundamental ante este debate: “aunque la educación basada en competencias puede mejorar el desempeño del empleo, su verdadero propósito, como educación, es ayudar a hacer bien la propia vida” (2011, p. 53).

Otra incertidumbre que ha generado la vinculación de las competencias con la educación general es si se trata de otra moda pedagógica que pasa por nuestro sistema educativo como un vendaval (Carabaña, 2011). En este sentido, Perrenoud considera que “desarrollar las competencias desde la escuela no es una nueva moda, sino un retorno a las fuentes, a las razones de ser de la institución escolar” (2008, p. 5). La revisión de la literatura muestra el amplio volumen de publicaciones relacionadas con la inclusión de las competencias en la educación que han contribuido al desarrollo de las competencias a través de investigaciones, propuestas, reflexiones y estudios que se abordarán a lo largo del marco teórico. Todo ello permite afirmar que la educación por competencias es una cuestión que preocupa y sobre la que ha sido necesario reflexionar con el fin de definir el concepto “competencia” y que éste pueda ser llevado a la práctica de forma efectiva en todo el sistema educativo.

A su vez, existe un debate en torno a los saberes que integran el enfoque competencial. Zabala y Arnau (2007b) plantean el dilema que vincula la enseñanza basada en competencias ligado a la práctica y, en consecuencia, como un rechazo a los conocimientos. En concreto, autores como De la Orden (2011) ponen el foco de la educación basada en competencias en el saber cómo. Por su parte, De Ketele dibuja un posible quinto movimiento centrado en el saber estar. “Apostamos hacia el optimismo y esperamos que el enfoque por competencias que, en los hechos, se ha centrado exclusivamente (y demasiado) en la movilización e integración de conocimientos y saber hacer, se preocupará más del desarrollo del saber estar” (De Ketele, 2008, p. 9). Desde otro punto de vista, las competencias caminan hacia el saber hacer reflexivo (Bolívar, 2015), el cual requiere saber, saber hacer, saber estar y saber ser. E. López (2016) advierte de la falta de sentido al asociar competencia únicamente con el saber hacer que se vincula con la dimensión instrumental y deja de lado las dimensiones cognitiva y actitudinal. Del mismo modo, Coll (2007) admite que limitar el interés de la competencia con un componente puramente instrumental sería incorrecto. En esta línea, López afirma:

De hecho, un sentido incompleto de la competencia es aquel que lo reduce a la experiencia, al mejor saber-hacer. Si bien el saber-hacer es un sustento importante de la competencia, este solo nos remite a habilidades concreta (sic), de carácter pragmático-situado, mientras que la competencia incluye en sí misma, además, otros elementos intelectuales y actitudinales, como se ha tratado de exponer anteriormente (2016, p. 319).

Desde una mirada reflexiva, J. A. López (2010) analiza la educación de calidad y en competencias para la competitividad o para la cooperación. Sin duda, es interesante tomar conciencia del trasfondo valorativo existente en el lenguaje de una educación de calidad que busca alumnos competentes. Este autor considera imprescindible pararse a reflexionar sobre esta propuesta ética de cooperación y no de competitividad ya que, de lo contrario, las competencias estarían limitadas al servicio de un mundo cuya única meta sería el dominio y la rivalidad para lograr éxito sin tener en cuenta los medios para alcanzarlo. En este sentido Sarramona (2004) afirma que la escuela como institución no está al servicio de los intereses del mercado y no debe preparar para competir en la vida social aunque sí tiene que sentar las bases para desarrollar en el alumnado una actitud crítica respecto a la competitividad salvaje. En definitiva, “la institución escolar debe constituir un medio esencial para la adquisición de saberes y competencias que posibiliten

una integración y participación efectiva garantizando el ejercicio de los derechos civiles y políticos, además de los sociales (Martínez, Lloret-Catalá y Céspedes, 2017, p. 42).

Sin embargo, una vez conocida la procedencia y algunas dificultades generadas por el término “competencia”, la cuestión que interesa para la investigación es conocer la evolución de su enfoque conceptual hasta la actualidad. Deakin (2008) considera que cuestionar la noción de “competencia” y los procesos mediante los cuales se han definido es una tarea crucial. Para ello se han tomado como referencia otros estudios de terminología específica en torno al concepto “competencia.” Uno de ellos es el que ofrece Méndez (2007) a través de un análisis bibliográfico del concepto en base a cinco características esenciales: la movilización de recursos, la presencia de una finalidad, la relación de una familia de situaciones, el carácter a menudo disciplinario y su potencial evaluación.

Otro estudio de análisis del concepto fue llevado a cabo por Mulder, Weigel y Collings (2008) mediante el cual establecían que la gran variedad de definiciones del término era debido a la ambigüedad en relación con teorías de aprendizaje y otros enfoques (conductista, genérico y cognitivo). Además, concluían que el concepto de competencia es multidimensional y su uso depende del contexto de los usuarios.

Por su parte, Climent (2010) compara cuatro definiciones, de las cuales tres hacen referencia a la capacidad de los individuos para alcanzar resultados favorables mientras que la cuarta definición integra varios elementos: conocimientos, habilidades y valores; el contexto individual; y los procesos y resultados para la comprensión y transformación de una realidad completa. Su análisis demuestra que la noción más dominante del término está asociada con aspectos particulares, es rígida y se sitúa sobre una perspectiva estática basada en resultados. En este sentido, Díaz señala que más allá de su origen, la cuestión de las competencias “reduce el esfuerzo educativo a mediciones de productos, evidencias de desempeño, disección de competencias en comportamientos mínimos, que en el fondo han permitido un significativo retorno a las propuestas conductuales superadas abiertamente desde los años ochenta” (2013, p. 15).

Por último, López (2016) realiza un análisis de conceptualizaciones integrando y diferenciando cuatro preguntas sobre el término “competencia”. En cuanto al qué es, concluye que la competencia integra el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal. También, destaca el dónde, en el que predomina la dimensión contextual concluyendo que se desarrollan a lo largo de la vida. En relación con el para qué, tiene que ver con actuar, ejercer o realizar una tarea. En cuanto al cómo, se concreta de forma autónoma, flexible, eficaz y con buen nivel de desempeño. “El auténtico valor de la competencia reside en sus posibilidades de avance, integración y búsqueda continua de un saber integral e integrado que permite aprender y seguir aprendiendo en un escenario mundial y globalizado” (López, 2016, p. 319).

Para esta investigación se han recogido un conjunto de definiciones del término que ofrecen una visión de su evolución. La selección de las definiciones se ha realizado buscando una representación significativa de diferentes autores y organismos al tiempo que se ha tratado de mantener una representación temporal desde el año 1997 hasta la actualidad. En la Tabla 1 aparecen las definiciones seleccionadas en orden cronológico.

Tabla 1. Selección de definiciones del término “competencia”

| AÑO | AUTOR(ES) | DEFINICIÓN |
|------|---------------------------------------|--|
| 1997 | Perrenoud | “La capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para hacer frente, lo mejor posible a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos” (p. 7). |
| 2001 | Roegiers | “La competencia es la posibilidad que tiene un individuo de movilizar, de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos son el fin de resolver una familia de situaciones-problema” (p. 66) . |
| 2003 | González y Wagenaar (Proyecto Tuning) | “Combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarla” (p. 80). |
| 2004 | Sarramona | “Una competencia se vincula con capacidades más que con simple saberes, porque el énfasis se pone en el “saber hacer”, sin que falten por ello los saberes y las predisposiciones o actitudes que los envuelven” (p. 13). |
| 2005 | OCDE (Proyecto DeSeCo) | “Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (p. 3). |

LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE.

| | | |
|--------------|-----------------|--|
| 2007a | Zabala y Arnau | “Competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (p. 40). |
| 2007 | Moya y Bolívar | “La competencia es, ante todo, la forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido” (p. 9). |
| 2007 | Monereo y Pozo | “Una competencia sería, pues, un conjunto de recursos potenciales (saber qué, saber cómo y saber cuándo y por qué) que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve” (p. 16). |
| 2007 | Villa y Poblete | “La competencia es el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (p. 24). |
| 2008 | Escamilla | “La competencia como un saber orientado a la acción eficaz, fundamentado en una integración dinámica de conocimientos y valores, y desarrollado mediante tipos de tareas que permite una adaptación ajustada y constructiva a diferentes situaciones en distintos contextos” (p. 30). |
| 2008 | Tardif | “Una competencia corresponde a un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos. En este sentido, una competencia está bien lejos de un objetivo y no es sinónimo de saber-hacer o de un conocimiento procedimental” (p. 4). |
| 2010 | Feito | “Es la capacidad de enfrentarse a problemas reales y encontrar una solución satisfactoria” (p. 57). |
| 2011 | Ribes-Iñesta | “Ser competente significa ser capaz de hacer o decir algo respecto de algo o alguien en una situación determinada, con determinados resultados y ajustándose a criterios diferenciales de desempeño” (p. 41). |
| 2011 | De la Orden | “La competencia como la capacidad para el desempeño con éxito de funciones y papeles en un ámbito específico de la actividad humana o en el marco general de la vida” (p. 47). |
| 2013 | Valle y Manso | “La competencia supone una integración de conocimientos, destrezas (habilidades) y actitudes (que son las dimensiones de la competencia: dimensión cognitiva, dimensión instrumental y dimensión actitudinal) para aplicar esa integración de forma práctica y creativa en la ejecución de una tarea que debe tener una relación clara con la vida: lo que denominamos el desempeño de la competencia. La competencia, pues, se debe entender como un desempeño, ya que representa una aplicación práctica de lo que se sabe” (p. 23). |
| 2013 | LOMCE | “Las competencias o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (p. 97868). |
| 2016 | López | “La competencia vendría a ser una actuación integral capaz de articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes (conocer, hacer y ser) con sus diferentes atributos” (p. 316). |
| 2017 | Ríos y Herrera | “La competencia reside en la capacidad de movilizar los recursos intelectuales, contextuales, personales y materiales para enfrentar un problema determinado que va más allá del <i>poseer</i> , más bien |

CAPÍTULO II.
LAS COMPETENCIAS CLAVE

| | | |
|-------------|------------------------------|---|
| | | aduce la necesidad de ser capaz de transferir o movilizar dichos recursos para resolver la situación contextual” (p. 1077). |
| 2017 | Calcines, Rodríguez y Alemán | “Una competencia es aquella que permite a una persona combinar el conjunto de habilidades, estrategias y capacidades que posee para realizar una tarea que resuelve una necesidad concreta de su entorno” (p. 72). |
| 2018 | Comisión Europea | “Las competencias incluyen más que el conocimiento y la comprensión, y tienen en cuenta la habilidad aplicada al desempeñar una tarea (habilidad), así como la mentalidad con la que el alumno desarrolla esa tarea (actitud)” ² (p. 4). |

Fuente: elaboración propia.

El análisis se ha llevado a cabo tomando como referencia los cuatro estudios presentados (Méndez, 2007; Mulder et al., 2008; Climent, 2010; y López, 2016) sobre el término “competencia”. Siguiendo el modelo de análisis de Méndez (2007) se puede concluir que en relación con la movilización de recursos, el término “competencia” se asocia con capacidades, conocimientos, destrezas, habilidades, estrategias, actitudes, valores, recursos o saberes. Cabrerizo et al. (2007) consideran que los términos “competencia” y “capacidad” tienen un vinculación fundamental, ya que las competencias alcanzadas por un alumno están asociadas al uso de sus capacidades. No obstante, Garrido considera que “utilizar el término “capacidades” sería dejar “fuera de juego” a los conocimientos, a las habilidades y a las actitudes, elementos fundamentales para el logro de los objetivos precisos planteados en el Consejo de Lisboa” (Garrido, 2015, p. 90). Por tanto, aunque el término “competencia” puede tener relación con la “capacidad” no se deberían emplear indistintamente.

En segundo lugar, la exigencia de una acción se ve ampliada con respecto al análisis realizado por Méndez ya que se vincula con actuar, argumentar, movilizar, realizar, hacer, desarrollar, enfrentar, aplicar, intervenir, interactuar, interpretar, resolver o combinar aquellos recursos. En lo que respecta a la familia de situaciones, más de la mitad de las definiciones especifican la necesidad de concretar la situación, el ámbito específico o el contexto en el que se enmarca la acción. En cuanto al carácter a menudo disciplinario, en ninguna definición se establece que el término implique ubicarse en una disciplina en concreto. Por último, en relación con su potencial evaluación, son pocas las definiciones que establecen su medición más allá de la búsqueda de logros y la resolución

² Traducción realizada por la autora de la tesis.

eficaz y exitosa. Cabe destacar como novedad frente al análisis realizado por Méndez, que en cuatro de las definiciones se introduce el uso del término “desempeño” asociándose a la acción que demuestra la adquisición de la competencia.

Asimismo, Climent (2010) señalaba que las competencias constituyen referentes explícitos del desempeño de un individuo, con respecto a una serie de requisitos preestablecidos. Al mismo tiempo, imitando su análisis del término, en estas definiciones se concluye que el concepto “competencia” ha evolucionado hacia una perspectiva más integral, dinámica y menos centrada en el resultado.

En cuanto al enfoque de análisis realizado por Mulder et al. (2008) se puede confirmar que el concepto sigue asociándose con varias dimensiones. En la mayoría de las definiciones, los elementos o recursos se pueden integrar principalmente en las dimensiones cognitiva, instrumental y actitudinal. Estas dimensiones corresponden con la visión de análisis de López (2016). Además, tras el análisis se obtienen los mismos resultados en el resto de los ámbitos a los que hace referencia ese autor.

Como conclusión de este análisis terminológico y con la finalidad de elaborar una definición que mantenga cohesión y coherencia con las definiciones estudiadas, se puede realizar una aproximación integradora del término. Así, se asume para la investigación de esta tesis doctoral la siguiente definición: **competencia es la movilización de recursos integrados en las dimensiones cognitiva, instrumental y actitudinal para el desempeño eficaz de una actividad, tarea o problema a partir de una situación real contextualizada.**

Una vez analizado y definido el término “competencia”, el siguiente paso es identificar qué implica que una competencia sea considerada “clave”. En primer lugar, conviene exponer el debate entre “clave” y “básica”. Hay autores que prefieren referirse a estas competencias como básicas, otros como clave y otros hacen un uso indistinto de ambos. Sarramona señala que “la noción de “básicas” se vincula así a la idea de mínimos, advirtiendo que la escuela puede y debe acometer otras muchas competencias, que permitan materializar la diversidad de aptitudes e intereses de cada sujeto” (2000, p. 257). Moya (2008) y Escamilla (2008) advierten que las competencias básicas no deben interpretarse como si fueran aprendizajes mínimos comunes limitados a la escolaridad

obligatoria. Por el contrario, Pérez-Pueyo, Heras, Barba, Vega y Pablos (2013) consideran que el concepto “Competencia Clave” amplía su significado. Dado que el término “básica” puede inducir a error, numerosos autores (Egido, 2011; Esteban y Sáez, 2008; Valle y Manso, 2013) recomiendan emplear el término “clave” siguiendo lo definido por la Comisión Europea en el año 2004, momento en el que sustituyó el término de “destrezas básicas” por “Competencias Clave”. Por esta razón, el presente estudio se refiere a las destrezas básicas o competencias básicas como Competencias Clave.

Por tanto, una vez establecido la definición de “competencia” y la justificación del uso de “clave”, conviene definir la “Competencia Clave”. Para ello, la definición más explícita según Valle y Manso (2013) es la publicada en los documentos del Grupo de trabajo B del Programa de Educación y Formación 2010:

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

Esta es la definición seleccionada para el estudio de esta investigación sobre el término Competencia Clave por varias razones. En primer lugar, porque es la definición que propone la Unión Europea que es el organismo de donde proviene este término. A su vez, la definición destaca que las Competencias Clave deben ser “transferibles”, “y por tanto aplicables en muchas situaciones y contextos, y multifuncionales, en tanto que pueden ser utilizadas para lograr diversos objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para llevar a cabo diferentes tipos de tareas” (Bolívar y Moya, 2007, p. 53). Además, establece que las Competencias Clave deben ser adquiridas durante la enseñanza obligatoria como base para posteriormente ampliar su aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, mantiene las tres dimensiones incluidas en la aproximación conceptual concluida tras el análisis conceptual del término “competencia” que al mismo tiempo, corresponden en el modelo elaborado por Valle y Manso (2013) en su propuesta de definición y análisis de las Competencias Clave:

Tabla 2. Propuesta de dimensiones de la Competencia Clave

| Dimensiones de la Competencia Clave | | |
|--|---|---|
| Dimensión cognitiva | Dimensión instrumental | Dimensión actitudinal |
| Ideas, conceptos, hechos, datos, teorías... asociados a la competencia | Destrezas, herramientas, aptitudes, habilidades, ... asociados a la competencia | Valores, actitudes, ética... asociados a la competencia |

Fuente: elaboración propia a partir de Valle y Manso (2013, p. 26).

Una vez analizados diferentes estudios que confirman la polisemia del concepto se ha realizado una aproximación conceptual para converger en una definición del término. Esta definición permitirá realizar su comparación con las concepciones que sobre el término han mostrado los docentes que han tomado parte en esta investigación. En cuanto a su origen, transcurridas más de dos décadas desde su inmersión en el ámbito educativo, es necesario asumir que más allá de su origen en el pasado y lejos de ser una moda, las competencias forman parte de un enfoque educativo que busca responder a las demandas de la sociedad. Por último, en cuanto a la tradición curricular academicista, la definición del término Competencia Clave implica la movilización de ciertos saberes, es decir, “desarrollar las competencias no significa dar la espalda a los saberes, al contrario” (Perrenoud, 2008, p. 2). Por tanto, no existe justificación para considerar que las competencias anulan los saberes, ya que no hay competencias sin saberes.

2.2. LA DIVERSIDAD DE SU CATEGORIZACIÓN

Tras comprobar la polisemia del concepto “competencia”, es previsible que suceda lo mismo al analizar la categorización de aquellas que son consideradas “clave”. En este apartado se trata de conocer las diferentes clasificaciones del término “competencia” y las posibles categorizaciones o modelos de las Competencias Clave a nivel europeo y a nivel nacional, incluyendo también su definición en el marco de las comunidades autónomas en que se encuentran los centros escolares participantes.

Así pues, existen diversos tipos y categorías de competencias en función del autor. Méndez (2007) diferencia entre competencias básicas; disciplinarias e interdisciplinarias; transversales; genéricas; de vida; competencia e integración; y competencia y desempeño. Monereo y Pozo (2007) establecen las siguientes macrocompetencias: competencias para gestionar el conocimiento y el aprendizaje; competencias para el acceso al mundo laboral y al ejercicio profesional; competencias para la convivencia y las relaciones

interpersonales; y competencias para la autoestima y el ajuste personal. Posteriormente, Marco (2008) recoge los dos tipos de competencias establecidas en el *Proyecto Tuning*, unas de carácter genérico (competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas) y otras relacionadas con las áreas concretas de conocimientos. En el caso de Climent (2010) se concretaron un mayor número de competencias: clave y transcurriculares, laborales, gerenciales o directivas, y metacompetencias.

Teniendo en cuenta la gran variedad de categorías, se ha primado el análisis concretamente en las posibles clasificaciones de las Competencias Clave. En el año 2000, Sarramona presentó una investigación cuyo objetivo era lograr la identificación de las competencias básicas (conocimientos, habilidades y actitudes) que los alumnos deberían dominar al término de la escolarización obligatoria. Finalmente, determinó cinco ámbitos para clasificar las competencias básicas: matemático, social, científico-técnico, lenguaje y laboral. Toribio (2010) identificó tres categorías: las competencias básicas instrumentales, específicas y transversales. Mientras que la mayoría de los autores (Corominas et al., 2006; Riesco, 2008; Sierra-Arizmendiarieta, Méndez-Giménez y Mañana-Rodríguez, 2012; Pérez-Pueyo y Casanova, 2012 y Villa y Poblete, 2008) siguiendo el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) agrupan todas las competencias en dos categorías: las competencias transversales y las competencias específicas. Las transversales, o también denominadas genéricas, son compartidas por todas las materias y relacionadas con la formación integral de la persona, mientras que las específicas están relacionadas con las disciplinas concretas.

Revisada la variedad de clasificaciones posibles, en este estudio se ha optado por categorizar las Competencias Clave como competencias transversales y competencias específicas por ser el enfoque competencial más generalizado en la literatura, así como por coincidir con la de los marcos de referencia europeos.

En el inicio de este nuevo enfoque pedagógico, se trabajó para concretar un marco de referencia de aquellas Competencias Clave que eran esenciales para cualquier individuo independientemente del país, idioma o cultura. En la Recomendación de la Comisión Europea (2006), la Unión Europea estableció las siguientes ocho Competencias Clave:

- Comunicación en la lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
- Conciencia y expresiones culturales.

A priori, se podría considerar que al establecer estas ocho Competencias Clave como marco común europeo, los países las habrían asumido como tal. Aunque “la práctica totalidad de los países europeos incluyen las competencias clave de la UE en los documentos oficiales a nivel central sobre educación obligatoria” (Eurydice, 2011, p. 33), el conjunto de competencias varía en función del sistema educativo de cada país (Gordon et al., 2009) e incluso, en España, hay matizaciones entre las comunidades autónomas.

Garagorri (2007) realizó una comparación entre los modelos curriculares a nivel europeo. En total, los clasificó en tres grupos: (1) el modelo curricular diferenciando competencias genéricas y específicas, (2) el modelo mixto que mezcla Competencias Clave y las disciplinas y (3) el modelo curricular en los que las Competencias Clave no se diferencian de las áreas disciplinares. En la siguiente Tabla 3 se indica un ejemplo de cada uno de los modelos planteados por Garagorri tomando un país como referente para cada modelo curricular.

Tabla 3. Clasificación del modelo curricular competencial a nivel europeo

| MODELO | PAÍS | COMPETENCIAS |
|--|---------|--|
| 1. Modelo curricular en los que se diferencian las competencias generales y las competencias específicas. | Holanda | Aprender a hacer. Aprender a aprender. Aprender a comunicar. Aprender a reflexionar sobre los procesos de aprendizaje. Aprender a reflexionar sobre el futuro. |
| 2. Modelo curricular mixto en los que se mezclan competencias generales y las competencias específicas | España | Competencia en comunicación lingüística. Competencia matemática. Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico. Tratamiento de la información y competencia digital. Competencia social y ciudadana. Competencia cultural y artística. Competencia para aprender a aprender. Autonomía e iniciativa personal. |

CAPÍTULO II.
LAS COMPETENCIAS CLAVE

| | | |
|--|--------|---|
| 3. Modelo curricular en los que Competencias Clave no se diferencian de las áreas disciplinares | Italia | Lenguas. Historia, educación cívica y geografía. Matemáticas y ciencias. Enseñanza técnica. Enseñanza musical. Educación física. |
|--|--------|---|

Fuente: elaboración propia a partir de Garagorri (2007, pp. 56-59).

En la misma línea, Egido (2011) analizó los currículos oficiales de enseñanza obligatoria en 11 países europeos y comprobó que existían diferencias en el número de competencias establecidas en cada país y en la definición y naturaleza de las mismas. Con el objetivo de aclarar este complejo mapa, agrupó los países en los que las Competencias Clave se conciben como transversales y aquellos en los que las competencias se han concretado en ámbitos de conocimiento, aunque suman algunas de carácter interdisciplinar o transversal. A su vez, Halász y Michel (2011) analizaron los sistemas educativos europeos concluyendo que existen diferencias significativas en la interpretación del concepto “competencia” y una gran diversidad en su implementación. Los tres análisis (Garagorri, 2007; Halász y Michel, 2011; y Egido, 2011) confirman notables diferencias en la inclusión de las Competencias Clave en el currículo de los países de la Unión Europea.

En el contexto legislativo español se tomaron como referencia las ocho Competencias Clave y se introdujeron con pequeños matices en la LOE (2006) y posteriormente en la LOMCE (2013) (véase Tabla 5). Por ello, el modelo curricular mantiene muchas similitudes con el planteamiento original de la Comisión Europea, incluyendo de manera conjunta competencias transversales y específicas como Competencias Clave. Una de las principales preocupaciones en el caso del currículo español son las competencias transversales. Los modelos curriculares mixtos integran todas las competencias y, en este caso, las competencias transversales que, al no estar relacionadas directamente con ninguna materia, corren el riesgo de no ser trabajadas. La presente investigación abordará si realmente estas competencias transversales se están implementando en el aula o por el contrario se quedan en los documentos. Como ha explicado Bolívar:

Justamente, por ser tarea de todos pero de nadie específicamente, tienen el grave peligro de quedarse sobre los documentos, sin traslación real a la práctica del aula y, lo que es más grave, sin incidir en el aprendizaje por el alumnado (2015, p. 19).

En concreto, esta investigación analiza ocho centros escolares distribuidos en cinco comunidades autónomas de España: Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid, Murcia y el País Vasco. Hay que tener en cuenta que, en el caso de España, las comunidades autónomas tienen la competencia del desarrollo legislativo y ejecución del currículo. Por ello, el estudio de la implementación del modelo mixto asumido en la legislación española es posible que sufra modificaciones en la concreción curricular de las diferentes comunidades autónomas. Por tanto, es preciso analizar si en las comunidades autónomas participantes se está implementando este modelo mixto. Tomando como referencia el estudio realizado por Garagorri (2007) se ha analizado el modelo curricular competencial de las diferentes comunidades autónomas de España en las que se ubican los centros que han participado en esta investigación.

Tabla 4. Clasificación del modelo curricular competencial en cinco comunidades autónomas

| Modelos curriculares en los que se diferencian las competencias generales y las competencias específicas | |
|--|---|
| Comunidad autónoma | Competencias |
| País Vasco | <p>Las Competencias Clave transversales</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital. b) Competencia para aprender a aprender y para pensar. c) Competencia para convivir. d) Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor. e) Competencia para aprender a ser. <hr/> <p>Las Competencias Clave específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Competencia en comunicación lingüística y literaria. b) Competencia matemática. c) Competencia científica. d) Competencia tecnológica. e) Competencia social y cívica. f) Competencia artística. g) Competencia motriz. |
| Modelos curriculares mixtos en los que se mezclan las competencias generales y las competencias específicas | |
| Murcia Comunidad Valenciana Comunidad Autónoma de Madrid Cataluña | <p>Las Competencias Clave</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Comunicación lingüística. b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. c) Competencia digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas. f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. g) Conciencia y expresiones culturales. |

Fuente: elaboración propia.

Tal y como refleja la Tabla 4, todas las comunidades autónomas de la investigación mantienen el modelo curricular mixto, a excepción del País Vasco que ha optado por un modelo curricular en el que se diferencian las competencias transversales y las competencias específicas. La justificación y orientación sobre esta diferenciación queda establecida en su Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la comunidad autónoma del País Vasco:

Diferenciarlas, ya que las competencias básicas transversales sólo se pueden aprender y evaluar integrándolas en el proceso de aprendizaje de los contenidos propios de las áreas que desarrollan las competencias básicas disciplinares. Pero a su vez relacionarlas, ya que para el logro de las competencias básicas disciplinares se precisa la mediación de las competencias básicas transversales (Decreto 236, 2015, p. 3).

La puesta en práctica del enfoque competencial mediante el marco elaborado por el País Vasco, tal y como señala Bolívar (2015) es uno de los más coherentes, porque evita algunos de los graves problemas en la integración de competencias específicas y transversales, así como ciertas dificultades de integración de las competencias en el currículo de las áreas o materias.

2.3. EL PARADIGMA DEL APRENDIZAJE PERMANENTE Y LAS COMPETENCIAS CLAVE

En la definición de “Competencia Clave” tomada como referencia para esta investigación, se insiste en que estas “deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida.” (Comisión Europea, 2004, p. 7). Esto implica que el marco sobre el que se construye el enfoque competencial en educación estaría vinculado con el aprendizaje a lo largo de la vida o aprendizaje permanente cuya finalidad es mejorar la calidad de los sistemas educativos y hacerlos más compatibles entre sí (Valle, 2004).

Este planteamiento de aprendizaje permanente no es un concepto pedagógico nuevo en educación. La UNESCO publicó el Informe Faure (1972), *Aprender a ser*, en el que ya aparece, aunque no explícitamente, la concepción de aprendizaje a lo largo de la vida (Naya, 201Real1). Valle y Manso (2013) analizan la inclusión de este paradigma

por parte de la Unión Europea desde su presentación inicial en 1995 en el Libro Blanco titulado *Teaching and Learning. Towards a Learning Society*. Por tanto, organismos supranacionales como la UNESCO y la UE han promovido desde hace varias décadas el paradigma de aprendizaje permanente o “lifelong learning”.

Ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio (Delors, 1996, p. 95).

Sin embargo, a pesar de los informes y actuaciones llevadas a cabo por diferentes organismos, Fernández (2000) se lamentaba de que no se hubiesen iniciado reformas u orientaciones metodológicas que motiven y promuevan un interés real por seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Del mismo modo Sarrate (2000) afirma que la UE ha tardado en conceder la importancia que se merece a la educación a lo largo de la vida. Sin embargo, años más tarde, García y Egido (2006) reconocen que la evolución del concepto aprendizaje permanente ha ido adquiriendo fuerza y al mismo tiempo ha generado debates en el ámbito académico.

Es indudable que existen opiniones enfrentadas sobre el enfoque que ha ido tomando el aprendizaje a lo largo de la vida. Rizvi considera que “el actual concepto de educación a lo largo de la vida prioriza las cuestiones económicas frente a cualquier otra preocupación humana” (2010, p. 206). Por su parte, Sabán (2010) considera que el marco del aprendizaje permanente que establece la UE convierte a la educación y formación en herramientas pragmáticas, garantes del pleno empleo, la cohesión social y la ciudadanía activa. F. López expone que el enfoque de la UE “no hace depender el aprendizaje de imperativos económicos y reconoce el derecho al enriquecimiento personal, la participación en el proceso democrático de toma de decisiones, el aprendizaje por propio interés y el envejecimiento activo” (2008, p. 134). García y Egido defienden el aprendizaje permanente por “su potencial para promover la igualdad de oportunidades educativas, su posible rol en la democratización de la educación y su contribución potencial al logro de mayores niveles de autorrealización personal” (2006, p. 35). Asimismo, Cordero y Gómez (2010) consideran que uno de los retos y exigencias de la escuela actual es la necesidad de seguir el aprendizaje a lo largo de la vida.

El paradigma de aprendizaje permanente es anterior al enfoque competencial y, según Hozjan (2009) uno de los principios fundamentales del aprendizaje permanente es promover el aprendizaje de las Competencias Clave. En esta línea, la OCDE (2005) establecía en *La definición y selección de competencias clave* que existen tres razones fundamentales por las cuales el concepto de aprendizaje para la vida es imprescindible para las competencias: (i) las competencias se pueden adquirir o perder conforme se crece, (ii) las demandas de la sociedad pueden cambiar, y (iii) debido a que la psicología ha demostrado que el desarrollo de competencia continúa a lo largo de la vida y crece con la madurez especialmente la habilidad de pensar.

Un año después, la UE publicó el *Marco de Referencia Europeo de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente*. Por su parte, Valle y Manso señalan que “ambos planteamientos (*lifelong learning* y *key competences*) se desarrollan de forma simultánea, interrelacionada y complementaria” (2013, p. 19). La aplicación de las Competencias Clave de los diversos ámbitos educativos y de formación se propone por medio del aprendizaje a lo largo de la vida (Tena, 2018). Por tanto, el enfoque competencial que se pretende analizar en esta investigación no tiene sentido sin entender la educación como un aprendizaje a lo largo de la vida.

En concreto, lo que más interesa para esta investigación es el impacto del paradigma del aprendizaje permanente en la escuela y en especial en la etapa de Educación Primaria. “Dado que no todas las competencias relevantes pueden ser proporcionadas durante la educación inicial, adquiere toda su relevancia el *aprendizaje a lo largo de la vida*” (Bolívar, 2008b, p. 16). El aprendizaje permanente replantea la tendencia de situar el aprendizaje exclusivamente en el sistema educativo y rompe las barreras entre el aprendizaje formal, no formal e informal. En definitiva, es necesario asumir que la educación trasciende la escolarización (E. Martín, 2016) ya que no es una tarea que pueda llevar a cabo la escuela sin el apoyo constante de la sociedad (Marchesi, 2003). “Ninguna institución, ni tan siquiera la escuela, puede pretender desarrollar por sí sola las competencias necesarias para afrontar la gran transformación estructural del siglo XXI” (Martínez y Echeverría, 2009, p. 132). En este sentido, el aprendizaje permanente implica cambios drásticos en los contextos donde tiene lugar el aprendizaje. Así, “la

educación a lo largo de la vida se refiere a muchos contextos, como el familiar o el laboral, el sistema educativo debe contemplarse como uno más” (García y Egido, 2006, p. 36).

La colaboración entre los contextos de educación, formación y aprendizaje a todos los niveles puede ser clave para mejorar la continuidad de la adquisición de competencias del alumno a lo largo de la vida y para el desarrollo de planteamientos innovadores en materia de aprendizaje (Consejo Europeo, 2018, p. 13).

También este enfoque implica una visión diferente del proceso de adquisición de competencias de todos los niveles del sistema educativo. En esta línea, Perrenoud (2012) afirma que el ser humano no puede afrontar su vida con las pocas competencias que adquirió durante la niñez. Uno de los principales retos es cambiar la visión del aprendizaje hacia una educación que se adapte al ritmo del estudiante desde una perspectiva que valore el proceso de aprendizaje individual a largo plazo, tal y como explica E. Martín:

La elaboración de planes personalizados de aprendizaje puede parecer una meta inalcanzable, pero no lo es si se toma la perspectiva temporal de toda la educación obligatoria y de un equipo docente conjunto que ejerce influencia educativa en coordinación con la familia; planes con un foco amplio y a largo plazo que confieren identidad propia y compromiso compartido a la escolaridad completa de cada alumno (2016, p. 20).

En definitiva, el marco sobre el que se construye el enfoque competencial no se puede abordar sin entender la educación como un aprendizaje a lo largo de la vida. Esto tiene implicaciones para todo el sistema educativo.

Desde las distintas Administraciones educativas existe un interés por potenciar el aprendizaje y la formación permanente, no solo de cara a la competitividad y empleabilidad, sino como medida esencial para el desarrollo personal, propiciando la adquisición de las competencias necesarias para el desenvolvimiento, la inclusión social y la participación ciudadana activa y responsable (MECDB, 2013, p. 75).

Más allá de las administraciones, la comunidad educativa tiene que reconocer y promover la diversidad de contextos en los que se adquieren las Competencias Clave. Asimismo, es necesario que los centros escolares con el apoyo de las familias favorezcan una trayectoria individualizada en el aprendizaje de las Competencias Clave.

2.4. EL MARCO SUPRANACIONAL: ANTECEDENTES Y AVANCES EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

En los apartados anteriores ya se han mencionado diferentes organismos supranacionales que han influido en el origen, el concepto, la categorización y la visión del aprendizaje de las Competencias Clave a lo largo de la vida. Como consecuencia, se puede intuir el protagonismo que han tenido los organismos supranacionales en la concreción del enfoque competencial.

El enfoque competencial en educación es el resultado de diferentes acciones que a nivel internacional fueron exigiendo a la institución escolar un refuerzo en su papel de proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida y así poder adaptarse a los rápidos y continuos cambios que está afrontando la sociedad del siglo XXI (Calcines et al., 2017, p. 64).

Así, esta investigación requiere conocer las recomendaciones de organismos supranacionales para lograr la implementación de las Competencias Clave en los centros educativos. En este sentido, se hará referencia a la política educativa supranacional entendida como aquella que se centra en “las políticas educativas globales, fundamentalmente de los organismos internacionales, no entendiendo éstas en sentido estricto, sino interpretando por política educativa cualquier acción en materia educativa, o de enseñanza o formación, que se ponga en marcha desde estos organismos” (Valle, 2012, p. 117).

El esfuerzo de los organismos internacionales, en especial de la OCDE y la UE, por clarificar el concepto y por llegar a un consenso sobre cuáles son las competencias clave se inscribe en esa necesidad de transformar el funcionamiento de la educación (Egido, 2011, p. 256).

A continuación, se realiza un repaso de la evolución del marco normativo supranacional. Las investigaciones y propuestas realizadas desde diferentes marcos internacionales son las referencias de este modelo educativo competencial (Pérez-Pueyo, 2013), en el que destacan las recomendaciones de la OCDE y especialmente el marco para el desarrollo de las Competencias Clave diseñado por la Unión Europea.

2.4.1. La OCDE

Salganik, Rychen, Moser y Konstant (1999) reconocían la falta de un acuerdo general sobre las competencias necesarias para la vida, a partir de los estudios llevados a cabo en varios países de la OCDE. Desde entonces, la OCDE ha contribuido al desarrollo del enfoque competencial a través de diferentes proyectos y programas. Uno de los más destacados y que mayor impacto ha tenido a nivel supranacional es el Programa Internacional para la evaluación de estudiantes (PISA) que la OCDE puso en marcha en el año 1997 dirigido a estudiantes de quince años. Este programa trata de evaluar algunas de las competencias básicas presentes en alumnos que han finalizado o van a finalizar la educación obligatoria y por ende deben estar capacitados para participar plenamente en la sociedad. Las primeras áreas evaluadas por PISA fueron la competencia matemática, la lectura y la ciencia. Sin embargo, estas tres competencias se han considerado insuficientes, prueba de ello ha sido la paulatina incorporación de nuevas competencias en las pruebas PISA a lo largo de su recorrido como, por ejemplo, la resolución colaborativa de problemas. En la siguiente edición, PISA 2018, se incorpora la competencia global, como la capacidad de analizar asuntos globales e interculturales y valorar distintas perspectivas para emprender acciones por el bien común y el desarrollo sostenible. Otra de las propuestas en las que se está trabajando es en evaluar la creatividad en la edición PISA 2021.

La repercusión de la publicación del ranking de los países participantes en relación con los resultados obtenidos en estas evaluaciones externas ha favorecido la difusión del concepto “competencia” en la sociedad. En este sentido, Beltrán (2016) considera que “su influencia en la agenda educativa internacional está sobredimensionada, es excesiva para los resultados que arroja” (2016, p. 124). Así, Lundgren (2013) señala que en muchas ocasiones los resultados educativos se interpretan rápidamente a través de metáforas deportivas en las que tan sólo uno será el ganador. Los titulares que llegan a la sociedad no siempre parten de un análisis en profundidad del contexto en el que dichas evaluaciones externas se han realizado. De hecho, Marchesi (2006) advierte de que los resultados del informe PISA generan desmotivación en los agentes directamente implicados en la educación y una falta de confianza en la sociedad hacia su sistema educativo.

Otra polémica que ha generado el informe PISA es la sensación de tener que rendir cuentas en las pruebas con el fin de satisfacer las necesidades de los políticos y de las organizaciones internacionales (Morgan, 2013). “Estas políticas de evaluaciones externas y rendición de cuentas están estrechamente unidas a una comprensión neoliberal de la educación como una capitalización permanente del individuo” (Fernández-González y Monarca, 2018, p. 389)

Al mismo tiempo, se ha cuestionado si el concepto “competencia” que se deduce de estas evaluaciones respeta el sentido del aprendizaje competencial, o si por el contrario mide o pretende medir las competencias a través de formularios tipo test. Carabaña (2011) concluye que los estudios PISA han ido incorporando el término de “competencia” a golpe de improvisación sin un punto de partida meditado. Por el contrario, Bolívar y Moya (2007) consideran que son un referente válido para comprender y valorar el impacto en el desarrollo del currículo orientado hacia las Competencias Clave.

Por último, Pedró (2012) menciona que una de las limitaciones de PISA es que desconoce lo que sucede en el aula a excepción de las encuestas de percepciones de alumnos, docentes y directivos, y como solución propone explorar métodos de codificación de las observaciones directas en el aula con el fin de analizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, más allá de medir los logros acumulados por los alumnos al finalizar su escolaridad, PISA podría ofrecer patrones o ejemplos de buenas prácticas docentes que fomenten mejores logros (Pedró, 2012).

En definitiva, el debate generado por PISA a lo largo de estos veinte años es intenso y son muchos los expertos (Álvarez, Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2014; Bolívar y Moya, 2007, Carabaña, 2011; Fernández y Monarca, 2018; Lundgren, 2013; Marchesi, 2006; Morgan, 2013,; Pedró, 2012; Toribio, 2010) que se han pronunciado con argumentos a favor y en contra de este tipo de evaluaciones externas. Al margen de las diferentes opiniones, la existencia de este tipo de pruebas ofrece una visión de la realidad, en lo que PISA evalúa, a nivel supranacional. Más allá de las dificultades para evaluar una competencia mediante una prueba tipo test, no se dispone hasta la fecha de otro estudio que ofrezca una mirada de esta magnitud. Además, es indudable la importancia y la repercusión de los resultados en los sistemas educativos. Por ello, para este estudio se

han tomado como referencia el formato de estas evaluaciones externas con el fin de evaluar el rendimiento competencial de los alumnos.

En todo caso no se debe desperdiciar el intercambio de información que genera PISA a través de investigaciones, y las ideas y propuestas que de ella salen, pues movilizan los esfuerzos de los países hacia una política educativa con ciertas bases que consigan unos estándares mínimos, ya sea en cuanto a los años de escolarización obligatoria, la disponibilidad y calidad de las escuelas o la financiación pública (Garrido, 2015, p. 116).

Otro de los precedentes más importantes a la hora de analizar el enfoque de las Competencias Clave es el Proyecto “DeSeCo” (Definition and Selection of Key Competences) de la OCDE que surgió con el objetivo de identificar el conjunto de competencias necesarias para que, tanto niños como adultos, puedan desarrollar vidas responsables y exitosas en una sociedad moderna y democrática y puedan enfrentarse a los desafíos del presente y del futuro. Los rasgos principales del proyecto DeSeCo publicado en el 2005 son: “i) tiende a la integración de saberes, ya que abarca conocimientos, habilidades y actitudes; ii) tiene un propósito movilizador, por cuanto se orienta a la actuación ante situaciones nuevas; e iii) implica una contextualización” (Tiana, 2011, p. 65). Esta propuesta supone un cambio sustantivo en comparación con el currículo convencional por las prioridades y la proporción de los componentes de los tres ejes de competencias que proponen: competencia para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz, competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos y competencia para actuar de forma autónoma (Pérez, 2007).

En el año 2010, la OCDE publicó el documento de trabajo *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, en el que destacan las reformas curriculares llevadas a cabo en España, tomando como referencia los resultados y las recomendaciones emitidos por la OCDE tras las evaluaciones PISA. En dicho documento se concluía que “todos los países que tomaron parte en el estudio suscriben la importancia de las habilidades y competencias del siglo XXI, pese a que no han conseguido dar definiciones claras y detalladas de las mismas” (Ananiadou y Claro, 2010, p. 14). Además, añadían que “la mayoría de los países integran el desarrollo de las habilidades y competencias del siglo XXI de manera transversal, es decir a través de las diferentes asignaturas del currículo” (2010, p. 14).

Las últimas publicaciones apuntan hacia una competencia global para la inclusión en la que se presta especial atención la dimensión actitudinal. En concreto, la OCDE publicó el informe *Global competency for an inclusive world* (2016,) orientado a la visión de la Educación para el año 2030. En este documento se define la competencia global como:

La capacidad de analizar de forma crítica asuntos globales e interculturales desde múltiples perspectivas, de entender cómo influyen las diferencias en las percepciones, juicios e ideas de uno mismo y de los otros y de ser capaz de entablar un diálogo abierto, adecuado y eficaz para interrelacionarse con personas de diferente procedencia desde el respeto por la dignidad humana.³ (2016, p. 4)

2.4.2. La Unión Europea

A nivel europeo, el Consejo de Lisboa (2000) concluye que los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento, recalcando la necesidad de promocionar las nuevas competencias. De hecho es a partir de esta fecha cuando las competencias se establecen como una prioridad en la agenda educativa europea. Por consiguiente, se empiezan a definir los objetivos estratégicos comunes en relación con los sistemas de educación y formación en los Consejos Europeos de Estocolmo (2001) y Barcelona (2002) y se da forma al programa “Educación y Formación 2010”. Uno de las principales críticas de este programa es que pretende modernizar los sistemas educativos y formación europeos reclamando habilidades y competencias de alto nivel para todos los ciudadanos europeos con el fin de convertirse en la economía más dinámica y competitiva del mundo (Milana, 2008). No obstante, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Fernández-Río (2017) consideran que su objetivo no es otro que contribuir a la evolución de la sociedad a nivel político, económico y social:

Todas las recomendaciones que tanto el Parlamento Europeo como el Consejo Europeo redactan desde el año 2000 (Consejo de la Unión Europea, 2000, 2001, 2002, 2004) pretenden el establecimiento de un marco común europeo en materia educativa para garantizar que todos los ciudadanos de la Unión Europea reciban una formación que les permita ser competentes en las diferentes áreas de su vida diaria y, con ello, contribuir a una evolución de la sociedad a nivel político, económico y social (Hortigüela et al., 2017, p. 4).

³ Traducción realizada por la autora de la tesis.

Al mismo tiempo, se puso en marcha el *Proyecto Tuning* que pretendía hacer transferibles los estudios universitarios a nivel de Europa (Marco, 2008). En él participaron 105 universidades de 16 países europeos con el fin de “facilitar el proceso de convergencia, establecer unos objetivos estándar de transparencia y comparación e incentivar a las universidades para que estableciesen estrategias de enseñanza y aprendizaje no solo con referencia a los contenidos sino también a las competencias generales” (Riesco, 2008, p. 86).

Eurydice publicó un estudio titulado *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria* (2002) en el que analiza la definición de estas competencias dentro del currículo nacional de cada estado miembro de la UE. En él se concluye que tan solo cuatro países tenían integrado plenamente las Competencias Clave en su currículo en el año 2002. No obstante, no era el caso de España, en el que tan sólo se refería implícitamente al término competencia como “capacidad”.

En el año 2004, la UE publicó el informe con los resultados de los trabajos sobre Educación y Formación 2010 (ET 2010) y “fue a partir del análisis de este primer informe y posteriores recomendaciones del Consejo de Europa cuando se produjo una importante reconceptualización, sustituyendo el término “*destrezas básicas*” por el de “*competencias clave*” (Pérez-Pueyo et al., 2013). Además, en este informe se establecían las ocho Competencias Clave con sus correspondientes definiciones y los conocimientos, las destrezas y las actitudes que constituyen cada una de ellas.

Posteriormente a este proceso de integración de las competencias, se suma un documento decisivo, la *Recomendación sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente* (Comisión Europea, 2006). En ella se concreta el marco europeo de Competencias Clave que los ciudadanos necesitan y se insta a los estados miembros a desarrollar la oferta de Competencias Clave para todos, en el contexto de sus estrategias de aprendizaje y teniendo en cuenta que dicho aprendizaje debe iniciarse en la edad escolar y continuar tras la jubilación. A partir de esta Recomendación, la relación de las Competencias Clave con el marco de aprendizaje permanente se presenta reforzada, enmarcándose aquellas en este último. Esta investigación, tal y como se avanzó en el apartado anterior (2.3.), comparte este lineamiento político-educativo.

En el año 2008 la Comisión de las Comunidades Europeas (CCE) emitió un comunicado, en el cual se identificó que el reto al que se enfrenta la UE es intensificar la reforma de los sistemas escolares para que todos y cada uno de los jóvenes puedan desarrollar plenamente su potencial. Un año más tarde el Consejo Europeo (2009a) publicó un nuevo *Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)* por el que se definen cuatro áreas prioritarias con las que potenciar los sistemas de educación de los Estados miembros hasta el año 2020: el aprendizaje permanente y la movilidad, la mejora de la calidad y la eficacia de la educación y de la formación, la equidad la cohesión social y la ciudadanía activa y, por último, el incremento de la creatividad y la innovación, incluido el espíritu emprendedor, en todos los niveles de educación y formación.

Siguiendo la necesidad de cambio y mejora, Eurydice (2012) publicó el *Desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia* en el que se establecían dos retos pendientes: ayudar a los centros a integrar las Competencias Clave y mejorar el status de las competencias transversales frente a las competencias vinculadas con las áreas curriculares. Del mismo modo, España destacaba por incluir las ocho Competencias Clave desde el 2006 a través de la LOE y por ser uno de los países que tenía pruebas competenciales estandarizadas a nivel nacional.

La implementación de las Competencias Clave requieren un mayor seguimiento y prueba de ello es KeyCoNet, la red europea fundada en el año 2012 para el desarrollo de las Competencias Clave en Educación Primaria y Secundaria. Esta organización es una muestra más del interés de la UE en la implantación del aprendizaje por competencias. “La red trabaja en torno a tres grandes áreas: estudios e investigaciones, sistematización de buenas prácticas, y recomendaciones sobre la política curricular competencial” (Melero y Luengo, 2016, p. 211). A partir de esta red europea se comparten las propuestas que se están poniendo en marcha para el desarrollo de las Competencias Clave en más de 30 países. “Las recomendaciones están destinadas tanto a responsables de política educativa como de centros escolares y giran entorno a cómo mejorar la integración del enfoque educativo competencial en los centros escolares europeos” (Calcines et al., 2017, p. 69). En concreto, Valente, Meneses y García-Vázquez (2015) destacan que los países socios

de la red KeyCoNet han logrado avances significativos hacia la enseñanza de las competencias.

Durante el desarrollo de la presente investigación se han tenido en cuenta las diferentes recomendaciones publicadas por KeyCoNet (Looney y Michel, 2014) para profundizar y mantener las competencias a nivel de centro escolar. Recomendaciones consistentes en: dar tiempo a los docentes para desarrollar y profundizar en su práctica; modificar los entornos de aprendizaje de forma que apoyen el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje interdisciplinar; mejorar la comunicación sobre los objetivos a fin de crear apoyos más amplios; marcar como prioridad las Competencias Clave en los planes de centro; y monitorizar y evaluar a nivel de centro.

En el año 2013 el Consejo Europeo publicó la *Respuesta a un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos y al Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento* (2013). En sus conclusiones sugiere entre otras medidas: favorecer la mejora de las destrezas y competencias transversales mediante enfoques pedagógicos innovadores y centrados en los estudiantes, reforzar el perfil profesional de la profesión docente garantizando una formación inicial eficaz, dar apoyo al inicio de la carrera profesional y asegurar una formación permanente centrada en competencias.

Finalmente, uno de los hitos más recientes es la *Recomendación sobre las Competencias Clave para el aprendizaje permanente*, publicada el 22 de mayo de 2018 y que supone una actualización del año 2006, tras un largo proceso consultivo y de revisión. La UE, en esta nueva Recomendación, además de ofrecer un listado de recomendaciones para los estados miembros, identifica tres dificultades en la implementación de las competencias: “la utilización de una diversidad de planteamientos y contextos; el apoyo a los profesores y demás personal académico; y la evaluación y validación del desarrollo de competencias” (Consejo Europeo, 2018, p. 12) y se ofrecen ejemplos de buenas prácticas para respaldar los posibles problemas planteados. Esta actualización del marco de las Competencias Clave y las recomendaciones establecidas, servirán como referente del proceso de análisis de la presente investigación.

Cada documento, recomendación y programa de trabajo citado nos llevan a la conclusión, como afirma Núñez (2016), de la existencia de una tendencia sobre la política educativa de los organismos supranacionales hacia el enfoque competencial, y que es cada vez mayor la atención que este enfoque está recibiendo a nivel internacional. “Ante tal desafío, ha sido necesario repensar igualmente los sistemas de educación y formación en clave curricular” (Toribio, 2010, p. 27). Esta investigación quiere analizar si los acuerdos e informes de los organismos supranacionales han influido en el marco normativo nacional y, como consecuencia, si las Competencias Clave se han materializado en las aulas.

2.5. EL MARCO NACIONAL EN LA INTEGRACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

En este apartado se aborda la inclusión de las Competencias Clave en el marco legislativo elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Posteriormente, con motivo de la transferencia de competencias educativas a las comunidades autónomas, se analiza la concreción del enfoque competencial en los decretos y documentos elaborados por las administraciones educativas.

2.5.1. El ámbito del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)

Antes de analizar el enfoque competencial establecido en las diferentes leyes educativas en el ámbito del estado, es necesario conocer el contexto en el que se han aprobado. Benito (2009) muestra que en España la interpretación, la transmisión y la aplicación de la teoría en el ámbito educativo ha tenido algunas carencias. En España se han aprobado ocho leyes orgánicas⁴ en materia educativa desde el año 1970. Esta constante modificación legislativa producida en función del partido político en el gobierno ha generado en la sociedad una percepción de inestabilidad que está produciendo “cansancio en la comunidad educativa, desmoralización en el profesorado, fatiga en los agentes sociales, y escepticismo general respecto de las reformas, aunque

⁴ Las leyes orgánicas son las de más alto rango normativo en nuestro ordenamiento jurídico por tratarse de leyes que afectan directamente al desarrollo de preceptos constitucionales. Su aprobación requiere la mayoría absoluta de la cámara parlamentaria.

estas se presenten como el instrumento idóneo para mejorar la educación” (De Puelles, 2016, p. 17). Esta situación puede suponer el “peligro de proponer un cambio tras otros para que todo continúe igual” (Sancho, 2017, p. 140).

Por ello, en España es frecuente oír demandas sobre la necesidad de un consenso en materia educativa que dé estabilidad y frene este cambio continuo de normas reguladoras. “En el Estado español hemos estado asistiendo a un constante vaivén de reformas que en nada benefician a la calidad de la educación; de ahí que la sociedad en su conjunto reclame un Pacto por la Educación” (Santana, 2010, p. 267). Para valorar, tal y como esta investigación pretende, la implementación del enfoque de aprendizaje competencial en las aulas de Educación Primaria parece pertinente considerar cómo se ha introducido y cómo queda reflejado el referido enfoque en la normativa educativa actual a nivel nacional.

En el año 2006 España reguló las Competencias Clave, en esta ley denominadas competencias básicas, como parte del currículo en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) coincidiendo con el año en el que se publicó la *Recomendación sobre las Competencias Clave* en la Unión Europea. Con respecto a la categorización de las ocho competencias básicas, la propuesta elaborada con la LOE en el Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria resulta muy similar a la propuesta europea, aunque hay algunas diferencias: se unió la comunicación lingüística en una sola, se desdobló la competencia relativa a los ámbitos matemático y científico-tecnológico y se adaptó la denominación de algunas competencias (Tiana, 2011).

Transcurridos pocos años desde la regulación de la LOE, se aprobó su modificación mediante la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) el 9 de diciembre de 2013. Además, en el nuevo currículo derivado de la esta reforma de ley las ocho competencias se ajustan todavía más al marco europeo, unificando la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología. En la siguiente Tabla 5 se pueden comparar el marco europeo y el marco nacional en Competencias Clave.

CAPÍTULO II.
LAS COMPETENCIAS CLAVE

Tabla 5. Cuadro comparativo de las Competencias Clave a nivel europeo y nacional

| Unión Europea | | España | |
|--|--|---|--|
| UE (2006) | UE (2018) | LOE (2006) | LOMCE (2013) |
| Comunicación en lengua materna | Competencia en lectoescritura | Competencia en comunicación lingüística | Comunicación lingüística |
| Comunicación en lenguas extranjeras | Competencia multilingüe | | |
| Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología | Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería | Competencia matemática | Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología |
| | | Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico | |
| Competencia digital | Competencia digital | Tratamiento de la información y competencia digital | Competencia digital |
| Aprender a aprender | Competencia personal, social y de aprender a aprender | Competencia para aprender a aprender | Aprender a aprender |
| Competencias sociales y cívicas | Competencia ciudadana | Competencia social y ciudadana | Competencias sociales y cívicas |
| Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa | Competencia emprendedora | Autonomía e iniciativa personal | Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor |
| Conciencia y expresión culturales | Competencia en conciencia y expresión culturales | Competencia cultural y artística | Conciencia y expresiones culturales |

Fuente: elaboración propia.

La LOMCE justifica la necesidad de una reforma de la ley de educación con el fin de mejorar los resultados educativos de acuerdo a criterios internacionales. Evidentemente esta argumentación ha sido objeto de una gran controversia. Así en su preámbulo, establece que los principales objetivos que persigue la reforma son:

Reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados de Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes (Ley Orgánica 8, 2013, p. 97782).

En consonancia con este objetivo, esta ley destaca la necesidad de reformar el sistema educativo debido a los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas PISA y a la luz de la tasa de abandono educativo temprano publicado en los resultados

EUROSTAT con un 24,7%⁵ en el año 2012. El hecho de que la reforma de una ley educativa nacional se justifique por los resultados obtenidos en las pruebas externas promovidas por organismos supranacionales como la OCDE y por los malos indicadores internacionales, confirma el gran impacto de la política educativa supranacional sobre la política a nivel nacional, al menos, en el caso de España.

La legislación educativa reciente en España viene haciendo referencia a este tipo de evaluaciones consecuencia, en buena medida, de la influencia de los programas de evaluación educativa más reputados con marcos teóricos consistentes y evidencias de fiabilidad y validez caso del *Programme for International Student Assessment (PISA)*, *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* o *National Assessment of Educational Progress (NAEP)* (Álvarez et al., 2014, p. 187).

Los informes de resultados de España en los estudios internacionales de educación centrados en la etapa de Educación Primaria son dos: PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) y TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias). En estos estudios participaron alumnos de 4º de Educación Primaria en el año 2015 en TIMSS y en 2016 en PIRLS. Los resultados reflejaban que a mayor número de libros que el alumno tiene en casa mejor es el rendimiento. En cuanto a la diferencia del rendimiento en función del sexo, los alumnos obtuvieron mejores resultados en TIMSS, es decir, la competencia matemática y científica. “En TIMSS 2015 el rendimiento de los alumnos españoles ha sido significativamente mayor que el de las alumnas tanto en Matemáticas como en ciencias, con diferencias más amplias que las medias internacionales” (MECD, 2016). Sin embargo, las alumnas sacaron mejores resultados en PIRLS “a pesar de que la diferencia en España es significativa, es de las más bajas de todos los sistemas aquí seleccionados” (MECD, 2017). También, se observan diferencias significativas en el rendimiento a favor de los centros privados, en la mayoría de los casos concertados frente a los centros públicos. No obstante, PIRLS y TIMSS confirman que España es uno de los países donde menos impacto tiene el nivel socioeconómico sobre el rendimiento académico de los hijos.

Uno de los posibles riesgos de estas evaluaciones supone que la implementación de las Competencias Clave en España quede reducida a las competencias establecidas en

⁵ Dato disponible en:
https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=sdg_04_10&plugin=1

PISA ya que éstas son que son las que cuentan en las evaluaciones individualizadas al final de Primaria (Bolívar, 2015). De hecho, Viñao señala que “la LOMCE reduce la importancia y el peso en el currículo de aquellas materias artísticas —música, expresión plástica y visual— y humanísticas no tenidas en cuenta en dichas evaluaciones” (2016, p. 153).

Otra de las principales novedades de la LOMCE fueron las evaluaciones individualizadas externas a nivel nacional al finalizar cada etapa con carácter formativo y de diagnóstico. También, en el artículo 20 indica que se realizará una evaluación individualizada al finalizar el 3º curso de Educación Primaria según dispongan las administraciones educativas. El desarrollo de evaluaciones externas ha sido criticado por “la centralidad de la evaluación, de los chequeos, de la rendición de cuentas y de la publicación de los resultados para conocer la calidad de los centros” (Cabrera, 2016, p. 193). Del mismo modo Pérez considera que este tipo de pruebas no sirven para conocer el grado de desarrollo de las competencias:

Así pues, las reválidas ni sirven para ayudar a aprender, función educativa de la evaluación, ni sirven para diagnosticar el grado de desarrollo de las competencias en un momento dado, función sumativa y calificadora de la evaluación. Miden en todo caso el nivel de desarrollo de habilidades de orden inferior, memorizar y reproducir datos y fórmulas, hoy día claramente prescindibles o sustituibles (2013, p. 23).

En este sentido, un riesgo de un sistema centrado en evaluaciones externas según Moya y Luengo (2010) es que los esfuerzos por lograr un currículum adaptado e integrado se conviertan en esfuerzos centrados en la preparación para obtener los mejores resultados posibles en las pruebas de diagnóstico. La presión de los centros educativos por obtener buenos resultados en las pruebas de diagnóstico puede transformarse en una preparación que lejos de educar de forma competencial, se limite a realizar “simulacros” con el fin de superar satisfactoriamente las evaluaciones.

La investigación realizada por Hernández y Murillo (2017) sobre la mejora que producen las evaluaciones externas concluye que los resultados que se ofrecen a los centros sobre el resultado obtenido no son suficientes para plantear mejoras a nivel de centro. Por tanto, proponen dar mayor autonomía a los centros dotándoles de capacidad para adoptar cambios y mejoras a partir de la reflexión y el análisis crítico de las

evaluaciones externas recibidas. “Una evaluación no concluye con la recogida de los datos ni con el análisis e interpretación de los resultados. Estos deben difundirse para que realmente se produzca la toma de decisiones y, por lo tanto, se pongan en marcha propuestas de mejora” (Álvarez, 2017, p. 577). De lo contrario, las evaluaciones seguirán sin favorecer acciones escolares que busquen la mejora de los centros.

Ambas leyes educativas (LOE y LOMCE) han incluido las Competencias Clave como un elemento más del currículo, pero como dicen Bolívar y Moya (2007) no se sustituye por ninguno de los elementos prescritos ya presentes (objetivos de etapa, objetivos de área, bloques de contenido, criterios de evaluación y áreas curriculares). Esta decisión ha sido criticada, así como las confusiones con los contenidos ya que lo largo de la LOMCE se utilizan indistintamente (Viñao, 2016). Por ello, a pesar de la importancia que se pretende dar al cambio del enfoque educativo hacia el aprendizaje por competencias “éstas quedan reducidas a un complemento de los contenidos, que son lo sustancial” (Bolívar, 2015, p. 26). No obstante, la vigente ley reconoce que la simplificación del desarrollo curricular es un elemento esencial para garantizar la efectividad en la adquisición de las Competencias Clave.

Con el objetivo de conocer cómo se concreta curricularmente el enfoque de aprendizaje por competencias y teniendo en cuenta que esta investigación se centra en la etapa de Educación Primaria, es necesario analizar el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero que establece el currículo básico de la Educación Primaria. En él se determina que “para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo” (Real Decreto 126, 2014, p. 4). Por tanto, la propuesta para la implementación de las competencias implica la necesidad de trabajar varias Competencias Clave de forma integrada independientemente de la asignatura. Del mismo modo, en esta investigación se analizará la implementación de este enfoque integral de las Competencias Clave.

Además de la legislación, el MECD a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) publicó dos documentos en relación con las Competencias Clave. En primer lugar, *la Guía para la formación en centros sobre las*

competencias básicas y aplicación digital (MECDA, 2013). En ella se ofrece una conceptualización teórica y una secuencia de formación fruto de la experiencia de varios proyectos encaminados a desarrollar las Competencias Clave. El aspecto más novedoso es la propuesta de un conjunto de actividades y recursos que pueden ser utilizados por los centros educativos para el aprendizaje de las Competencias Clave.

La formación secuenciada, eje de la reflexión de los centros educativos, no trata de agotar otras posibilidades, pero sí pretende ser un referente ordenado que aborde los diferentes niveles de integración curricular de las competencias básicas para una mejor consecución de los objetivos fijados en la normativa vigente (MECDA, 2013, p. 30).

En segundo lugar, la publicación de la *Reflexión sobre las competencias básicas y su relación con el currículo* (Turrado, López y Bernabeu, 2013) cuyos objetivos son dotar a los docentes de un conocimiento más profundo sobre las Competencias Clave que están trabajando en el aula y ayudar a las administraciones educativas a potenciar la integración de las Competencias y a detectar posibles carencias. En este documento se propone la elaboración por parte de los centros de un documento puente, documento fundamental en las programaciones, en el que se establezcan las relaciones entre los diferentes elementos del currículo empezando por los criterios de evaluación.

Por último, el MECD publicó la Orden (ECD/65/2015) del 21 de enero de 2015, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Esta orden ministerial establece que “el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa” (p. 6987). Aunque se esperaba que esta publicación abriera caminos y ofrecido aclaraciones para la implementación de este enfoque en los centros, al menos “deja abierto el camino para que el profesorado o centros puedan establecer currículos alternativos con una integración de competencias” (Bolívar, 2015, p. 28). Además, esta orden define como fundamental la vinculación entre las Competencias Clave y los objetivos de cada etapa educativa para que todas las personas puedan alcanzar su desarrollo personal y lograr una correcta incorporación a la sociedad. En el análisis

documental de la investigación se analizarán las programaciones de cada centro para comprobar si se han establecido estas relaciones.

2.5.2. El ámbito de las administraciones educativas autonómicas

Como se ha tratado de demostrar hasta aquí, tanto desde los organismos supranacionales como desde el MECD, en el ámbito del estado, se está tratando de implementar un enfoque de enseñanza competencial en todo el sistema educativo. Una vez definido el marco nacional, es preciso conocer el papel de las administraciones educativas autonómicas en la concreción de la implementación de este enfoque y en la orientación a los centros educativos. En este sentido, Moya y Luengo advierten que “la atención que se está prestando al desarrollo de las competencias básicas en las Comunidades Autónomas es muy diferente” (2010, p. 133).

Para comprobar las acciones de las administraciones educativas autonómicas se ha tomado como referencia la investigación llevada a cabo por Llach y Alsina (2009). En ella analizaron los decretos por los que se establece la ordenación de las enseñanzas de la etapa de Educación Primaria de las comunidades autónomas de Andalucía, Cataluña y Madrid en comparación con la LOE. Los aspectos analizados de cada documento normativo fueron: la definición y función de las competencias básicas; la relación entre las competencias básicas y los objetivos generales de la Educación Primaria; y, finalmente, la relación de las competencias básicas y diversos aspectos de las áreas (objetivos, criterios de evaluación y competencias propias). Una de las conclusiones a las que llegaron fue que el grado de definición de las Competencias Clave era distinto, es decir, había decretos en los que se hacía referencia de forma breve y otros en los que era más detallada. También, comprobaron que había un parecido entre las competencias básicas y los objetivos concretos de cada área que podrían fusionarse para evitar confusiones entre ambos.

A partir del trabajo realizado por Llach y Alsina (2009) se han analizado, en este caso dentro del marco de la LOMCE, los documentos autonómicos de varias comunidades autónomas. En concreto, en esta investigación han participado centros escolares ubicados en las siguientes comunidades autónomas: Cataluña, Comunidad

Valenciana, Madrid, Murcia y el País Vasco. Para poder realizar el análisis del contexto de cada centro, se precisa abordar el enfoque que cada comunidad autónoma ha dado a las Competencias Clave a partir de los Decretos por los que establecen el currículo de Educación Primaria. “En la propuesta de cada comunidad autónoma es importante contemplar las orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación que aportan en cada área” (Vázquez y Ortega, 2012, p. 33). Así, los aspectos analizados han sido: la definición del concepto Competencia Clave, la presencia del enfoque competencial en el documento, las características del enfoque competencial, la relación de las Competencias Clave con otros elementos del currículo y la inclusión de las Competencias Clave en las programaciones didácticas.

Cataluña

Empezando por Cataluña, en el Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de sus enseñanzas en Educación Primaria se otorga un papel protagonista a las Competencias Clave, que en este caso se denominan competencias básicas. El Decreto pretende garantizar que todos los profesionales del sistema educativo catalán incorporen a su práctica docente el enfoque competencial. Para ello, ofrece una conceptualización del enfoque competencial e incluyen dos anexos dedicados exclusivamente a la concreción de las competencias básicas.

En primer lugar, en el artículo 6 se define la competencia básica como “la capacidad de una persona de resolver problemas reales en contextos diversos integrando conocimientos, habilidades prácticas, actitudes y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz y satisfactoria” (p. 14). Además, se señala la importancia del enfoque interdisciplinar de las experiencias de aprendizaje y la programación de actividades complementarias y extraescolares para la adquisición de las competencias básicas de cada ámbito.

En segundo lugar, el Decreto ofrece dos anexos en los que se concreta el currículo. En el anexo 1 se describen las competencias básicas a alcanzar al final de la educación obligatoria. Además, se especifica que corresponde a cada centro escolar definir en el proyecto educativo de centro, los principios pedagógicos para la concreción

y desarrollo del currículo y el enfoque competencial. En el anexo 2 del Decreto se identifican y desarrollan las competencias básicas propias de los diferentes ámbitos de la Educación Primaria. Este documento facilita la concreción de varias dimensiones asociadas a cada competencia básica. Al mismo tiempo, cada una de las dimensiones a su vez se simplifican en competencias descritas en forma de objetivos. Por último, en el Decreto se indica que el Departamento de Enseñanza ofrecerá orientaciones y materiales para el desarrollo de competencias básicas propias para cada ámbito.

Comunidad Valenciana

La Comunidad Valenciana en el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, emplea indistintamente el término competencia “básica” o “clave”. Este documento se centra en el currículo sin definir o concretar en profundidad el enfoque competencial. La presencia de las Competencias Clave está principalmente en los anexos II y III. En ellos se establecen en función de cada asignatura, las relaciones entre los contenidos, los criterios de evaluación y a su vez con las Competencias Clave implicadas.

El currículo establecido en el Decreto insta a ofrecer una atención personalizada que asegure el desarrollo personal e integral de todo el alumnado. Para ello concreta tres factores a tener en consideración. En primer lugar, el desarrollo de buenas prácticas que favorezcan un buen clima y faciliten la convivencia. En segundo lugar, promueve las metodologías didácticas innovadoras como el aprendizaje cooperativo, los proyectos interdisciplinares y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para un mayor grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa. En tercer lugar, destaca como un pilar fundamental la formación del profesorado para la renovación metodológica a partir de las metodologías didácticas innovadoras.

En el artículo 11 se especifican los elementos que deben estar presentes en las programaciones didácticas en Educación Primaria. Entre ellos se encuentra un apartado dedicado a las competencias y otro apartado centrado en los siguientes elementos transversales: el fomento de la lectura; la comprensión lectora y la expresión oral y escrita; la comunicación audiovisual y tecnologías de la información y de la

comunicación; el emprendimiento; y la educación cívica y constitucional. En este sentido podríamos asociar estos elementos con cuatro Competencias Clave (comunicación lingüística, competencia digital, sentido de la iniciativa y competencias sociales y cívicas) que se consideran transversales. Por último, del mismo modo que en Cataluña, este Decreto delega en los centros docentes el desarrollo del currículo y su concreción en el proyecto educativo del centro.

Comunidad de Madrid

La Comunidad de Madrid en el Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria, insta en el artículo 5 a potenciar especialmente el desarrollo de las competencias comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Asimismo, promueve que las actividades de aprendizaje integren más de una competencia. No obstante, llama la atención que el término empleado en todo el documento sea “competencia” sin indicar “básica” o “clave”.

Por último, un aspecto a tener en cuenta en el currículo de la Comunidad de Madrid es que simplemente concreta un listado de contenidos a desarrollar en función de la materia sin establecer relación alguna con las Competencias Clave. Además, en el documento se indica que los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables establecidos en el Real Decreto 126/2014 serán los referentes para comprobar el grado de adquisición de las competencias. En definitiva, la concreción del currículo de esta comunidad integra en menor medida el enfoque competencial en comparación con otras comunidades.

Murcia

En cuanto al Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se observan ciertas similitudes con respecto al de la Comunidad de Madrid como el uso del término “competencia” sin especificar “básica” o “clave” y el énfasis en el desarrollo de las competencias en comunicación lingüística, competencia matemática y

competencias básicas en ciencia y tecnología. No obstante, sorprende que al mismo tiempo este documento propugne que “las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales” (p. 33055). En él, además, se promueve el diseño de actividades de aprendizaje que permitan trabajar más de una competencia al mismo tiempo.

En cuanto a la concreción del currículo por asignaturas se organizan por bloques de contenidos y se especifica la relación con el criterio de evaluación y estándar de aprendizaje evaluable, sin hacer mención de las Competencias Clave. Asimismo, en las programaciones docentes de cada una de las áreas se pide que incluyan una serie de elementos entre los que se encuentra la secuencia y temporalización de los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, sin la necesidad de establecer la relación con las Competencias Clave.

País Vasco

El Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco describe la educación por competencias como “una oportunidad para reenfocar los aprendizajes fundamentales, en función de las situaciones relacionadas con la adquisición de las competencias básicas” (p. 3). Esta visión del enfoque competencial como una oportunidad se refleja en el protagonismo que tienen las competencias, en este Decreto se denominan “básicas”, estando muy presentes en cada uno de los apartados del documento.

Asimismo, el estudio del País Vasco resulta interesante teniendo en cuenta que en el apartado (2.2.) del marco teórico se comprobó que es la única comunidad autónoma con un modelo curricular en el que se diferencian las competencias transversales y las competencias específicas. Según el Decreto esta diferenciación no implica que no se trabajen de forma complementaria, sino que cada área debe contribuir “al desarrollo de todas las competencias básicas transversales y, en mayor o menor medida, al desarrollo de las restantes competencias básicas disciplinares” (Decreto 236, 2015, p. 17).

Con respecto a las programaciones didácticas, en el Decreto se solicita como primer apartado que contengan las competencias básicas transversales y disciplinares a desarrollar a lo largo del curso y situaciones de integración. Para ello, se indica que el profesorado debe disponer de un perfil competencial que le permita, entre otras cuestiones, “hacer propuestas de situaciones de aprendizaje en el aula, aplicarlas y evaluarlas, basándose en los contenidos de enseñanza, las características del alumnado y las competencias básicas transversales y disciplinares” (Decreto 236, 2015, p. 30).

En el anexo II del Decreto se incluyen la definición, la categorización y los componentes de cada una de las competencias básicas transversales y disciplinares. Además, en él se establecen una serie de aspectos metodológicos diferenciales del enfoque competencial:

- “La acción competente consiste en la resolución de situaciones-problema movilizandolos recursos disponibles de forma integrada.
- La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas.
- Los contenidos de tipo declarativo, procedimental y actitudinal son recursos, pero recursos necesarios e imprescindibles, para la resolución de situaciones problema.
- Para desarrollar las competencias básicas se requiere proponer actividades auténticas focalizadas en situaciones reales, vinculando el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.
- Para provocar el aprendizaje relevante de las competencias básicas se requiere la implicación activa del estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
- La función del y de la docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.” (Decreto 236, 2015, p. 157)

Por último, el documento establece que la adquisición de Competencias Clave es corresponsabilidad de todos los agentes educativos (familia, escuela, universidad, administración pública, gobiernos locales, medios de comunicación, asociaciones e instituciones socioculturales, etc.) más allá de la escolarización.

Una vez analizados los Decretos de las cinco comunidades autónomas en las que están ubicados los centros que participan en la presente investigación, se concluye que en el caso de especificar la definición de “competencia” se suele asociar con capacidad siguiendo lo establecido en la LOMCE. También, se comprueba que no hay acuerdo sobre el uso de “competencia”, “competencia básica” o “Competencia Clave”, empleándose en

muchos casos de forma indistinta. Con respecto a la categorización, como anteriormente se comprobó, todas las comunidades autónomas, a excepción del País Vasco, establecen las Competencias Clave siguiendo el marco de referencia europeo, la única diferencia es que algunas separan la competencia matemática y la competencia básica en ciencias y tecnología. Excepto en Madrid y Murcia, el resto de las comunidades establecen una relación entre las Competencias Clave y el resto de los elementos del currículo. Con respecto a las programaciones didácticas, no todos los Decretos especifican los elementos que deben de incluir y solo algunos de ellos incluyen las Competencias Clave. Por último, en varias comunidades se delega en los centros la concreción final del enfoque competencial en el proyecto educativo.

Al margen del establecimiento del currículo mediante los correspondientes Decretos, según Sancho (2017) las consejerías de las comunidades autónomas han publicado una gran variedad de documentos sobre los niveles de concreción, desarrollo y propuestas para poner en práctica el enfoque competencial. Por tanto, es preciso comprobar si las administraciones educativas están promoviendo el enfoque competencial mediante recomendaciones, propuestas u otras actuaciones que faciliten a los centros su implementación más allá de los Decretos. Roselló y Pinya recuerdan que el papel de las administraciones públicas es determinante para:

Fijar los elementos prescriptivos de los currículos autonómicos; normar las actuaciones que han de llevar a cabo los centros escolares; decidir los límites de la autonomía pedagógica y organizativa; ordenar el tipo de procesos que deben llevar a cabo los centros educativos; o decidir procesos de formación, divulgación y sensibilización (2014, p. 261).

En el caso de Cataluña, el Departamento de Educación está elaborando numerosos documentos para facilitar y potenciar cada una de las Competencias Clave. También, ha diseñado un documento para *Programar por competencias en la Educación Primaria* (Departament d'Ensenyament, 2017), en el que ofrece orientaciones sobre el aprendizaje competencial, su currículo y su programación a través de una plantilla de una unidad didáctica o proyecto. No obstante, una de las distinciones por la que destaca esta comunidad autónoma es la Orden ENS/164/2016, de 14 de junio, por la que se determinan el procedimiento y los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la Educación Primaria. En ella se establece el modelo de acta de evaluación de final de cada curso que se establece en ámbitos competenciales específicos y una evaluación de las

competencias transversales. Esta normativa, exige a los centros una evaluación competencial desde 1º hasta 6º de Educación Primaria.

En la Región de Murcia, dentro de la normativa sobre el currículo de Educación Primaria hay una serie de documentos y anexos que facilitan a los centros la programación y evaluación de las Competencias Clave. Uno de ellos es la *Guía didáctica del conocimiento aplicado* en el que se establece, la metodología, los estándares de aprendizaje como “referentes que describen lo que los alumnos deben saber y poder hacer para demostrar el nivel de adquisición de los objetivos y las competencias del currículo” (Cañizares, Navarro y Martínez, 2014, p. 22) y el proceso de elaboración de un proyecto. También, ofrecen un documento en el que se relacionan los estándares de cada materia con las Competencias Clave desde 1º hasta 6º de Educación Primaria. Del mismo modo, hay un documento que permite evaluar cada una de las Competencia Clave seleccionando el perfil competencial y estableciendo la relación con todos los estándares de aprendizaje correspondientes a ese curso. Estos documentos sirven para facilitar la evaluación de los estándares de aprendizaje desde la mirada del enfoque competencial.

Al igual que en Cataluña, la Región de Murcia está promoviendo la evaluación competencial mediante la Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En el anexo XI de la Orden se indica la información que debe incluir el informe de aprendizaje al finalizar cada curso de la etapa. Así, el informe debe recoger los resultados por áreas, el grado de adquisición de las competencias del currículo y los resultados en las evaluaciones individuales y de diagnóstico realizadas. Para su elaboración, se facilita un modelo de tabla por cada curso en el que se calcula el “perfil de competencia” mediante la asignación por porcentajes a cada materia de las Competencias Clave.

El Gobierno Vasco a través del Departamento de Educación Política Lingüística y Cultura, dentro del plan Heziberri 2020, ha elaborado el *Marco del modelo educativo pedagógico*. En este Marco (Gobierno Vasco, 2014) se definen las grandes líneas curriculares, estableciendo la metodología y la evaluación de acuerdo con el enfoque por competencias. Las líneas metodológicas que enfatizan la experiencia del aula consisten

en la construcción de los propios conocimientos y “desde el *aprendizaje situado*, las situaciones, contextos o cultura son parte esencial del conocimiento y del aprendizaje. De acuerdo con este enfoque, hay una estrecha relación entre lo que se aprende y el contexto en que se produce” (Gobierno Vasco, 2014, p. 28). Con respecto a la evaluación, consideran que una evaluación mixta (cuantitativa y cualitativa) permite combinar ambos enfoques. La evaluación en el enfoque por competencias debe ser global y reflejar el nivel de logro o desempeño de una competencia.

La evaluación del alumnado desde una perspectiva competencial debe tener, al igual que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, un enfoque más global que parcial, trascendiendo en ocasiones la diferenciación por áreas o materias o considerando conjuntamente algunas de ellas (Gobierno Vasco, 2014, p. 42).

Además, el Departamento ofrece *la Guía para la elaboración de las programaciones didácticas* (Departamento de Educación, 2017) con la finalidad de poner el foco en cada uno de los elementos que componen su estructura y ayudar al profesorado a mejorar su práctica docente. Además, se facilitan cinco anexos en los que se ofrecen plantillas para la elaboración, planificación y evaluación de las programaciones y ejemplos de unidades didácticas con un enfoque competencial. En definitiva, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco está apostando por la implementación de las Competencias Clave en el aula en línea con el modelo educativo pedagógico elaborado dentro del Plan Heziberri 2020.

Finalmente, en la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana y de la Comunidad de Madrid no se observan ninguna propuesta o documento para favorecer la implementación de las Competencias Clave.

Por tanto, una vez analizado el marco legislativo nacional, los decretos y las recomendaciones de cada comunidad autónoma es evidente que se está trabajando para adecuar el modelo educativo hacia el enfoque competencial, aunque hay notables diferencias en función de la administración autonómica de que se trate, tal y como Moya y Luengo afirman (2010). Este enfoque competencial requiere la integración de todas las áreas del conocimiento y una visión transversal de la educación que permita la adquisición de las Competencias Clave a través del aprendizaje permanente. “Sólo un aprendizaje permanente, mediante la adquisición de competencias clave, permite a la persona formar

parte activa y enriquecedora de nuestro grupo social” (Valle y Manso, 2013, p. 24). El siguiente nivel de concreción curricular es responsabilidad de cada centro escolar. Por ello, esta investigación pretende profundizar en la realidad de los centros y en la concreción del enfoque competencial para analizar su grado de implementación.

2.6. INVESTIGACIONES PREVIAS EN TORNO A LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN ESPAÑA

Como ya hemos comprobado son muchos los autores y organismos que han abordado el concepto, el origen, la categorización y el marco político del enfoque competencial. España es uno de los países que mayor número de normas ha generado sobre el enfoque competencial. Sin embargo, según Zapatero et al. (2018b) muchos estudios demuestran que no han llegado a implementarse en los centros educativos. En este punto ponemos la mirada sobre las investigaciones que se adentran en la realidad de las aulas para valorar la percepción y el proceso de la implementación de las Competencias Clave. Si bien, en el ámbito universitario y de formación profesional se han llevado a cabo muchas investigaciones, en el ámbito de la escolaridad obligatoria y especialmente de la etapa de Educación Primaria encontramos un menor número de investigaciones sobre la implementación de las Competencias Clave en España. Por ello, para este estudio, estas investigaciones son especialmente relevantes como punto de referencia. Siendo, al mismo tiempo, la constatación de su escasa presencia en la literatura especializada una importante justificación de la pertinencia del estudio realizado.

El Grupo Interdisciplinar de Investigación (Auriga) de la Universidad de Oviedo llevó a cabo una investigación sobre la aplicación de las competencias en el ámbito escolar (Sierra-Arrizmendiarieta et al., 2009). La primera fase consistió en la concreción de cada una de las competencias de la etapa de Educación Primaria a través de sesiones entre maestros y profesores de la universidad. De esta fase, se dedujeron tres principales dificultades a la hora de trabajar por competencias que son: la resistencia del docente a un nuevo cambio, la falta de formación específica y la ausencia de trabajo interdisciplinar entre los maestros. La segunda fase del estudio analizó la percepción de los maestros de

Asturias de centros privados, públicos y concertados sobre la inclusión e implementación de las competencias y sobre la práctica docente mediante grupos de trabajo interdisciplinar. Para esta fase, Sierra et al. (2009) realizaron un estudio piloto mediante un cuestionario a docentes estructurado en torno a las siguientes dimensiones: actividades, metodología, evaluación, motivación y trabajo docente, todas ellas relacionadas explícitamente con las Competencias Clave. Una de las conclusiones es que “no existen diferencias estadísticamente significativas entre los profesores del primer ciclo respecto a los del segundo y tercero en su valoración del trabajo por competencias” (Sierra-Arrizmendiarieta et al., 2009, p. 10).

Monarca y Rappoport (2013) analizaron la forma en que las competencias, especialmente la competencia social y ciudadana, se ha incorporado a las prácticas educativas de los centros. “En los casos abordados, los resultados evidencian una distancia considerable entre las pretensiones normativas y lo que realmente estaba sucediendo dentro de las aulas de los centros educativos; mostrando que el proceso de cambio pretendido no estaba generando los efectos deseados” (p. 55). Por tanto, consideran que el enfoque de competencias no se había logrado incorporar de forma sistemática, continuada y explícita a las prácticas docentes y como consecuencia no había cambiado el trabajo del aula. Asimismo, a través de los relatos se recoge que la propuesta normativa de las competencias no recibe una buena valoración.

Otro de los niveles que analizaron es la elaboración de los documentos de centros y concluyen que “la inclusión de las competencias, al igual que la de otros elementos curriculares, sigue la lógica repetición (...), las programaciones y otros documentos incluyen exactamente lo mismo, casi textualmente, que aparece en la ley” (Monarca y Rappoport, 2013, p. 69). En definitiva, esta investigación observó una clara desconexión entre la normativa y la realidad del aula. En la presente investigación se podrá comprobar si se mantiene esa distancia o, por el contrario, se está implementado la normativa en el aula y en los documentos del centro.

Un estudio longitudinal en el Principado de Asturias trató de conocer el impacto que el enfoque por competencias ha tenido en los resultados escolares de los alumnos a través de las evaluaciones de diagnóstico recogidas en 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (Álvarez et al., 2014). Una de las conclusiones a las

que llegaron fue que la diferencia de procedencia del alumno parece influir de manera notable en el rendimiento académico. Otra de las variables que analizaron fue el tiempo de dedicación a tareas escolares y estudio fuera del horario lectivo. Los resultados demostraron que la franja óptima de dedicación era de 90 a 120 minutos. A menor tiempo de dedicación los resultados son más bajos. Una vez finalizada la investigación concluyen que “los resultados obtenidos apuntan que el enfoque por competencias había tenido repercusiones positivas en el rendimiento escolar del alumnado” (Álvarez et al., 2014, p. 182). Algunas de estas repercusiones fueron la mejora del rendimiento en los últimos años, el aumento de la estabilidad en el sistema educativo y el incremento en el grado de adquisición de las competencias por parte del alumnado de manera progresiva. También, comprobaron que las variables individuales y el nivel socioeconómico y cultural del alumnado, ejercen una influencia diferencial frente a otras variables organizativas y funcionales de los centros educativos.

Roselló y Pinya (2014) realizaron una investigación para analizar cómo se introducen las Competencias Clave en los centros escolares de las Islas Baleares a través de los asesores de formación de esta comunidad autónoma. Tras el análisis de los datos recogidos se generaron las siguientes macro-categorías: (1) concepciones y creencias sobre las competencias básicas y sobre su papel en el proceso de cambio; (2) valoraciones sobre las decisiones administrativas y el modelo de adaptación a las CCBB; (3) descripción y valoración de formación en centros en CCBB; y (4) valoración de la acogida de las CCBB por parte de los centros. En primer lugar, la administración delegó en los equipos de asesores el liderazgo en la implementación de las Competencias Clave mediante la formación. Tras la experiencia, los asesores concluían que la formación se debía adaptar a cada centro escolar. Además, comprobaron que “los centros en los cuales se desarrollen programas de formación deben adquirir un compromiso, no sólo de continuidad, sino de transferencia a la práctica docente” (Roselló y Pinya, 2014, p. 261).

El objetivo de la investigación realizada por Hortigüela, Abella y Pérez-Pueyo (2015) fue analizar las percepciones de los equipos directivos y los docentes de Educación Física sobre la incorporación de las Competencias Clave como elemento curricular implantado en los centros educativos de Educación Secundaria de la capital de Burgos. Este estudio demuestra que a pesar de que la percepción de los equipos directivos hacia

las competencias sea positiva, estos reconocen que no disponen de las estrategias necesarias para desarrollar procedimientos que evalúen la contribución y el desarrollo de las Competencias Clave. “En el presente estudio se ha demostrado la percepción favorable que tienen los participantes hacia el tratamiento de las competencias y su consecuente aumento de autonomía en el aprendizaje por parte del alumno” (Hortigüela et al., 2015, p. 188). No obstante, al igual que en otras investigaciones, se comprueba que los docentes incluyen el trabajo de las competencias en las programaciones didácticas, aunque sin existir acuerdos de realización de tareas concretas.

La investigación de Méndez-Alonso, Méndez-Giménez y Fernández-Río (2015) consistió en evaluar el proceso de incorporación de las Competencias Clave entre los docentes de Educación Primaria de una comunidad uniprovincial de España mediante cuestionarios. Los resultados demostraron que la práctica totalidad de los docentes afirmaban que habían incorporado las Competencias Clave en sus programaciones. “Sin embargo, los resultados descienden a la hora de confirmar que se han producido cambios metodológicos que han propiciado la realización de actividades de aprendizaje vinculadas al desarrollo de las CCBB en sus aulas” (Méndez-Alonso et al., 2015, p. 238). Es decir, aunque el profesorado está cumpliendo con la labor administrativa de integrar las Competencias Clave en las programaciones, no significa que realmente se estén trabajando en el aula. “Resulta contradictorio que un elevado porcentaje de docentes manifieste estar trabajando las CCBB y, sin embargo, su percepción es que menos de la mitad de sus compañeros ha modificado su metodología y su quehacer diario” (Méndez-Alonso et al., 2015, p. 242). Asimismo, la investigación concluye que la edad y el sexo de los docentes son un factor condicionante en el proceso de incorporación de las Competencias Clave. En este sentido, los docentes más jóvenes (25-37 años) muestran una mayor predisposición. En cuanto al sexo, son las mujeres las que se han adaptado más rápido al cambio de metodología que el trabajo por competencias requiere. Otra de las variables clave de la investigación es la diferencia encontrada entre el perfil docente del maestro tutor o especialista. La formación, valoración y aplicación de las Competencias Clave por parte de los especialistas son significativamente superiores frente a los tutores que imparten las áreas instrumentales.

También, Méndez-Alonso et al. (2015) comprueban que las Competencias Clave no son trabajadas por igual por parte del profesorado. Se refleja que las Competencias

Clave asociadas a áreas curriculares, es decir, las competencias específicas, obtienen mayores puntuaciones frente a las competencias transversales. En el caso de las competencias transversales, la que más importancia recibe es la competencia social y ciudadana frente a las demás. También, concluyen que la repercusión de la formación inicial académica y la formación específica referida a las competencias son potentes condicionantes del trabajo competencial. Por esta razón, Méndez-Alonso et al. (2015) recomiendan potenciar la formación inicial y permanente de los docentes al objeto de garantizar una aplicación práctica y eficaz de las competencias.

La investigación de Vázquez-Cano (2016) analizó las dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar las Competencias Clave en 23 centros educativos pertenecientes a la zona de Talavera de la Reina en Toledo. Los resultados comprueban que existen serias dificultades en las tres dimensiones analizadas: planificación, coordinación y evaluación de Competencias Clave. En cuanto a la planificación se comprueba que un 86,95% de los centros no incluye en sus documentos de centro un plan para contextualizar y desarrollar las Competencias Clave. Por otro lado, el 81% de los centros no ofrecen a las familias un documento informativo sobre el progreso y superación de cada competencia y el 92% de los centros no tienen un plan de actividades complementarias o extraescolares para promover el enfoque interdisciplinar del modelo competencial. Por tanto, se concluye que “no existen procesos fuertes y consolidados para planificar las competencias claves de forma general en los centros educativos, lo que dificulta significativamente los procesos posteriores de coordinación, programación y evaluación de las mismas” (Vázquez-Cano, 2016, p. 1072).

Con respecto a la segunda dimensión, la investigación comprueba que el proceso de coordinación para la implementación y evaluación de las Competencias Clave mediante un trabajo colaborativo y contextualizado presenta dificultades por la falta de coordinación interna entre los departamentos y los equipos de ciclo. La última dimensión, comprueba la falta de formación de cursos de metodología y evaluación de las competencias por un 87% del profesorado. Asimismo, gran parte del profesorado considera complicado llevar a cabo las siguientes actuaciones: i) evaluar mediante indicadores de evaluación, ii) encontrar contenidos relacionados con las competencias y, iii) desarrollar estrategias didácticas para enseñar competencias. Por lo que Vázquez-

Cano (2016) recomienda una mayor formación del profesorado, mejorar los procesos de evaluación, desarrollar metodologías más activas y funcionales y favorecer procesos de coordinación interna en los centros educativos.

Ramírez (2011; 2016) ha llevado a cabo dos investigaciones en la ciudad de Córdoba centradas en la etapa de Educación Primaria. En el año 2011 se propuso investigar el conocimiento y la orientación recibida por los docentes en torno a las Competencias Clave. A partir del cuestionario se aprecia que existe un conocimiento bastante bueno por parte de los docentes especialmente en la necesidad de contextualizar los aprendizajes del alumnado. Además, no se encuentran diferencias significativas entre el sexo del docente, por lo que se concluye que maestros y maestras tienen un conocimiento similar. Sin embargo, en relación con los agentes que han participado en el proceso de orientación y asesoramiento se concluye que “ni la inspección educativa, ni los asesores de los centros del profesorado, ni los orientadores de los Equipos de Orientación Educativa han sido valorados positivamente por los participantes de la investigación” (Ramírez, 2011, p. 341). Si bien, hay que destacar la labor de los equipos directivos como pilares que han sustentado la operativización de las Competencias Clave en el centro. Como propuestas de mejora, indican la necesidad de una formación basada en el enfoque competencial, la creación de itinerarios polivalentes y la tutorización de los docentes a través del coaching entre otras medidas.

En una segunda investigación llevada a cabo por Ramírez (2016), se analizó la opinión que tienen los maestros de Educación Primaria acerca de la evaluación del desarrollo de competencias básicas y las variables que influyen en la misma. En primer lugar, se registran diferencias significativas entre los maestros especialistas y los tutores. En este caso, los maestros especialistas se perciben más capacitados para evaluar las Competencias Clave que el maestro tutor. Con respecto a la experiencia docente, el profesorado con menos tiempo de servicio “entienden en menor medida que el resto de sus compañeros que las competencias básicas son el referente último para la evaluación del alumnado” (Ramírez, 2016, p. 256).

Además, Ramírez comprueba que el profesorado que ha participado en cursos de formación sabe que es necesario establecer los indicadores de logro para evaluar las Competencias Clave frente a los docentes que no han participado en ningún curso. Esta

formación general es la variable que más influye en la capacitación del profesorado para diseñar e implementar un proceso de evaluación competencial. Sin embargo, la formación específica en Competencias Clave no ha mostrado ningún índice de impacto.

Así, los resultados de la investigación de Méndez-Alonso et al. (2016) concluyen que los docentes declaran poseer un conocimiento medio sobre la evaluación de las Competencias Clave, aunque el conocimiento es superior que la capacitación para evaluar a través de un proceso centrado en indicadores de logro o desempeño. Por ello, el estudio apunta a la necesidad de seguir avanzando en los aspectos evaluativos de las Competencias Clave.

Por último, al analizar el papel del Departamento de Orientación, la mayor parte del profesorado declara que no ha recibido ningún tipo de asesoramiento en evaluación por su parte. Asimismo, desde la visión de los propios orientadores, todos coinciden en que “no existe un proceso de asesoramiento específico para trabajar las competencias y su evaluación” (González et al., 2017, p. 106). En definitiva, se comprueba que un cambio de modelo educativo hacia un enfoque competencial requiere mucho tiempo, formación al profesorado, especialistas que orienten la implementación de estas mejoras en los centros y apoyo por parte de las administraciones educativas a las innovaciones y ajustes necesarios en cada centro.

En cuanto a la dirección, Hortigüela et al. (2017) han realizado un estudio de caso para analizar el rol de la gestión directiva en la implementación de las Competencias Clave en las escuelas de la capital de Burgos. La información recogida se agrupó en tres categorías fundamentales: la mejora de la coordinación del centro, la formación e innovación docente y el aprendizaje del alumno. Como conclusión principal se comprueba que la secuenciación de las Competencias Clave a partir de un proyecto deductivo ayuda a los equipos directivos a mejorar “la gestión de sus centros educativos a través de una mayor coordinación entre los docentes, una mejora en su formación permanente, así como en las estrategias metodológicas y evaluativas empleadas por los docentes” (Hortigüela et al., 2017, p. 13).

Desde un enfoque menos competencial, Bartau, Azpillaga y Joaristi (2017) analizaron las metodologías de enseñanza y los recursos que utiliza el profesorado para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros de alto nivel de eficacia de la comunidad autónoma del País Vasco. En primer lugar, se confirma que las metodologías y los recursos empleados en el aula son un factor clave en la eficacia de los centros. No obstante, otra de sus conclusiones es que a pesar de que “la metodología de enseñanza se considera un factor clave de eficacia escolar, no se ha encontrado que destaque una metodología en particular en función de las características de estos centros” (Bartau et al., 2017, p. 93). Si bien, dos tercios de los centros analizados llevaba a cabo alguna metodología específica innovadora y elaboraban materiales propios. Entre las metodologías propias que más destacan y que llevan tiempo perfeccionando son: el trabajo en grupos, el aprendizaje cooperativo, la metodología basada en competencias, la metodología por proyectos, la de la Federación de Ikastolas y la del sistema Amara-Berri.

Además, Bartau et al. concluyen que una característica de estos centros es que las innovaciones metodológicas parten de identificar las dificultades a partir de un proceso continuo de evaluación interna y externa. Además, la mitad de los centros dan mucha importancia al uso de las nuevas tecnologías e intentar integrarlo como un recurso didáctico y vía de comunicación interna y externa. En definitiva, aunque se confirma que la metodología de enseñanza es un factor clave, está muy relacionada con buenas prácticas en otras áreas como la formación del profesorado, la atención de la diversidad, el liderazgo educativo o la implicación de las familias.

Por último, Calderón, Arias-Estero, Meroño y Méndez-Giménez (2018) se propusieron diseñar y validar un cuestionario para conocer la percepción del profesorado sobre la inclusión de las Competencias Clave en el currículo de Educación Primaria. El cuestionario se compuso de las siguientes dimensiones: fines de la educación, objetivos del currículo, contenidos del currículo, evaluación del currículo, principios metodológicos del currículo, alumnos con necesidad educativa de apoyo específico, funciones del profesorado, formación inicial y formación permanente del profesorado. Una de las principales conclusiones fue:

En general, el profesorado de Educación Primaria percibió la inclusión de las competencias básicas en el currículum como elemento facilitador de la programación a

lo largo del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. A su vez, destacaron la necesidad de una formación inicial y permanente efectiva para la adecuada incorporación de las competencias en el currículo educativo (Calderón et al., 2018, p. 87).

De estas investigaciones se deduce que en España todavía estamos inmersos en el proceso de implementación de las Competencias Clave en el aula. Tras analizar los resultados de manera global de las investigaciones presentadas se puede concluir las siguientes afirmaciones:

- En general, el profesorado reconoce que encuentra dificultades para trabajar por competencias.
- Los docentes consideran que poseen un buen nivel de conocimiento de las Competencias Clave.
- El equipo directivo tiene un papel fundamental en la operativización del enfoque competencial.
- Se ha comprobado que existe una distancia considerable en la inclusión de las Competencias Clave entre la documentación de los centros y las prácticas docentes.
- Hay ciertos factores que influyen de manera significativa en el rendimiento de los alumnos, aunque no están claramente definidos.
- No se ha podido asociar una metodología específica que promueva en mayor medida la eficacia de los centros con respecto a otras.
- La falta de un trabajo colaborativo y tiempo de coordinación por parte del profesorado dificulta la secuenciación e implementación de las Competencias Clave.
- Las competencias transversales están menos presentes en el aula que las competencias específicas desde la visión de los docentes.
- La formación permanente del profesorado es un factor condicionante en la implementación de las Competencias Clave.
- Los centros educativos de alto nivel se caracterizan por implementar innovaciones metodológicas a partir de las dificultades detectadas.
- En general, no hay un plan de acción de centro que determine los aspectos necesarios para la planificación, coordinación y evaluación del enfoque competencial.

- En general, no hay un seguimiento y asesoramiento para el profesorado para transformar su enseñanza hacia el enfoque competencial.
- Algunas de las investigaciones más recientes se centran en la evaluación competencial y se ha comprobado la falta de estrategias para llevar a cabo una evaluación de las Competencias Clave.

La mayoría de las investigaciones se sustentan en las percepciones del profesorado y equipos directivos, pero no llegan a evaluar realmente lo que se está implementado en el aula. Tampoco se ha localizado ninguna investigación que haya podido analizar directamente cómo se están implementando para identificar los logros y las mejoras de cada centro escolar en este proceso de transformación hacia el enfoque competencial. Por ello, “se precisan más investigaciones que evalúen el proceso real de implantación de las CCBB y analicen la repercusión que este tipo de trabajo está teniendo en los centros educativo” (Méndez-Alonso et al., 2015). Parece por lo tanto necesario, como este estudio pretende, investigar desde la realidad de cada centro y así analizar el proceso llevado a cabo para la inclusión de las Competencias Clave en cada centro escolar participante en la investigación.

En el Capítulo VIII se contrastarán los resultados de las investigaciones previamente presentadas. Además, en este estudio se cuenta con la participación del alumnado de Educación Primaria con el fin de conocer su percepción y evaluar su rendimiento competencial. De esta manera, se responderá a uno de los objetivos fundamentales que es la concreción de los factores que influyen en la mejora del rendimiento competencial del alumnado. Por último, un rasgo distintivo de la presente investigación es tratar de observar la implementación de las Competencias Clave directamente en el aula. A partir de las observaciones realizadas durante el trabajo de campo se podrá contrastar los resultados con las percepciones recogidas. En resumen, esta investigación pretende ampliar el conocimiento sobre el proceso de implementación de las Competencias Clave en centros educativos de España partiendo de la realidad de ocho centros escolares distribuidos en cinco comunidades autónomas.

2.7. PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS EN LA CONCRECIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

Con el fin de ahondar en la forma de aterrizar las Competencias Clave en el aula, en este apartado se analizan propuestas y experiencias previas que han buscado facilitar la implementación de las Competencias Clave en las aulas.

2.7.1. El Proyecto Atlántida

Uno de los movimientos que mayor repercusión ha tenido en España para el conocimiento e intercambio de experiencias en el inicio de implementación de las Competencias Clave es el Proyecto Atlántida. Esta iniciativa de innovación pedagógica colabora con la red europea KeyCoNet y ha liderado los proyectos COMBAS y PIC para la integración de las competencias en el currículo en España. El objetivo principal ha sido definir un modelo de desarrollo curricular que permitiese transformar las Competencias Clave en un factor de mejora.

Algunas de sus contribuciones han sido el libro *Competencias básicas, cultura imprescindible de la ciudadanía* (Bolívar y Moya, 2007) que incluye materiales para el asesoramiento y el libro *Las competencias básicas en la práctica* (Moya y Luengo, 2010) que presentan numerosas experiencias que destacan por la realización de tareas que “configuran situaciones-problemas que cada alumno debe tratar de resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos escolares” (Moya, 2009, p. 16). También, han definido una serie de ‘descriptores’ para la ayuda de detección de las Competencias Clave. Pérez-Pueyo y Casanova realizaron un análisis de diferentes propuestas de desarrollo de Competencias Clave y concluyen que “la principal utilidad de esta propuesta en torno a “descriptores” radica en la facilidad que ofrece para identificar la relación de los contenidos de trabajo de las áreas con las CCBB” (2012, p. 31).

2.7.2. El Proyecto COMBAS

En el Proyecto COMBAS, apoyado por el MECD que promovió el desarrollo de las competencias básicas, participaron 15 comunidades autónomas. El objetivo general

fue hacer una estrategia metodológica para la integración curricular de las competencias básicas (Bolívar, 2015). Posteriormente, el MECD impulsó el Proyecto de Integración Curricular de las Competencias Básicas que finalizó con la publicación de la *Reflexión sobre las competencias básicas y su relación con el currículo* (Turrado et al., 2013). En ese proyecto participaron más de 150 centros de Educación Primaria y Secundaria, y en él se recogieron los datos procedentes del análisis de la relación existente entre las ocho Competencias Clave y las distintas áreas-materias (perfiles de competencia). Como se mencionó en el apartado (2.5.) del marco teórico, es un informe que facilita la reflexión para ver la necesidad de favorecer una mayor integración entre las competencias y el currículo. Además, puede ser muy útil para los centros al cuantificar la relación entre materias y competencias.

Por otro lado, el programa COMBAS/PIC es un ejemplo de la inclusión de todos los agentes involucrados en este modelo de aprendizaje. Este programa definió un marco para que los centros educativos, con apoyo del resto de familias, administraciones y organizaciones sociales, pudieran crear las condiciones más favorables para la enseñanza y el aprendizaje de las Competencias Clave (Moya y Luengo, 2010). También, el proyecto COMBAS apostó por la creación de un portal propio para el intercambio de documentos, materiales, propuestas y proyectos, en muchos centros en los que se estaba implementando el modelo por competencias. Esta plataforma se diseñó para dar visibilidad a las buenas prácticas e iniciativas que resultaban de interés y fue la herramienta de comunicación, evaluación, autoevaluación y ampliación.

2.7.3. El Proyecto INCOBA

Otra iniciativa, ha sido desarrollada por el grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar de León, Actitudes, a través del “Proyecto de integración de las Competencias Básicas en el currículo de la educación obligatoria” (INCOBA). En este proyecto se ha realizado un análisis profundo de todas las propuestas sobre Competencias Clave que ya existen, agrupándolas en deductivas e inductivas. Posteriormente estudiaron cada propuesta en función de estos criterios: claridad, corrección y precisión terminológica, funcionalidad y coherencia. Así, comprobaron que las propuestas que ofrecen soluciones más interesantes para identificar los aprendizajes vinculados con las competencias básicas se pueden clasificar en: (1) la identificación de dimensiones y

subdimensiones, (2) la identificación de descriptores y (3) la secuenciación de las Competencias Clave para cada curso de la etapa.

Finalmente concluyen que las propuestas deductivas son las que más encajan según la legislación y diseñan una propuesta alternativa denominada INCOBA. En el libro *Qué son las Competencias Básicas y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el Proyecto INCOBA*, Pérez-Pueyo et al. (2013) ofrecen un primer punto de partida para los centros a través de una secuenciación de indicadores de las Competencias Clave por ciclos y concreciones para la evaluación por competencias.

Los cuatro pilares que sustentan esta propuesta según Pérez-Pueyo y Casanova (2012) son: redescubrir la intradisciplinariedad, fomentar la interdisciplinariedad, recuperar el valor educativo de las actividades complementarias y extraescolares y hacer de los proyectos a nivel de centro una realidad. El objetivo es que el profesorado pueda elaborar e implementar una unidad didáctica contribuyendo a la consecución de las Competencias Clave que debe alcanzar cada alumno.

2.7.4. La propuesta de Tardif

Tardif (2008) determina las diversas etapas que debe llevar a cabo el profesorado para elaborar un programa basado en competencias a partir de las experiencias de acompañamiento de equipos. Finalmente, recogidas las experiencias se concluyeron ocho posibles etapas de desarrollo:

- 1) “Determinación de las competencias que componen el programa;
- 2) determinación del grado de desarrollo esperado por cada una de las competencias al término del programa de formación;
- 3) determinación de los recursos internos –conocimientos, actitudes, conductas- a movilizar por las competencias;
- 4) escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación;
- 5) determinación de las modalidades pedagógicas en el conjunto del programa;
- 6) determinación de las modalidades de evaluación de las competencias en curso de la formación y al término de la misma;
- 7) determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes en el marco de las diversas actividades de aprendizaje;
- 8) establecimiento de las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes”
(pp. 4-5).

Asimismo, insiste en la importancia de programar las etapas de desarrollo y ofrecer un acompañamiento y asesoramiento a los docentes facilitando el cambio de cultura profesional como aspecto crucial.

2.7.5. El Proyecto Azahara

Esta propuesta elaborada por Vázquez y Ortega (2012) ofrecen un planteamiento operativo de las Competencias Clave en el currículo escolar. A partir de experiencias formativas con el profesorado se deduce la necesidad de establecer unos criterios y organizadores que vinculen las Competencias Clave con los contenidos y objetivos de las áreas. Por ello, el proyecto Azahara plantea la creación de unos organizadores internos que permitan determinar el nivel de desarrollo básico a través de “la formulación de unos descriptores en cada etapa educativa, que tienen su origen en la conjunción entre los aspectos distintivos que definen cada competencia básica y los aprendizajes considerados imprescindibles, aportado por cada una de las áreas curriculares” (2012, p. 53). Este planteamiento pretende ser una pieza de andamiaje entre la normativa y la práctica docente que facilite la integración de las Competencias Clave en el currículo escolar.

2.7.6. La propuesta de Moya y Luengo

La propuesta de Moya y Luengo (2010) consiste en un modelo de desarrollo curricular adaptativo e integrado basado en un enfoque de mejora. A través de los siguientes niveles se propone llevar a cabo la integración del currículo con el fin de lograr la consecución de las Competencias Clave:

- “Nivel 1: La integración de cada uno de los elementos del diseño curricular, a través de una definición relacional de cada una de las competencias básicas.
- Nivel 2: La integración de las actividades y ejercicios que generan el currículo real a través de una estructura de tareas compartidas.
- Nivel 3: La integración de los distintos modelos y/o métodos de enseñanza que ordenan el currículo real del centro.
- Nivel 4: La integración de los criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas.
- Nivel 5: La integración de las distintas formas del currículo: formal, no formal e informal” (p. 135).

2.7.7. La propuesta de Díaz Barriga

Díaz (2013) propone una forma de trabajar mediante *secuencias de aprendizaje*. Esta propuesta defiende la visión de competencias desde un enfoque de procesos más que como productos centrados en resultados. Por ello, Díaz (2013) considera que el enfoque de competencias desde las construcciones de secuencias didácticas permite un reencuentro entre lo didáctico y la visión de proceso.

En concreto, las *secuencias de aprendizaje* nacen a partir de un elemento o problema de la realidad y permiten la creación de un interrogante. “La estructura de la secuencia se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades” (Díaz, 2013, p. 20). Asimismo, plantea dos vías alternativas para su implementación que son: establecer una línea de secuencia con apertura, desarrollo y cierre o partir de un problema-eje como estructurante de toda la secuencia. Esta segunda propuesta es la más se acerca al enfoque competencial, “si bien para su inclusión se puede establecer un problema o un proyecto como elemento cuyo desarrollo puede acompañar el trabajo general del curso” (Díaz, 2013, p. 25).

De las experiencias y propuestas analizadas se concluye que los centros educativos necesitan de una mayor concreción del modelo curricular para la inclusión de las Competencias Clave. Para ello, la mayoría de propuestas pretenden establecer la relación entre las Competencias Clave y el resto de elementos del currículo y con las diferentes áreas mediante la elaboración de un marco de indicadores o descriptores. En cuanto a la forma de llevar a cabo las Competencias Clave en el aula se propone el diseño de situaciones-problema, secuencias de aprendizaje o tareas compartidas. Asimismo, muchas propuestas destacan la contextualización del aprendizaje en la educación formal, informal y no formal. No obstante, transcurrida más de una década desde la inclusión de las Competencias Clave en el currículo español es llamativo el reducido número de experiencias publicadas.

CAPÍTULO III.

EL CAMBIO HACIA EL ENFOQUE COMPETENCIAL: UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA INTEGRAL

Las Competencias Clave representan un impulso político claro por generalizar un nuevo enfoque educativo. En este Capítulo se ofrece una revisión del estado actual del enfoque competencial con el fin de generar el marco de referencia para el diseño y su aplicación a esta investigación. Desde esta perspectiva, se analizan el cambio hacia la implementación del enfoque competencial como una innovación educativa integral, en concreto, en la etapa de Educación Primaria.

3.1. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

En este apartado se realiza una aproximación al concepto de innovación educativa, se concluyen los factores característicos de una escuela que promueve la innovación y finalmente, se presentan varias investigaciones que han detectado las posibles resistencias o dificultades hacia el cambio.

El término innovación se emplea en multitud de contextos. Así, la innovación educativa puede ser entendida como renovación, reforma o mejora de la escuela (IFFIE, 2011). La innovación implica siempre un cambio, pero no todo cambio resulta innovador (Altopiedi y Murillo, 2010). Un cambio innovador supone una mejora sustantiva y para ello es necesaria la intención deliberada por parte del centro que permita la búsqueda de cambios reales y la solidificación de situaciones que generen un desarrollo más favorable (Poncet y González, 2010). Por ello, “entre todos los cambios posibles nos interesan los que se vinculan con la mejora, los que se preocupan por la vida de las instituciones y los que tratan de responder a los retos que se plantean los centros educativos” (Gairín, Armengol y Muñoz, 2010, p. 216).

El uso del término innovación tiene el riesgo de convertirse en un sinnúmero de transformaciones del modelo educativo simplemente por el mero hecho de cambiar. Díaz advierte que “al sistema educativo parece importarle más su capacidad para declarar la asunción de una innovación que realmente lograr una acción real, consistente y de mediano plazo en el sistema” (2006, p. 17). Esta tendencia genera desconfianza ante cualquier nueva propuesta pedagógica. Sin embargo, Pedró matiza en que “es posible que el cambio por el cambio sea bueno para romper la rutina, pero solo aquel que se traduce en mejoras observables debe ser considerado una verdadera innovación” (2015, p. 51).

No obstante, “la educación no puede permitirse experimentar sin lógica, porque trabajar directamente con personas y sobre personas puede tener graves consecuencias para su futuro individual y para el desarrollo social al que contribuye” (Fernández, 2005, p. 72). En este sentido, Tójar y Mena (2011) aseguran que no todos los proyectos de innovación se pueden considerar innovaciones educativas ya que, para ello, deben estar

apoyados en la investigación educativa. Así, Domingo (2013) matiza que estos proyectos deben estar orientados hacia una escuela resiliente, capaz de mejorar los resultados de aprendizaje. Como consecuencia, la innovación no se puede exigir a todas las escuelas por igual. Fullan (2002a) advierte que un programa particular puede tener mucho éxito en unas situaciones y suponer un rotundo fracaso en otras.

En este sentido, para considerarse realmente una innovación debe partir de la reflexión conjunta sobre “cómo queremos que sea un centro docente a nivel de enseñanza, cómo queremos que los alumnos aprendan [y] qué estrategias utilizaremos para organizarnos” (Hernández y Medina, 2014, p. 503). Así, Sobrado, García y Ceinos (2009) definen innovación educativa como el cambio planificado e intencional orientado a un objetivo formativo que implica una mejora para el centro escolar. En efecto, la innovación surge como respuesta a un reto, dificultad o problema detectado desde el centro escolar y requiere una actitud constructiva que actúe acorde a las demandas y cambios previsibles (Fernández, 2005). Esta respuesta está dirigida a solucionar aquellas dificultades registradas en la práctica mediante modificaciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula (Altopiedi y Murillo, 2010).

El desarrollo de las innovaciones educativas y curriculares se identifica en el trabajo diario en las aulas escolares, la organización y funcionamiento de los centros educativos y, especialmente, en las dinámicas de trabajo y la cultura profesional del profesorado a través de la modificación o transformación de la realidad del momento, lo cual supone un cambio de concepciones y actitudes que alteran las metodologías e intervenciones docentes con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Iglesias, Lozano y Roldán, 2018, p. 15).

Así, el cambio que promueve la innovación en las escuelas tiene que desarrollarse directamente desde el aula y requiere el cambio de mentalidad de los docentes. “La innovación educativa, en particular la curricular, juegan un papel importante en las concepciones y creencias de los docentes, ya que supone modificar la práctica en las aulas escolares” (Iglesias et al., 2018, p. 14). La definición de innovación que ofrece J. Martínez ayuda a comprender este concepto en el que ubica la innovación dentro del aula:

La innovación como el deseo y la acción que mueven a un profesor, a una profesora o colectivo de profesores y profesoras, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos y alumnas (2008, p. 79).

Por ello, la actitud del docente es determinante para el fomento de la innovación de forma que transmita a sus alumnos las posibilidades de transformación creando una atmosfera libre, sin tensiones y estimulante en el aula (Colom et al., 2012). Asimismo, hay que puntualizar que la innovación se entiende como un proceso y no como una experiencia aislada o puntual, tal y como lo explican Tójar y Mena:

La innovación puede, por tanto, configurarse como un proceso complejo que es al mismo tiempo interactivo y recurrente, que no tiene principio ni fin y que puede ser muy bien representado a partir del dibujo de una espiral desde fuera hacia dentro (cuando se concreta el proyecto), o hacia fuera (cuando se impulsa la dimensión creativa, se proponen alternativas y se disemina la innovación) (2011, p. 503).

La sostenibilidad de los proyectos innovadores es uno de los retos de toda la renovación pedagógica. La mayoría de las innovaciones se quedan en cambios parciales que no llegan a generalizarse (Cantón, Turrado-Sevilla y Santos-Lozano, 2017). Tras décadas viendo cómo innovaciones que irradiaban un cierto optimismo se quedaban en la estacada, la sostenibilidad es una cuestión fundamental para los centros escolares y sistemas educativos que buscan una reforma de la escuela (Hargreaves y Fink, 2006). Para ello, los procesos de cambio exigen como condición tener una perspectiva institucional como proyecto de centro que implique a toda la comunidad educativa y no se sostengan única ni principalmente desde la individualidad (Liesa, Castelló y Becerril, 2018).

En este sentido, J. López (2010) realizó una investigación para analizar la sostenibilidad de la innovación en 10 centros escolares. El estudio se propuso conocer los siguientes ámbitos: la práctica de la innovación, la cultura organizativa, las estructuras informales de poder, las prácticas de liderazgo y las relaciones con el exterior. Tras su análisis concluye que “aunque ningún aspecto de los analizados constituye la base fundamental e imprescindible de la sostenibilidad de los procesos de cambio, muchos de estos aspectos fueron combinados de diferentes maneras por los distintos centros para lograr dicha sostenibilidad” (J. López, 2010, p. 24). En la medida en que las experiencias innovadoras no se integren como parte de un proceso del centro, no se logrará que esas mejoras arraiguen en el centro.

La innovación no debe llevarse a cabo únicamente como acciones individuales o de algunos grupos de las organizaciones, exige muy al contrario un esfuerzo de toda la organización, de todo su personal, en otro caso quedará como una acción puntual que difícilmente generará una política sostenida innovadora (Fernández, 2005, p. 73).

La innovación como proceso de mejora no puede ser impuesto (Fullan, 2002a) y debe surgir desde “el entusiasmo, el compromiso y la implicación, junto a dosis de deseos por mejorar, pueden ser buenos ingredientes que con toda probabilidad se constituyan en sedimentos de la sostenibilidad de las innovaciones en los centros educativos” (Altopiedi y Murillo, 2010, p. 68). Para que una escuela se sienta capaz de promover proyectos de cambio innovadores, Bolívar (2005) considera que debe tener: la capacidad de decidir los proyectos de acuerdo con sus prioridades; oportunidades de desarrollo profesional; disponer de los recursos adecuados; y un proceso de mejora conectado con el entorno social inmediato. Santana (2010) insiste en que este ritmo implacable del cambio educativo debería preocuparnos y para racionalizar ese ritmo, propone crear comunidades de aprendizaje capaces de decidir libremente qué proyectos merece la pena sacar adelante y desechar aquellos que sean irrelevantes para el centro escolar.

3.1.1. Factores que facilitan la innovación

En cuanto a los factores para potenciar la mejora en los centros educativos, Fernández (2005) considera que la innovación: debe ser contextualizada, supone la creación de una cultura y un clima adecuado en la organización, afecta a todos los ámbitos de la organización en especial a los procesos de enseñanza aprendizaje y requiere la implicación de todas las personas, especialmente del profesorado. En este sentido, Gairín et al. (2010) advierten de la importancia en la implicación por parte de los docentes. En su investigación comprueban que las propuestas de innovación que responden a los intereses de solo parte del profesorado y que no implican a la totalidad del claustro, pocas veces se traducen en cambios duraderos.

Hargreaves y Fink (2006) apuntan a las siguientes acciones para la implementación de una política de mejora y de cambio sostenible: establecer los parámetros, mantener la secuencia “aprendizaje-rendimiento-exámenes”, proporcionar, economizar y distribuir los recursos necesarios, favorecer que los docentes ejerzan el liderazgo y que los asesores ayuden a los centros, establecer un sistema para la gestión de

datos, fomentar las investigaciones y estudios en centros escolares, proporcionar mentores y líderes retirados que ayuden al equipo directivo, fomentar la formación pedagógica, garantizar un plan de sucesión, poner freno a los objetivos a corto plazo, desarrollar indicadores múltiples de responsabilidad y revisar las políticas educativas anteriores.

Bunes, Cánovas, Ruíz y López (2009) comprueban que la innovación se da cuando se ha podido romper con la estructura disciplinar, flexibilizar los tiempos, reducir el número de alumnos, traspasar las paredes del aula y fomentar la implicación de toda la comunidad educativa. “La introducción de la transversalidad curricular y las TIC han permitido que muchas de estas apuestas se hayan materializado en los centros educativos” (Bunes et al., 2009, p. 165).

Sánchez y Murillo (2010) establecen que los centros que innovan poseen las siguientes características: un equipo directivo dinámico e impulsor, un grupo de docentes cohesionado, un buen clima de centro, una cultura de centro compartida y facilitadora de procesos de innovación, una dinámica de coordinación y trabajo en equipo, una actitud de apertura al entorno, una estabilidad del profesorado e implicación en la formación continua. Así, Tardif (2008) establece que una de las fases fundamentales para un desarrollo adecuado de un programa por competencias es realizar una formación del profesorado para asegurar el éxito de la experiencia. Para llevar a cabo una innovación, el profesorado se ve sometido a un movimiento de educación profesional permanente para su renovación continua (Iglesias et al., 2018). En este sentido, Rosales (2013) considera que la formación docente inicial y, sobre todo permanente, se vincula estrechamente con la capacidad de innovación en el profesorado.

Roselló y Muntaner (2010) concluyen los siguientes aspectos como facilitadores de la innovación: la formación y el asesoramiento externo, el tamaño del centro, el apoyo de la dirección, un clima coherente, el compromiso personal e individual del docente, el papel del liderazgo, los recursos y materiales y la implicación de las familias. En este sentido, Aramendi y Buján destacan que “los procesos de cambio exigen un plus de implicación y un adecuado acompañamiento y apoyo por parte de los asesores y asesoras” (2012, p. 50).

Marcelo, Mayor y Gallego (2010) analizan 933 centros mediante un cuestionario sobre proyectos de innovación. En conclusión, comprueban que suelen contar con un profesorado con experiencia e implicado en los procesos de planificación de los proyectos. Asimismo, estos centros cuentan con un equipo directivo que muestra interés e implicación en los proyectos. Otro rasgo característico es que predomina un buen ambiente generando un clima de trabajo positivo y de cooperación.

Las condiciones que deben reunir los centros para implementar un proyecto innovador según el estudio de IFIIE (2011) son: contar con el apoyo y la implicación del equipo directivo, contar un equipo de docentes con experiencia que esté preparado para asumir riesgos y preocupado por la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, contar con la implicación de la comunidad escolar y disponer de una administración educativa que facilite la innovación.

Los centros donde más impacta la innovación según Aramendi y Buján (2012) se caracterizan por: desarrollo de tareas y procesos de reflexión, disponibilidad de recursos, reciben una asesoría más adecuada, cuentan con la implicación del equipo directivo, dedican más tiempo al desarrollo de los procesos de cambio y existen normas definidas de funcionamiento en el equipo de trabajo.

En suma, los centros en los que se desarrollan proyectos innovadores sostenibles se caracterizan por reflexionar de forma conjunta las posibles mejoras, disponer de los recursos necesarios, contar con la implicación de toda la comunidad educativa y especialmente de los docentes, tener un clima positivo del centro, ofrecer formación continua y asesoramiento que acompañe el proceso de cambio y contar con el apoyo de los equipos directivos.

El Radar de innovación educativa (Edutrends, 2017) concluye una serie de beneficios que el profesorado percibe al mejorar su práctica docente. Entre los factores más votados se encuentran la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje y la mejora del rendimiento académico. “Los resultados indican que los beneficios que destacan están centrados en el aprendizaje antes que en la mejora de la enseñanza. Es el

cambio en la actitud y desempeño de los estudiantes lo que más apreciaron” (Edutrends, 2017, p. 27).

Tabla 6. Factores que facilitan la innovación educativa

| FACTOR | ASPECTOS FACILITADORES |
|-----------------------|--|
| Formación | Promover el asesoramiento pedagógico en el centro. Fomentar la formación continua. Promover las investigaciones y estudios en los centros. Dedicar tiempo a procesos reflexivos. |
| Liderazgo | Favorecer un liderazgo innovador. Contar con el apoyo y la implicación de la dirección. |
| Clima | Contar con el compromiso personal e individual del docente. Promover la implicación de toda la comunidad educativa. Cuidar la cohesión del claustro. Favorecer un clima positivo en el centro. Facilitar una cultura de centro compartida y facilitadora. Dar estabilidad a la plantilla de docentes. |
| Economía | Disponibilidad de recursos y medios necesarios. Dotación de medios para favorecer las TIC. |
| Administración | Dar apoyo a las innovaciones propuestas. Promover la transversalidad curricular. Flexibilizar tiempos. Disminuir el número de alumnos por aula. |
| Organización | Facilitar la coordinación. Promover el trabajo colaborativo. Evitar los objetivos a corto plazo. Establecer una serie de parámetros. |
| Contexto | Contextualizar la innovación. Favorecer la apertura al entorno próximo. |

Fuente: elaboración propia a partir de Aramendi y Buján (2012), Bunes et al. (2009), Fernández (2005), Hargreaves y Fink (2006), IFIIE (2011), Marcelo et al. (2010), Roselló y Muntaner (2010) y Sánchez y Murillo (2010).

3.1.2. Factores que dificultan la innovación

Un nutrido grupo de investigaciones se ha ocupado de analizar las dificultades detectadas en los centros educativos ante los procesos de innovación y cambio. En los últimos tiempos las dificultades que tienen los docentes para cambiar su práctica docente se han situado en el punto de mira de muchos profesionales involucrados en la formación docente (Monereo, 2010). El primer paso para la innovación requiere un análisis del centro que compruebe la percepción y las necesidades detectadas por la comunidad educativa para la mejora. Este proceso permite al centro identificar o descartar la existencia de obstáculos que pueden suponer una dificultad a la hora de implementar un

proyecto de innovación. Al mismo tiempo reconocer las posibles resistencias puede ayudar al centro para mejorarlas antes de iniciar cualquier proyecto.

La motivación del profesorado para involucrarse en procesos de cambio y mejora en la escuela donde labora, está determinada por varios factores, entre otros: su formación previa, el liderazgo del director, el sentimiento de apoyo institucional. Determinar previamente si existen estos factores al inicio de una innovación es crucial para su éxito final (Ojeda, Pino-Juste y González-Peiteado, 2017, p. 29).

Miranda (2002) señala que las propuestas de cambio suelen ser absorbidas por la cultura escolar tradicional. Entre los factores que no contribuyen al cambio educativo destacan: el individualismo del profesorado, la fragmentación de los centros, la desmotivación, la falta de apoyos mutuos entre los docentes, el predominio de la coordinación formal sobre la pedagógica, una dirección escolar gerencialista y una excesiva centralización. Por tanto, expone que los centros educativos “tienden a la estabilidad y a los que la inercia de prácticas asentadas hace *resistentes al cambio*. Las normas organizativas se transforman en rutinas defensivas superprotectoras que dificultan la mejora y el desarrollo institucional” (2002, p. 2).

Fernández (2005) reconoce que hay muchos factores y resistencias muy fuertes que atentan negativamente contra estos cambios. Algunos de los más relevantes desde su visión son: “las resistencias, los miedos a los cambios, las tendencias a la rutina, la incertidumbre, el escaso conocimiento y la falta de formación y actualización, la falta de preparación y la ausencia de liderazgos fuertes que impulsan los cambios” (2005, p. 75).

La investigación llevada a cabo por Roselló y Muntaner (2010) sobre un estudio de caso de un centro escolar para analizar los proyectos de innovación desarrollados concluye los siguientes obstáculos y dificultades: la innovación implica cambios, el miedo al cambio, las excusas para justificar su oposición frente a la innovación, la tradición de los libros de texto frente al trabajo por proyectos, la reacción de los alumnos puede plantear dificultades, la movilidad de la plantilla de los centros, cumplir con las exigencias administrativas y la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Del mismo modo, la investigación realizada por Gairín et al. (2010) concluye una serie de resistencias, agrupándolas en torno al estudio estatal y las administraciones, al

factor humano y a nivel operativo. Las dificultades para el cambio en cuanto al estado y las administraciones son el exceso de regulación, las diferencias sobre las necesidades a atender, la excesiva burocracia y la rigidez o reproducción de modelos disciplinares individualistas. En cuanto al factor humano, las dificultades provienen de conflictos internos y falta de formación. Por último, a nivel operativo se puede producir una mala planificación y falta de recursos.

Asimismo, Sánchez y Murillo (2010) deducen un listado de factores que inciden en el fracaso de la innovación y en este caso los clasifica en torno a factores administrativos, organizativos, personales y de planificación. A nivel administrativo una resistencia es el exceso de exigencias burocráticas y la falta de reconocimiento por parte de la administración. En cuanto a factores organizativos hay dificultades por la falta de tiempo disponible para coordinar y organizar. También la visión disciplinar y la presión por los resultados académicos dificultan la innovación. Algunos de los factores personales son la falta de implicación por parte del equipo directivo, las resistencias al cambio por parte de los docentes y la falta de trabajo en equipo y formación. Finalmente, la planificación supone un obstáculo cuando el proyecto no responde a los intereses de los destinatarios, la falta de medios y recursos o debido a un mal planteamiento de la innovación.

Hernández y Medina (2014) comprueban que muchos centros no llevan a cabo un proceso de introspección y estudio de las necesidades para avanzar hacia la mejora. A partir de un estudio de caso concluyeron una serie de obstáculos que estaban generando que los docentes no intervinieran en procesos de innovación y cambio. En concreto, en ese centro los principales factores detectados fueron: falta de clima acogedor, insuficiente comunicación y coordinación, falta de preocupación por parte de los docentes por los alumnos desmotivados, la edad media del profesorado, la escasez de materiales y mobiliario y el estancamiento en la rutina.

Lomba y Pino-Juste (2017) determinan las principales dificultades de los docentes para introducir innovaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A nivel organizativo, se encuentra el tiempo como un factor que dificulta un proceso de cambio, la falta de líderes que promuevan iniciativas innovadoras y la tradición en la impartición

de contenidos conceptuales. En las dificultades formativas destaca la escasez de cursos específicos de cambios metodológicos. En cuanto a las dificultades generadas por los miembros de la comunidad educativa, es el docente el principal agente que muestra más resistencias debido a la falta de motivación, el miedo a lo desconocido y la falta de iniciativa. No obstante, destacan la importancia de las familias como factor determinante en el apoyo de cambio de las escuelas. En este sentido se advierte de la posible existencia de cierta desconfianza desde las familias hacia la escuela. Por último, a nivel económico, el aspecto más destacado es la falta de recursos y como otras dificultades se mencionan el miedo al cambio y el uso de las TIC.

Tras la investigación realizada por Iglesias et al. (2018) se concluye que algunas de las dificultades para innovar son: el horario, la programación y la falta de tiempo para la formación. Además, destacan la importancia de que la administración y el centro valoren y apoyen a los docentes en las renovaciones e innovaciones. En esta misma línea, Cantón et al. (2017) concluyen que tanto la satisfacción como las resistencias se muestran altamente sensibles a la dimensión social.

Rocosa, Sangrà y Cabrera (2018) presentan los resultados de su investigación en torno al desarrollo de la competencia “aprender a aprender” en la etapa de Educación Secundaria. Entre las principales barreras que detectan en su estudio de caso destacan la necesidad de dedicar tiempo a la reflexión y al diálogo entre docentes y alumnos. Asimismo, se ha constatado la falta de confianza por parte del profesorado hacia este nuevo enfoque, así como por parte de las familias y alumnos, por miedo a no adquirir una formación adecuada.

En definitiva, son muchas las dificultades que pueden generar un fracaso en la innovación. A partir de estas investigaciones se puede concluir que la innovación educativa no es compatible con la imposición, la falta de formación, la falta de tiempo, la ausencia de líderes, la ausencia de un clima positivo de centro, la ausencia de recursos, la excesiva burocracia, la rigidez, el miedo al cambio y la falta de planificación. En la siguiente Tabla 7 se han integrado los principales factores que dificultan la innovación a partir de las investigaciones presentadas.

Tabla 7. Factores que dificultan la innovación educativa

| FACTOR | ASPECTOS QUE PRESENTAN DIFICULTADES |
|-----------------------|--|
| Formación | Falta de tiempo para formación y actualización. Falta de reflexión. Escaso conocimiento y preparación. |
| Liderazgo | Falta de iniciativa. Ausencia de un liderazgo. Falta de apoyo y reconocimiento. |
| Clima | Fragmentación en la escuela. Incertidumbre por parte de los docentes. Desmotivación por parte de los docentes. Desconfianza por parte de las familias. Posibles reacciones por parte del alumnado. |
| Economía | Falta de disponibilidad de recursos y medios. Ausencia de las TIC. |
| Administración | Rigidez de los modelos disciplinares. Excesiva centralización. Carga de exigencias administrativas. Falta de apoyo y reconocimiento. |
| Organización | Falta de estabilidad en la plantilla. Ausencia de trabajo colaborativo. Falta de coordinación. Mala planificación. |
| Tradicición | Miedo al cambio. Tendencia a la rutina. Tradicición de contenidos conceptuales. Tradicición del libro de texto. |

Fuente: elaboración propia a partir de Fernández (2005), Gairín et al. (2010), Hernández y Medina (2014), Iglesias et al. (2018), Lomba y Pino-Juste (2017), Miranda (2002), Rocosa et al. (2018), Roselló y Muntaner (2010) y Sánchez y Murillo (2010).

Por tanto, “a la innovación educativa, como al concepto moderno de innovación en general, es menester pensarla no solo como un cambio o algo novedoso, además debe ser un medio para mejorar el aprendizaje y producir cambios positivos” (Sánchez, 2018, p. 3). Estos cambios reflexionados tienen que ser progresivos y desarrollarse en las aulas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje asegurando su sostenibilidad en el tiempo. Con el fin de implementar un proyecto de innovación es necesario superar los obstáculos y tener en cuenta los factores que facilitan el cambio en un centro. Por ello, la innovación debe:

- No ser impuesta y surgir de las necesidades detectadas mediante la reflexión de la propia comunidad educativa. De esta forma los miembros del centro escolar sentirán la innovación como propia y se mostrarán más implicados.

- Contar con el apoyo de las administraciones educativas y facilitar la burocracia.
- Romper la rigidez del sistema educativo adaptándose a las demandas de cada centro escolar.
- Disponer de los recursos necesarios gracias a una planificación previa.
- Ofrecer una formación continua y un asesoramiento para asegurar su implementación en el aula y superar el miedo al cambio.
- Generar un clima de centro positivo que evite los conflictos internos.
- Promover el liderazgo transformador en el centro.
- Facilitar tiempo que posibilite la coordinación y planificación del proyecto.

La presente investigación tendrá en cuenta estos factores para tratar de identificar en el estudio de casos si cada centro está abierto hacia la innovación, su visión de la innovación, factores positivos al cambio y las posibles resistencias.

3.2. LA INTRODUCCIÓN DEL ENFOQUE COMPETENCIAL MEDIANTE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Como cualquier nuevo enfoque pedagógico, el enfoque competencial requiere la implementación de innovaciones en los centros educativos. “Si hay un tema que canaliza hoy la innovación educativa de los centros escolares es, precisamente, la implantación de un aprendizaje basado en competencias” (Valle y Manso, 2013, p. 21). En este apartado se aborda la necesidad de implementar proyectos de innovación como medio para potenciar el enfoque competencial.

El motivo por el cual esta investigación vincula el enfoque competencial con la innovación es precisamente porque este enfoque requiere adaptarse al contexto y a las necesidades del centro escolar. Por ello, exige el esfuerzo y la reflexión de cada comunidad educativa para contextualizar y establecer las medidas innovadoras necesarias en función de las necesidades detectadas por el centro. El enfoque competencial “implica que sea necesario innovar en el aula para mejorar en este el dominio de las competencias clave” (Ojeda et al., 2017, p. 14). En este sentido, Halász y Michel (2011) establecen que uno de los aspectos fundamentales para la implementación de las Competencias Clave es

el apoyo a las innovaciones pedagógicas de la escuela que promuevan la mejora de los entornos de aprendizaje.

Díaz (2006) plantea si realmente el enfoque de competencias representa una innovación, o se trata solo de una apariencia de cambio. Tras analizar el concepto de innovación educativa (véase apartado 3.1.) se concluye que para que este enfoque se convierta en una innovación, los centros educativos tienen que llevar a cabo como condición previa un proceso reflexivo. Si no existe una reflexión previa, el claustro no tendrá la oportunidad de llegar a tener conocimiento, captar el sentido y, así valorar la utilidad del enfoque competencial. Hace falta una reflexión profunda para que, si procede, el claustro llegue al convencimiento de reconocer el enfoque como una necesidad que demanda la sociedad y en especial el entorno más próximo. De esta forma, la innovación en la implementación de las Competencias Clave responderá a los problemas del entorno y progresivamente se consolidará en la práctica docente de las aulas.

No obstante, Foray y Raffo (2012) advierten que en educación los cambios suelen venir del exterior de los centros mediante reformas y como consecuencia, estos cambios no son innovación sino reformas. Efectivamente, el enfoque competencial viene del exterior a través de las recomendaciones del marco supranacional, la normativa vigente a nivel nacional y las concreciones presentadas por cada comunidad autónoma (véanse apartados 2.4. y 2.5.). Por ello, ciertamente este enfoque proviene de organismos ajenos a cada centro escolar y corre el riesgo de no convertirse en una innovación. Por tanto, la implementación real de este enfoque depende directamente de la visión y reflexión de cada comunidad educativa. Si el centro escolar reconoce el enfoque competencial propuesto como una mejora para el proceso de enseñanza y aprendizaje, éste cambio se convertirá en una innovación que transformará la práctica educativa hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje orientado a la adquisición de las Competencias Clave por parte del alumnado.

Otra de las críticas que ha recibido este enfoque es que “lejos de promover la innovación educativa, el enfoque conduce a los maestros a una burocracia rutinaria” (Roselló y Pinya, 2014). En efecto, el enfoque competencial supone cambios en la función del docente y dependiendo del enfoque pedagógico al que el centro estuviera

acostumbrado, es posible que exija una mayor carga de trabajo para el docente. La complejidad de la implementación de las Competencias Clave en el aula se debe, entre otros motivos, a la variedad en el uso de metodologías, recursos o instrumentos de evaluación en comparación con los que se han empleado en el pasado.

Una muestra de la relación entre las Competencias Clave y la innovación en los centros es el estudio que analiza los proyectos de innovación realizados en los centros educativos de España por comunidades autónomas elaborado por el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) del MECD. En el Capítulo 7 del estudio (IFIIE, 2011) se comprueba la presencia de las Competencias Clave en cada proyecto innovador. Así, se concluye que las Competencias Clave más desarrolladas en orden de frecuencia son: la competencia digital, la competencia social y ciudadana y la competencia lingüística.

En primer lugar, para la puesta en marcha de una innovación, en ese caso el cambio al enfoque competencial, Monarca y Rappoport (2013) establecen los siguientes niveles necesarios para que un nuevo enfoque pedagógico se transforme en una realidad en los centros:

- “Acciones relacionadas con la normativa y con otros documentos de concreción de dicha política.
- Actuaciones de información, formación, asesoramiento y acompañamiento por parte de la Administración educativa. Dentro de estas actuaciones es posible ubicar las de la inspección educativa.
- Acciones promovidas por los centros: elaboración de documentos, información y formación, debates, etc.” (p. 56).

En concreto, esta investigación se centra en el último nivel que corresponde a las acciones efectuadas por los centros educativos. Así para que el enfoque competencial aterrice en las aulas es preciso desarrollar una planificación. En este aspecto, Murillo y Krichesky (2012) establecen una secuencia para el diseño y desarrollo de procesos de cambio en las escuelas. En total, identifican cinco grandes fases:

“Un primer momento de iniciación por el cual algún individuo o grupo, por algún motivo, inicia o promueve un programa o proyecto de cambio, fase que incluye el diagnóstico; seguido por instancias de planificación que definen el sentido y los pasos que se darán; una fase de implementación por la cual se ponen en práctica dichas estrategias o acciones; tras el cual será necesario un periodo de reflexión o evaluación; y, como resultado de ello,

la extensión o difusión de las innovaciones más exitosas a través de una serie de esfuerzos de institucionalización de aquellas estrategias que han resultado particularmente eficaces” (p. 28).

En definitiva, las condiciones para la implementación real del enfoque competencial solo pueden cumplirse, si el centro se compromete por completo introduciendo su inclusión en el proyecto educativo. A partir de la reflexión y planificación de la comunidad educativa, se generan proyectos de innovación que busquen la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el desarrollo de las Competencias Clave en el aula. La aplicación en el aula de esas mejoras dependerá en gran medida de la actitud e implicación por parte del profesorado y el apoyo del equipo directivo.

3.3. PRINCIPIOS DEL ENFOQUE COMPETENCIAL

Los principios pedagógicos que caracterizan este enfoque educativo permiten definir los requisitos para promover la integración de las Competencias Clave en los centros escolares como una innovación educativa. “Así, es importante matizar que el modelo competencial no es sinónimo de calidad educativa. Ésta depende de multitud de factores, fundamentos y agentes que pueden ser contemplados por diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje” (Núñez, 2016, p. 469).

Teniendo en cuenta que el enfoque competencial surge a partir de un marco de referencia supranacional a través del cual cada país ha concretado el desarrollo de las Competencias Clave en su sistema educativo y, al mismo tiempo, en el caso de España, cada comunidad autónoma ha realizado modificaciones y precisiones al respecto, cabe esperar un amplio número de propuestas sobre qué principios pedagógicos son más adecuados para lograr la implementación de este enfoque.

Halász y Michel (2011) a partir del análisis de la *Recomendación sobre las Competencias Clave* de la UE (2006) concluyen que para la implementación del enfoque competencial en un país son necesarios los siguientes aspectos: (1) una clara definición del concepto “competencia” y su relación con los objetivos y estándares del currículo, (2) el alineamiento del enfoque de la evaluación con los objetivos y estándares establecidos,

(3) una formación intensa a los docentes para que sean capaces de transformar su práctica docente, y (4) el apoyo a las innovaciones pedagógicas de la escuela que promuevan la mejora de los entornos de aprendizaje.

En esa visión internacional, Esteve et al. (2013) sintetizaron las características de los diferentes modelos internacionales de Competencias Clave para el siglo XXI. Tras su análisis concluyeron ciertos principios que compartirían los diferentes modelos: la implicación activa del estudiante, la transversalidad de las Competencias Clave y el trabajo por proyectos y en actividades cotidianas, reales y auténticas. Si bien, señalan que lejos de tratarse de principios novedosos, son principios necesarios para la educación.

En esa línea, Manso y Thoilliez (2015) analizan el aprendizaje basado en competencias como política supranacional y concluyen que las competencias son aprendizajes caracterizados por: tener el desempeño como concepto central y definitorio de la competencia, ser funcional, integrar dimensiones y (saberes), en concreto, cognitiva, instrumental y actitudinal, ser observable y evaluable, suponer un aprendizaje ubicado, incluir una manera creativa de resolver el “problema” y ser aprendizaje gradual. Además, inciden en la necesidad de que este planteamiento incluya un desarrollo práctico y se acompañe de un seguimiento durante su implantación.

Calcines et al. (2017) también estudian el enfoque competencial a nivel europeo y sintetizan los componentes y las características que han desarrollado. Finalmente, concluyen ocho elementos esenciales del enfoque competencial europeo: la necesidad de nuevas competencias básicas con las TIC como fundamentales, la definición y clasificación de las Competencias Clave, la integración de la dimensión europea en la Competencias Clave, la identificación de las competencias que ya están consiguiendo, la determinación de enfoques metodologías de trabajo adecuados, la detección de buenas prácticas para trabajar el enfoque, la evaluación de Competencias Clave y el uso de los recursos y las estrategias necesarias.

Fernández (2006) define los siguientes rasgos principales del modelo educativo hacia el que pretende orientarse el proceso de Bolonia: exige enseñar a aprender y aprender a lo largo de la vida, está centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante, los resultados de aprendizaje se expresan en competencias genéricas y específicas,

requiere el trabajo cooperativo entre docentes y alumnos, exige un nuevo enfoque de las actividades de aprendizaje-enseñanza, requiere espacios curriculares multi y transdisciplinarios, la evaluación se integra en las actividades de aprendizaje-enseñanza dando protagonismo a la evaluación formativa y una revisión de la evaluación final y requiere de las TIC para desarrollar nuevos modos de aprendizaje.

Por su parte, Coll (2007) menciona cuatro aspectos del enfoque competencial que suponen un avance, aunque no necesariamente todos ellos sean novedosos y específicos de este enfoque. En primer lugar, una educación basada en competencias busca la funcionalidad de los aprendizajes a partir de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar situaciones o problemas relacionados con dicho ámbito. En segundo lugar, las competencias integran diferentes tipos de conocimientos (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etc.). El tercer aspecto es la contextualización de los aprendizajes de forma que los alumnos puedan transferir lo aprendido a otra situación. El último aspecto es el cambio hacia aprendiz competente que aprende a lo largo de la vida de forma autónoma y autodirigida. En este punto, es fundamental que el estudiante conozca y regule su propio proceso de aprendizaje.

Desde un enfoque de cambio para los centros educativos, Álvarez, Pérez y Suárez (2008) nos ofrecen las características de este enfoque que afectan al aprendizaje y a la forma de entender la enseñanza. En primer lugar, exige la transformación de la enseñanza para saber al saber para actuar. En segundo lugar, supone pasar de una función preparatoria para los estudios superiores a una función preparatoria para la vida. El siguiente cambio corresponde al docente que ha de modificar su rol de transmisor a mediador. Otra característica es la transformación de una escuela fragmentada a una escuela conectada en redes que fomente la corresponsabilidad del aprendizaje a otros sectores más allá de la escuela. Por último, del aprendizaje individual al aprendizaje contextualizado.

Bolívar (2008a) identifica los enfoques que requiere la incorporación de las Competencias Clave al currículo. En primer lugar, un enfoque transversal que promueva aprendizajes activos en competencias para la vida e interdisciplinarios. En segundo lugar,

un enfoque de integración para resolver situaciones complejas en un contexto específico mediante una tarea. A nivel metodológico este enfoque puede posibilitar los siguientes aspectos: la integración de dimensiones de aprendizajes, la transferencia y aplicabilidad de los aprendizajes, la diversidad de contextos de aprendizaje, los nuevos enfoques en la evaluación orientados a demostrar la competencia y el rol del docente como facilitador o mediador.

Barrero y Domingo (2010) mencionan una serie de criterios mínimos para establecer el marco de este enfoque competencial: la necesidad de delimitar el currículo, los contenidos necesarios y los niveles de logro, acordar una serie de elementos y componentes de cada competencia, reconocer que es un concepto socialmente situado, entender que es un saber complejo y que exige otra metodología y nuevas formas de evaluación para lo cual se centra en las actividades formuladas como tareas complejas.

Un estudio de revisión bibliográfica elaborado por Sánchez (2012) concluye las implicaciones pedagógicas de la introducción del enfoque por competencias. En primer lugar, tras el análisis de las publicaciones, se contemplan cuatro dimensiones: curricular, metodológica, evaluadora y organizativa. A partir de esas dimensiones define una serie de implicaciones en el desarrollo actual de los centros. En primer lugar, a nivel curricular las competencias se establecen como el centro de la organización. En cuanto a las dimensiones de metodología y evaluación, “el cambio más significativo es la utilización de tareas auténticas, así como del concepto de evaluación real y progresiva” (Sánchez, 2012, p. 137). A nivel organizativo, reconoce que el enfoque competencial es complejo ya que requiere una transformación de las estructuras actuales.

Por último, Pérez (2007) establece y desarrolla doce principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en competencias:

- La pretensión de la escuela es provocar el desarrollo de competencias.
- El objetivo de los procesos de aprendizaje relevantes requiere que reconstruyan sus modelos mentales.
- La activación del estudiante en el proceso de aprendizaje.
- Focalizar el aprendizaje en las situaciones reales.

- La organización espacial y temporal debe contemplar la flexibilidad y creatividad de los contextos escolares.
- El aprendizaje se debe ubicar en situaciones de incertidumbre.
- Se debe favorecer entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y la vivencia de la cultura.
- Se debe tratar de estimular la metacognición.
- El fomento de la cooperación entre iguales.
- Generar un entorno cálido.
- Ofrecer una evaluación formativa.
- La función del docente puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los alumnos.

Tras el análisis de todos los principios, el desarrollo de Pérez (2007), con sus doce principios pedagógicos del enfoque competencial, nos parece que es el que integra en mayor medida todos los elementos esenciales. No obstante, sería preciso añadir que un marco fundamental de este enfoque es el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida, ya que como se argumentó en el apartado (2.3.) del marco teórico, el enfoque competencial está íntimamente relacionado con dicho paradigma.

Los principios pedagógicos presentados en este apartado hacen referencia al enfoque competencial más actual. Si bien, este enfoque nace con el fin de atender a las demandas de la sociedad. Por ello, con el tiempo será necesario revisar estos principios y adecuarlos a las nuevas necesidades futuras, asumiendo que la concreción del enfoque competencial que se presenta en este trabajo puede no ser la respuesta a la educación necesaria en un futuro y, por tanto, estos requieren su revisión y actualización.

3.4. IMPLICACIONES EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Tanto la innovación educativa como los principios para la implementación del enfoque competencial requieren de la implicación por parte de toda la comunidad educativa. El cambio hacia el enfoque competencial conlleva cambios en las funciones y características de los miembros de la comunidad educativa. Desde este planteamiento,

este apartado expone las necesidades de cada uno de los agentes que están implicados en la transformación que promueve la implementación del enfoque competencial.

Por tanto, una vez establecido el marco normativo nacional, los principales agentes responsables del cambio hacia un nuevo enfoque pedagógico son: “la Administración, las instituciones asesoras, los centros escolares, los equipos directivos, el profesorado, las familias y el alumnado” (Aramendi, 2010, p. 137). A continuación, se especifica la función de cada uno de los agentes que participan en el proceso de implementación del enfoque competencial. En la presente investigación, se observarán las funciones de los diferentes agentes implicados en el proceso de cambio hacia el enfoque competencial teniendo en cuenta las funciones asignadas.

3.4.1. La administración educativa

La principal función de la administración educativa es facilitar el proceso de cambio hacia el enfoque competencial. No obstante, hay que tener en cuenta que una de las dificultades mencionadas anteriormente en el proceso de implementación de proyectos innovadores que promuevan las Competencias Clave es la demanda de excesiva burocracia por parte de las instituciones. Por ello, el papel de las administraciones requiere evitar generar una carga de trabajo excesiva para el profesorado que pueda provocar un sentimiento de desmotivación.

Además, en la investigación realizada por Sánchez y Murillo (2010) sobre procesos de innovación educativa en el contexto español concluye que la demanda principal de todas las comunidades autónomas es el reconocimiento por parte de la administración educativa en la participación de proyectos de innovación mediante la reducción horaria lectiva para favorecer su dedicación al proyecto. En este sentido, la investigación realizada por Rocosa et al. (2018) reconocen la dificultad de concienciar a las administraciones educativas de la necesidad de más recursos, tiempo y espacios que favorezcan la reflexión y el diálogo entre docentes y alumnos para lograr implementar el enfoque competencial. Por tanto, se demanda a las administraciones la necesidad de ofrecer facilidades organizativas y materiales que doten a los centros que están dispuestos a generar estos procesos de innovación.

Por último, algunas de las recomendaciones que aparecen en el estudio sobre innovación educativa del IFIIE (2011) para que las administraciones educativas favorezcan la innovación son: ofrecer programas o planes educativos, valorar las iniciativas que surgen en los centros, potenciar la relación entre la investigación y la innovación, reconocer la implicación y dedicación del profesorado, favorecer experiencias de intercambio entre los docentes y otros sectores y crear centros de apoyo a la innovación.

3.4.2. El asesoramiento

Toda innovación requiere formación y asesoramiento para que los agentes de cambio dispongan de las competencias necesarias para su implementación real en la práctica docente. El proceso de asesoramiento se puede entender como un proceso de mediación dialéctica entre la teoría y la práctica de forma que contribuya a hacer reflexiva e indagadora la práctica educativa para la mejora de la calidad profesional (Marcelo, 1996).

La recomendación del Consejo Europeo (2018) propone ofrecer apoyo al personal académico para la incorporación de los planteamientos orientados a las competencias. Así, sugiere ofrecer apoyo a los docentes en sus contextos específicos mediante intercambios de personal y el asesoramiento entre iguales para generar redes de colaboración entre comunidades. Además, considera que se podrían facilitar el acceso a centros de asesoramiento especializado y herramientas y materiales que mejoren las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Este proceso de formación y asesoramiento a los centros puede ser llevado a cabo por diferentes agentes. Desde la visión de los docentes, recogida por Sánchez y Murillo (2010) la inspección educativa no realiza ningún acompañamiento pedagógico a los centros en cuanto a los procesos de innovación educativa. Más bien, “los asesores y asesoras de los centros de formación del profesorado son los que oficialmente tienen la función de acompañamiento de la innovación asignada desde las distintas administraciones educativas” (Sánchez y Murillo, 2010, p. 177).

Por tanto, los asesores que forman parte de los centros de formación tienen el papel de acompañar al centro escolar en el proceso de implementación de este enfoque competencial. Este asesoramiento debe de ser colaborativo lo que implica que el proceso de cambio tiene que partir de las necesidades reales del centro y de manera colaborativa (Liesa et al., 2018). Como parte del proceso de la innovación, el asesoramiento no puede venir establecido y ser el mismo para todos los centros. Es necesario que los asesores adapten la formación y el acompañamiento al contexto y a las necesidades de cada centro escolar.

3.4.3. Los centros escolares

Independientemente de que la legislación o la administración educativa exijan la inclusión de las Competencias Clave en el currículo, esto no implica que se estén aplicando en los centros. En este sentido, Sancho (2017) comprobó que existe una distancia entre las recomendaciones de organismos supranacionales, las prescripciones en política educativa y las prácticas de los centros en relación con las competencias. “La enseñanza por competencias exige varios cambios, tanto a nivel curricular, en todos los elementos que forman parte de las programaciones, como en la organización, al menos, de los espacios y tiempos en los centros educativos” (Sierra-Arrizmendiarieta et al., 2012, p. 45). Por este motivo, el centro tiene que asumir que la sociedad actual exige cambios y mejoras continuas que deben de reflejarse transformando la realidad del aula.

En concreto, el enfoque competencial no se puede acoplar a la organización tradicional, sin modificar los espacios, horarios y tiempos. El centro debe diseñar un proyecto educativo de cambio “procurando conjugar las dimensiones culturales y organizativas de la escuela para que de manera coordinada incidan en una mejora sustancial de la calidad de todos y cada uno de sus profesionales” (Murillo y Krichesky, 2012, p. 42). Implementar un nuevo enfoque pedagógico en el centro sin realizar modificaciones dificultará mucho el proceso de cambio y terminará por resultar un esfuerzo demasiado exigente.

3.4.4. Los equipos directivos

Tras el análisis de las investigaciones (véase apartado 2.6.), se ha concluido que el equipo directivo tiene un papel fundamental en la operativización del enfoque competencial. Así, uno de los factores de éxito de una innovación es el apoyo y la implicación por parte de la dirección del centro. “En las innovaciones exitosas, los directivos de los centros se implican en los procesos y contribuyen a que la escuela se abra a otros centros y a que se configure un modelo de trabajo en red para conseguir una mejora real” (Sánchez y Murillo, 2010, p. 174).

En este sentido, un proyecto de innovación que implique a todo el centro “requiere un líder, una persona que sea la referencia, la estimulación y la provocación para que se desarrolle y se implante cualquier proyecto” (Roselló y Muntaner, 2010, p. 285). Si bien, la dirección puede actuar como líder, esto no presupone que siempre tenga que asumir el liderazgo el equipo directivo. En este sentido López y Lavié (2010) confirman la importancia de un liderazgo distribuido como sostén de proyectos de innovación. Este tipo de liderazgo “traslada el ejercicio de la influencia desde la cúspide de la jerarquía organizativa hacia los equipos mismos de trabajo y hacia los docentes” (2010, p. 73).

Por su parte, la UE establece la dirección académica como un factor fundamental para la eficacia de un centro escolar. En este sentido advierte de que ya no solo se trata de buenos “gestores” a nivel administrativo, sino que se hace imprescindible un liderazgo pedagógico. Este liderazgo requiere disminuir la carga de funciones administrativas para dejar tiempo a “los asuntos de fondo, como la calidad del aprendizaje, los programas escolares, las cuestiones pedagógicas y el rendimiento, la motivación y el desarrollo del personal” (Consejo Europeo, 2009b, p. 8).

3.4.5. Los docentes

Zapatero, Campos y González (2018a) analizan este enfoque competencial desde una doble perspectiva. La primera, asociada a las competencias que deben adquirirse por parte del alumnado; y la segunda, referida a las competencias que los docentes deben tener para desplegar las primeras en los alumnos. En ambas perspectivas, no cabe duda

de que el docente es el principal agente responsable del cambio en este enfoque. Ello requiere que los docentes deben de “mantener la inquietud por cambiar e innovar en sus procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de adaptar los modelos a las características del alumnado y a las demandas sociales” (Lomba y Pino-Juste, 2017, p. 136). Cualquier innovación educativa depende de la mentalidad, el interés, la formación, la implicación, la estabilidad y la práctica educativa llevada a cabo por el docente. En efecto, es el profesorado quien desempeña realmente la implementación de las innovaciones en el aula.

Los docentes son quienes pueden elegir la opción más correcta y beneficiosa para su alumnado y aunque encuentren dificultades y barreras en el camino, han de hacerles frente para poder demostrar que ese cambio o innovación que ha llevado a cabo ha funcionado y dado los resultados queridos o no. Porque si nadie se sale del camino establecido, cambia e innova la educación no avanza con la sociedad (Iglesias, et al., 2018, p. 16).

En concreto, en el cambio hacia el enfoque competencial, los doce principios establecidos por Pérez (2007) mantienen un vínculo directo con la función del docente. El cambio de enfoque pedagógico conlleva una transformación en una función del profesorado que requiere de una formación actualizada. Bunes et al. (2009) recuerdan que los maestros no han sido formados en competencias, limitándose su formación al aprendizaje de contenidos disciplinares y descontextualizados. No obstante, Pavié indica que “las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional, y además de todo lo anterior, contienen un fuerte componente reflexivo y ético” (2011, p. 78).

Este giro implica un cambio en la visión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Benito (2009) establece que un docente no puede transmitir ciertas competencias, pero sí puede crear el ambiente adecuado para promoverlas. Sancerni y Lis (2013) consideran que en la innovación educativa ya está asumido que el modelo tradicional expositivo debe ser renovado por un docente facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, Mejía (2017) advierte de que la excesiva crítica a la enseñanza de la transmisión se transforma en una serie de talleres, seminarios o dinámicas en los que no se da una superación real de los niveles de conocimiento en los cuales se desarrolla el proceso educativo simplemente por el hecho de que la fuente sea el propio educando. En efecto, el enfoque competencial “supone focalizar el proceso en el aprendizaje del estudiante. El docente se convierte así en un facilitador de esa andadura” (Martínez, Cegarra y Rubio,

2012, p. 383), como orientador y promotor del desarrollo competencial en el alumnado (Orden ECD/65, 2015). No obstante, el docente es el responsable de asegurarse que el proceso de enseñanza y aprendizaje esté promoviendo la adquisición real de las Competencias Clave de cada estudiante.

Un maestro formado en y para una sociedad multicultural, una sociedad del conocimiento, donde la capacidad de genera información sigue un crecimiento exponencial en la que la escuela ha de redefinir su función, un papel, a mi juicio, fundamentalmente humanizador y profundamente educador (Hernández, 2009, p. 478).

En resumen, “el cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense: es tan simple y complejo como eso” (Fullan, 2002b). Desde esta visión global de la innovación y en especial en el enfoque competencial, el maestro tiene que convertirse en un facilitador, transformando su práctica docente y generando un clima que promueva la adquisición de las Competencias Clave mediante el acompañamiento del estudiante de su proceso de aprendizaje.

3.4.6. Las familias

Sánchez, Mirete y Orcajada (2014) analizan varias investigaciones educativas en la etapa de Educación Primaria y concluyen que la participación activa de las familias en el entorno educativo es un factor clave en la mejora de la autoestima, el rendimiento, las relaciones entre los padres e hijos y la actitud positiva de la familia hacia la escuela. Por ello, sugiere que las familias y las escuelas trabajen de forma coordinada para el desarrollo de habilidades, Competencias Clave, normas y valores educativos.

La implicación de los padres en la educación escolar de sus hijos, es un aspecto de especial relevancia, pues constituye un elemento clave para la consecución de los objetivos educativos, entendiendo estos en sentido amplio (desarrollo social, emocional y académico) (Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro, 2015, p. 19).

A pesar, de ser un factor clave, tras el análisis de varias experiencias de innovación educativa, Rosales (2013) identifica como una gran limitación la ausencia prácticamente total de las familias en la fase de propuesta y en la fase de realización de las iniciativas innovadoras. Si bien, Fullan (2002b) indica que, si comprender el cambio educativo es una tarea complicada para los maestros, más difícil aún puede resultar para los padres.

Por ello, prestar atención e implicar a los padres es fundamental. “Los padres y maestros deberían reconocer la importancia trascendental y complementaria de cada uno en la vida del estudiante” (Fullan, 2002b, p. 235). Así, Perrenoud (2009) propone fomentar reuniones informativas y de debate en los que la comunicación no es en sentido único, conducir reuniones e implicar a los padres en la construcción de los conocimientos.

En resumen, la implicación de las familias en el enfoque competencial es un aspecto necesario para vincular el aprendizaje a los diferentes contextos del estudiante. En este sentido, el programa COMBAS/PIC es un ejemplo de la inclusión de todos los agentes involucrados, en concreto de las familias, en la implementación del enfoque competencial.

3.4.7. El alumnado

Como consecuencia, el cambio en la función del docente implica también un cambio en las funciones de todos los agentes, especialmente del alumnado. “El profesorado, que deberá adoptar un papel de facilitador de los aprendizajes más que el de un transmisor de contenidos, como del resto de alumnos y alumnas, agentes también fundamentales en los procesos de aprendizaje” (Gobierno Vasco, 2009, p. 36). Así, Fullan (2002b) advierte de que el cambio educativo fracasará si no le asignamos un papel significativo a los alumnos. De esta forma, los alumnos se implican de forma activa siendo los principales protagonistas. “El estudiante, por su parte, también toma un papel más relevante ya que con la utilización de diferentes métodos de evaluación el individuo tiene que interpretar, analizar, evaluar problemas y explicarlos con argumentos” (Knust y Gómez, 2009, p. 108). Este cambio de función concibe al alumno como el principal responsable de su aprendizaje:

Uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, lo que implica un nuevo planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje (Orden ECD/65, 2015, p. 7002).

En resumen, el enfoque competencial orienta el proceso de enseñanza y de aprendizaje al alumno generando el desarrollo de las Competencias Clave a partir de una situación cercana y cuyo fin sea aplicable a su contexto. Si bien, Hernández, Martínez,

Martínez y Monroy (2009) advierten de que “aquellos que conceptualizan la enseñanza como una transmisión de la información percibirán al profesor como el protagonista principal del proceso. En cambio, los que la conceptualicen como una construcción del conocimiento situarán al estudiante en el centro del proceso” (p. 315).

3.5. EL CURRÍCULO PARA EL ENFOQUE COMPETENCIAL

Tras conocer las implicaciones del enfoque competencial, en este apartado se analiza la concreción del currículo de la etapa de Educación Primaria. Toribio (2010) destaca la importancia de revisar el sistema educativo en clave curricular. La revisión bibliográfica llevada a cabo por Sánchez (2012) estudió, como indicamos ya, la cuantificación de las publicaciones en torno a las siguientes dimensiones analizadas: curricular, metodológica, evaluadora y organizativa. Finalmente, comprobó que la dimensión curricular es la que más protagonismo ha tenido.

A nivel europeo, Gordon et al. (2009) comprueban que la inclusión de las Competencias Clave en el currículo se ha llevado a cabo mediante diferentes métodos en función del país. En concreto identifican países que han realizado cambios legislativos para su inclusión, países en los que se han introducido mediante la revisión directa del currículo, un país que ha facilitado objetivos complementarios de la legislación y unas instrucciones para favorecer su inclusión en el currículo y, por último, países que no tienen una política explícita que incluya las Competencias Clave. España se encuentra en la primera modalidad ya que ha modificado la legislación para su inclusión.

La LOMCE define el currículo como “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas” (Ley Orgánica 8, 2013, art.6). Según la ley, es competencia del gobierno establecer el diseño del currículo básico para todo el territorio nacional. No obstante, es responsabilidad de las administraciones autonómicas realizar recomendaciones de metodología didáctica y complementar los criterios de evaluación relativos a los bloques de asignaturas troncales y específicas. “Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas

necesidades de los alumnos y alumnas y del profesorado” (Ley Orgánica 8, 2013, art.121). Finalmente, la ley establece que serán los centros docentes los que desarrollen y complementen el currículo en uso de su autonomía. Por tanto, los órganos responsables del currículo son el MECD, las administraciones públicas de cada comunidad autónoma y el centro escolar en su proyecto educativo.

Las Competencias Clave según Pérez-Pueyo (2012) tienen una naturaleza transversal y por ello tienen un papel protagonista como elemento vertebrador del proceso de planificación educativo. Los elementos que integran el currículo según la LOMCE son: los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología didáctica, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación. Si bien, las competencias no pueden actuar simplemente como un elemento del currículo más. La incorporación de las Competencias Clave en el currículo es un cambio de gran importancia ya que supone para el profesorado redefinir pedagógicamente el proceso de enseñanza y de aprendizaje en su totalidad (Cabrerizo et al., 2007). Como consecuencia, el currículo tiene que sufrir una reestructuración en la que las Competencias Clave son consideradas el hilo conductor del resto de elementos curriculares (Calderón et al., 2018).

La Orden ECD/65/2015 trata de facilitar la integración de las Competencias Clave en el currículo. En el artículo 5 se establece que:

1. “Las competencias clave deben estar integradas en las áreas o materias de las propuestas curriculares, y en ellas definirse, explicitarse y desarrollarse suficientemente los resultados de aprendizaje que los alumnos y alumnas deben conseguir.
2. Las competencias deben desarrollarse en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal a lo largo de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y en la educación permanente a lo largo de toda la vida.
3. Todas las áreas o materias del currículo deben participar, desde su ámbito correspondiente, en el desarrollo de las distintas competencias del alumnado.
4. La selección de los contenidos y las metodologías debe asegurar el desarrollo de las competencias clave a lo largo de la vida académica.
5. Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas.
6. El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de un área o materia determinada dará lugar a su perfil de área o materia. Dado que los estándares de

aprendizaje evaluables se ponen en relación con las competencias, este perfil permitirá identificar aquellas competencias que se desarrollan a través de esa área o materia.

7. Todas las áreas y materias deben contribuir al desarrollo competencial. El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de las diferentes áreas o materias que se relacionan con una misma competencia da lugar al perfil de esa competencia (perfil de competencia). La elaboración de este perfil facilitará la evaluación competencial del alumnado." (p. 6990)

Tomando como referencia estos siete puntos establecidos en la orden ministerial se analizan las implicaciones de cada uno de ellos para tratar de desgranar el formato del currículo necesario en este enfoque competencial.

- a) *Las competencias clave deben estar integradas en las áreas o materias de las propuestas curriculares.*

La concreción del currículo propuesto en la legislación mantiene la división en áreas de conocimiento, es decir, en materias o asignaturas. Sin embargo, para lograr la implementación del enfoque competencial las asignaturas deben sufrir modificaciones en el sentido de que no tratarán de enseñar un conjunto de contenidos organizados en una disciplina académica; más bien, el planteamiento de las asignaturas tratará de dar respuesta a situaciones o necesidades de la vida real (Zabala, y Arnau, 2007a). Por tanto, las Competencias Clave se deben integrar en todas las materias. No obstante, en función del área curricular es preciso señalar que no siempre se trabajan por igual todas las Competencias Clave, tal y como exponen Turrado et al.:

Podemos señalar que, aun estando definidas legislativamente las ocho competencias básicas con carácter transversal a todo el currículo, algunas de ellas tienen una incidencia escasa o inexistencia en las áreas o materias del currículo en algún momento concreto de la etapa obligatoria y que su desarrollo no siempre es progresivo y continuo (2013, p. 59).

Esta transformación se debe al enfoque integral del propio concepto de "Competencia Clave". Si bien, existe el riesgo de que los centros sigan trabajando las asignaturas sin introducir el enfoque competencial. Para ello, las asignaturas tienen que posicionarse en un segundo plano y replantearse desde un enfoque integral con el fin de que "todas las áreas y materias deben contribuir al desarrollo de diversas competencias y no hay ninguna de éstas que dependa en exclusiva de una de aquéllas" (Tiana, 2011, p. 69). Como señala Escamilla (2008) una de las riquezas de las competencias es su poder

para seleccionar e integrar conocimientos de distinta naturaleza. Independientemente de la clasificación de las Competencias Clave (específica o transversal), éstas no se pueden vincular directamente a una única materia ya que, en mayor o menor medida, todas ellas son transversales (Bolívar y Moya, 2007).

b) Las competencias deben desarrollarse en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal a lo largo de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y en la educación permanente a lo largo de toda la vida.

Este punto enfatiza un elemento fundamental del enfoque competencial como es el paradigma de aprendizaje permanente. Este paradigma abordado en el marco teórico (véase apartado 2.3.) está estrechamente vinculado con el enfoque competencial. El aprendizaje permanente replantea la tendencia de situar el aprendizaje exclusivamente en el sistema educativo y rompe las barreras entre el aprendizaje formal, no formal e informal. De esta forma, el aprendizaje se ubica en todos los contextos y se desarrolla a lo largo de la vida del estudiante.

En la sociedad en que caminamos, un currículo para el futuro, más que troceando áreas en nuevas asignaturas y dividiendo ciclos en cursos, como hace la LOMCE, se ha de asentar en una concepción del aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), como principio integrador del currículo al situar, como base común, las competencias clave necesarias para desenvolverse en la vida y continuar aprendiendo a lo largo de ella (Bolívar, 2015, p. 6).

En definitiva, la adquisición de Competencias Clave tiene lugar en múltiples contextos. La propuesta desarrollada en el Proyecto Atlántida es un referente en la inclusión de varios contextos y agentes educativos como parte del enfoque competencial.

3. Todas las áreas o materias del currículo deben participar, desde su ámbito correspondiente, en el desarrollo de las distintas competencias del alumnado.

El currículo competencial exige el cambio del enfoque disciplinar de las materias o asignaturas que tradicionalmente se ha mantenido hacia un planteamiento interdisciplinar. “Las competencias se ejercitan y desarrollan resolviendo problemas en diversas situaciones, lo que hace imposible separar las distintas disciplinas y contenidos”

(Méndez-Giménez, Sierra-Arizmendiarieta y Mañana-Rodríguez, 2013, p. 741). Si bien, el desarrollo de las Competencias Clave tiene un carácter interdisciplinar, Pérez-Pueyo et al. (2013) advierten del posible error de entender la interdisciplinariedad como sinónimo del desarrollo de las Competencias Clave. El enfoque competencial requiere la interdisciplinariedad de los aprendizajes al contextualizarse en situaciones reales. “El aprendizaje interdisciplinar también permite reforzar la conectividad entre las distintas materias del plan de estudios, así como establecer un vínculo sólido entre lo que se está enseñando, por una parte, y los cambios sociales y su importancia, por otra” (Consejo Europeo, 2018). No obstante, que el aprendizaje sea interdisciplinar no implica necesariamente que se esté trabajando de forma competencial.

Este principio repercute directamente en la acción docente ya que implica que “el conjunto de profesores y profesoras que imparte clase a un mismo grupo sea responsable de que cada estudiante alcance las competencias, que son comunes a todas ellas” (Gobierno Vasco, 2009, p. 39). A pesar de que todas las materias del currículo deben contribuir a la adquisición de las Competencias Clave, Gómez y Miralles (2018) advierten que inevitablemente algunas competencias como matemática, lingüística o científica se asocian a asignaturas específicas.

A pesar de ello, en este enfoque todo el claustro asume la responsabilidad de trabajar conjuntamente por el desarrollo de las Competencias Clave. “Los docentes necesitarán, cada vez más, trabajar de modo cooperativo con otros docentes –sean tutores o especialistas. Los docentes tendrán que empezar a colaborar estrechamente y fomentar el trabajo en equipo” (Sierra-Arizmendiarieta, Méndez-Giménez y Mañana-Rodríguez, 2013, p. 178). Como consecuencia, este objetivo requiere el trabajo colaborativo por parte del profesorado en el diseño, la programación y la evaluación de un proyecto global que se refleje en cada asignatura. “Las oportunidades para representarse la tarea, debatir y acordar normas, planificar seguir y valorar el proceso, establecer un control mutuo, compartir significados son, entre otras, actuaciones necesarias en el marco del trabajo colaborativo” (Coll, Mauri, y Rochera, 2012, p. 53). Sin embargo, Tiana, Moya y Luengo (2011) señalan que en el sistema educativo español todavía no se ha implementado esta forma de trabajo cooperativa y coordinada por parte de los docentes.

4. *La selección de los contenidos y las metodologías debe asegurar el desarrollo de las competencias clave a lo largo de la vida académica.*

Este punto recalca la necesidad de un cambio en los contenidos y en las metodologías empleadas en el aula. Como dice Bolívar “el currículo escolar tiene necesidad de acoger nuevos contenidos, capacidades y valores que, hasta ahora, han estado ausentes por no tener cabida en las asignaturas o disciplinas habituales” (2008b, p. 8). El currículo como marco de concreción del proceso de enseñanza y aprendizaje debe de ser flexible y abierto para facilitar el trabajo por competencias y no establecerse en base a un listado de contenidos.

En consecuencia, el énfasis de una enseñanza basada en competencias, no se orienta al dominio de contenidos curriculares específicos, sino a la habilidad para reflexionar y utilizar el conocimiento y a la comprensión y manejo de las destrezas necesarias para lograr objetivos personales y participar efectivamente en la sociedad (Álvarez et al., 2008, p. 27).

Además, la extensión y concreción del currículo actual, “un currículo enciclopédico de extensión ilimitada, cuyo aprendizaje memorístico hay que comprobar” (Pérez, 2013, p. 18), es incompatible con una enseñanza que busca el desarrollo de las Competencias Clave. El listado de contenidos que los alumnos tienen que aprender en cada curso escolar está muy alejado de una educación que integra conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de resolver una tarea a partir de una situación real contextualizada. El enfoque competencial “requiere una visión de los contenidos que ponga de relieve la complejidad y contingencia de los mismos, así como, su contribución al desarrollo de las competencias fundamentales que requieren los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI” (Consejería de Educación de Cantabria, 2007, pp. 17-18).

Además, este punto hace referencia a cómo se trabajan los contenidos a nivel metodológico. “La adopción de un currículo basado en competencias básicas supone, pues, un cambio metodológico del docente y una orientación específica que le guíe en el camino” (Ramírez, 2011, p. 331). El estilo de enseñanza competencial implica el uso de diversas metodologías que permitan al estudiante la adquisición de las Competencias Clave. En el siguiente apartado del marco teórico (3.6.) se aborda el enfoque metodológico en profundidad.

5. *Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables*

Así pues, el enfoque competencial implica cambios en la evaluación. “La evaluación por competencias debe tener claros y explícitos los criterios de evaluación. (...) Cuando los criterios están claramente establecidos ayudan a los estudiantes a entender qué se espera de ellos” (Villa y Poblete, 2011, p. 152). Por tanto, cada materia tiene que evaluar a partir de los criterios establecidos. En el apartado (3.7.2.) se detallan los instrumentos asociados a esta evaluación. En este sentido cabe destacar que, para la evaluación objetiva de los criterios de evaluación establecidos, la rúbrica representa uno de los mejores instrumentos.

En esta transformación, la principal novedad que propone la legislación es la concreción de los criterios de evaluación mediante estándares de aprendizaje evaluables. Como hemos visto en la mayoría de las concreciones curriculares de los decretos elaborados por las administraciones públicas autonómicas se definen los estándares de aprendizaje. No obstante, no en todos los decretos se ha establecido la relación de los estándares y las Competencias Clave.

6. *El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de un área o materia determinada dará lugar a su perfil de área o materia.*

En este sentido, la evaluación competencial se construye a partir de la definición de unos criterios de evaluación que se concretan en estándares de aprendizaje evaluables. “La reflexión sobre los resultados de aprendizaje, el sistema de evaluación utilizado, tomando como referencias estándares y principios de evaluación, favorece un proceso de mejora continua” (Villardón, 2006, p. 73). De esta manera cada materia tiene sus propios criterios de evaluación y estándares de aprendizaje y estos a su vez, se relacionan con una o varias Competencias Clave. El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables dará forma al perfil de la materia de cada estudiante. Por tanto, una de las claves de la evaluación competencial está en disponer de una definición clara de cada uno de los estándares de evaluación, de forma que sean fácilmente observables.

7. *Todas las áreas y materias deben contribuir al desarrollo competencial. El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de las diferentes áreas o materias que se relacionan con una misma competencia da lugar al perfil de esa competencia (perfil de competencia). La elaboración de este perfil facilitará la evaluación competencial del alumnado.*

Con respecto al establecimiento de las Competencias Clave y su evaluación, Polo (2010) propone una evaluación en Educación Primaria en la que se asocien los criterios de evaluación de cada materia con las Competencias Clave. Además, indica que una vez que cada docente haya evaluado todas sus unidades didácticas es necesario llegar a poner una nota a cada Competencia Clave. Por ello, el docente deberá acudir a la junta de evaluación con una calificación para cada una de las Competencias Clave a partir de la evaluación de su materia. De esta forma todo el claustro de docentes evaluará el perfil competencial de cada estudiante. A continuación, en el apartado (3.7.) del marco teórico se aborda en profundidad los principios, propuestas e instrumentos para llevar a cabo esta evaluación competencial.

En conclusión, las Competencias Clave se introducen en el currículo como un elemento más, pero para su integración real en el aula es necesario otorgarles un papel crucial. Las Competencias Clave se integran en todas las asignaturas, aunque en función del área, éstas se desarrollan en mayor o menor medida. Del mismo modo, todas las asignaturas deben trabajar las Competencias Clave desde un enfoque interdisciplinar mediante el trabajo colaborativo de los docentes. Asimismo, el currículo tiene que asumir el paradigma de aprendizaje permanente y fomentar e integrar el aprendizaje desde múltiples contextos, más allá del aula. Tal y como plantean Méndez-Giménez et al. (2013) afrontar la enseñanza por competencias implica nuevas exigencias en base a los siguientes cinco niveles: actividades y contenidos, metodología, evaluación, motivación e interdisciplinariedad. Como consecuencia, el currículo competencial necesita ser flexible y abierto en cuanto a los contenidos, las metodologías y la evaluación. Por último, este enfoque implica la definición de dos perfiles complementarios: el perfil de área y el perfil de competencia de cada estudiante.

3.6. LA TRANSFORMACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE

La inclusión de las Competencias Clave en el aula implica cambios en el currículo que conllevan, necesariamente, una importante transformación de la acción docente. La práctica docente en el interior de las aulas es uno de los factores fundamentales para el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos (Obaya y Ponce, 2010). Sin embargo, las investigaciones y experiencias analizadas muestran que “hay poco trabajo que parta de la intención de realizar un análisis consistente tanto del origen y esfuerzo que reclama asumir un enfoque de competencias en la educación, en su traducción curricular, en particular sobre la forma en que se puede concretar en acciones en el aula.” (Díaz, 2013, p. 13). Puede sorprender que, transcurrida más de una década desde la inclusión de las Competencias Clave en el currículo, Jornet, González, Suárez y Perales (2011) afirmen que el enfoque competencial se puede considerar un campo emergente, no en cuanto a los principios teóricos sino al desarrollo del corpus metodológico y tecnológico para el aprovechamiento eficaz del enfoque competencial. En este sentido, tras la revisión de la literatura Calderón et al. concluyen que “continúa siendo necesario mejorar los instrumentos existentes sobre una de las mayores demandas del sistema educativo actual: la inclusión de las competencias en el currículo educativo” (2018, p. 70).

Las Competencias Clave implican el desarrollo de nuevos procesos educativos más eficientes para dar respuesta a las necesidades del contexto actual (García, 2018). “Para aplicar el marco competencial en profundidad, las funciones y tareas docentes han de cambiar especialmente en lo que respecta al planteamiento de las actividades, de la metodología y de la evaluación” (Méndez-Giménez et al., 2013, p. 740). Sin embargo, no existe un método uniforme para implementar las Competencias Clave ya que el enfoque varía en función del contexto educativo del centro (Sargent, 2014).

Con el objetivo de que esta investigación pueda comprobar el nivel de implementación de las Competencias Clave en el aula se analizan los principales factores de la acción docente en la implementación de las Competencias Clave: las programaciones didácticas, las metodologías, las actividades y los recursos didácticos.

3.6.1. Programación didáctica

Las programaciones didácticas son documentos elaborados directamente por los docentes en los que se concretan diferentes elementos establecidos en el currículo y su relación. “La innovación que supone la enseñanza basada en competencias no puede llevarse a cabo con las programaciones de siempre. Añadir las competencias a lo que ya teníamos no cambia nada” (Sierra-Arrizmendiarieta et al., 2013, p. 165). En efecto, “muchos docentes han optado por no cambiar nada e incluir en su programación didáctica de manera exigua lo que establece el Decreto de su comunidad autónoma” (Pérez-Pueyo et al., 2013, p. 16). La inclusión del enfoque competencial en la documentación de los centros y en concreto, en la programación didáctica no implica que se esté implementando el enfoque competencial, pero existen varios formatos de programaciones que favorecen su desarrollo.

Cabrerizo et al. (2007) proponen un modelo de programación didáctica por Competencias Clave. En primer lugar, se deben contextualizar los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria a la realidad del centro. Posteriormente, hay que seleccionar los contenidos del área o materia a programar con el objetivo de adquirir las competencias básicas y no tanto la consolidación de unos conocimientos. A continuación, se propone fijar una serie de descriptores para cada competencia básica y asociarlos con los contenidos a programar. Estos descriptores no deben componerse únicamente de contenidos, sino también de habilidades, actitudes, valores y estrategias de aprendizaje. En cuanto a la evaluación será individualizada y valorará el grado de adquisición de las Competencias Clave en función de las capacidades del alumno. Finalmente, es necesario relacionar todos los elementos anteriores en la programación de forma que sea una herramienta estructurada y planificada.

Ambròs (2009) ofrece un modelo de programación que integra las Competencias Clave en relación con los objetivos didácticos. “El modelo de programación por competencias que presentamos apuesta por la redacción de los objetivos didácticos en clave competencial, que a su vez son una concreción de los contenidos de las asignaturas bajo el horizonte de los criterios de evaluación” (Ambròs, 2009, p. 28). Esta propuesta muestra la necesidad de establecer una relación entre las Competencias Clave y el resto de los elementos del currículo.

Olid (2009) propone otro ejemplo de programación abordando las Competencias Clave desde el tercer nivel de concreción curricular. La planificación parte de su entorno cercano, establece unos núcleos temáticos, unos interrogantes de cada núcleo y finalmente determina las competencias que se trabajan.

El diseño y desarrollo de la programación didáctica debe permitir favorecer la contribución de aprendizajes funcionales, debemos tomar como elemento vertebrador dichas competencias básicas basándonos en una relación adecuada entre las tareas de enseñanza-aprendizaje que se proponen en las unidades didácticas y que se ofrecen al alumnado y los objetivos a alcanzar teniendo en cuenta, en este caso, la secuencia de contenidos (Olid, 2009, p. 6).

Rodríguez (2012) plantea que todas las Competencias Clave no tienen que aparecer en todas las unidades didácticas de la programación. Lo importante es que entre todas las unidades didácticas estén presentes todas las Competencias Clave de una forma más o menos directa. Así, propone un conjunto de indicadores o descriptores que permitan al docente matizar la manera en que se trabaja cada Competencia Clave.

Para evitar que las competencias básicas queden limitadas solamente a aparecer como un elemento más en las Programaciones Didácticas o insertadas aisladamente sobre el papel, se hace imprescindible establecer su relación con los objetivos, los contenidos de las áreas o materias y con los criterios de evaluación; máxime si queremos que supongan un cambio en la metodología y la evaluación de nuestro alumnado (Rodríguez, 2012, p. 7).

Por tanto, se concluye que debemos entender la integración de las Competencias Clave en las programaciones didácticas más que como una tarea obligatoria, como una herramienta que nos facilitará la concreción curricular (Pérez-Pueyo, 2013). Para ello es necesario adaptar las programaciones didácticas al nuevo enfoque estableciendo la relación entre las Competencias Clave y el resto de los elementos del currículo, favoreciendo el desarrollo de competencias transversales y específicas y la inclusión de aprendizajes funcionales.

3.6.2. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico que acompaña la implementación de las Competencias Clave es un aspecto que todavía requiere una mayor concreción. La metodología

educativa es la forma de realización de las funciones y tareas para la consecución de objetivos educativos que trata de poner ante el educando las competencias a desarrollar (Gento, González, Palomares, y Orden, 2018). Así, Bolívar y Moya (2007) advierten que el desarrollo de metodologías didácticas acordes con este enfoque es un reto que va a exigir reflexión, innovación y formación. “El desarrollo de las competencias básicas establecidas por parte de los estudiantes implica una revisión de otros aspectos del currículo. Entre ellos destacan especialmente dos: la metodología de enseñanza y aprendizaje y la evaluación de los estudiantes” (Tiana, 2011, p. 63).

Tal y como se ha expuesto en las implicaciones a los diferentes agentes en la acción educativa, el maestro como facilitador y el alumno como protagonista conducen hacia el aprendizaje competencial. Por tanto, este enfoque involucra las metodologías en las que el alumno imprescindiblemente lleva a cabo la acción mediante la orientación y la guía del maestro para lograr el desarrollo sus competencias.

Más allá del enfoque competencial, Gento et al. (2018) establecen un conjunto de principios básicos que requieren cualquier metodología educativa de calidad: la dedicación planificada, la adaptación al entorno y al contexto, el empoderamiento de las capacidades o competencias y la creación de un clima interrelacional positivo que promueva la interrelación con otras entidades. Asimismo, en la investigación llevada a cabo por Gento et al. (2018) comprueban la importancia de la metodología educativa como factor predictor de la calidad del modelo.

A nivel europeo (Eurydice, 2011) concluye que la mayoría de los países recomiendan en la etapa de Educación Primaria nuevos modelos didácticos más innovadores que contribuyen a una mayor implicación del alumnado y a la mejora de sus resultados. En concreto se recomienda el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje personalizado, la enseñanza individualizada y la investigación científica.

Entre ellos cabe mencionar el aprendizaje por proyectos, en el que los alumnos han de resolver problemas o tareas de carácter abierto y a largo plazo (durante al menos una semana); el aprendizaje personalizado, en el que el alumno aprende de una forma que es relevante para su entorno, sus experiencias o sus intereses; la enseñanza individualizada, mediante la cual los profesores permiten a cada alumno trabajar a su propio ritmo, o adaptan la metodología a sus capacidades individuales y a sus necesidades de aprendizaje;

y la investigación científica, basada en la observación, la formulación de hipótesis, la experimentación y la elaboración de conclusiones (Eurydice, 2011, p. 43).

Asimismo, el Consejo Europeo (2018) propone para favorecer el desarrollo de las Competencias Clave los siguientes métodos: el aprendizaje basado en indagaciones, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje mixto, el aprendizaje basado en el arte o en el juego, el aprendizaje experimental, el aprendizaje en el medio laboral y los métodos científicos.

A nivel nacional la Orden (ECD/65/2015) identifica que el aprendizaje por competencias requiere metodologías activas que permitan la contextualización del aprendizaje, la participación activa, la experimentación y la motivación de los estudiantes al conseguir la transferibilidad de los aprendizajes. Así, recomienda las siguientes metodologías: el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos y el aprendizaje basado en problemas.

Sin embargo, las investigaciones realizadas no han concluido en una determinada metodología específica que favorezca un mayor desarrollo del enfoque competencial. No obstante, sí existe un acuerdo en la necesidad de un cambio metodológico asociado a la implementación de las Competencias Clave. Por ejemplo, la investigación realizada por Fernández (2006) concluye que no hay un método concreto que promueva mejor el aprendizaje de las competencias. A pesar de ello comprueba que los “métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos” (2006, p. 42). En esta línea, Murga-Menoyo (2015) propone una serie de procedimientos centrados en el estudiante: los mapas conceptuales, la evaluación por pares, los foros de discusión, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje servicio y el uso de diferentes instrumentos como las rúbricas.

En este sentido, diferentes autores han mencionado algunas de las metodologías que consideran que favorecen en mayor medida el enfoque competencial. Así, Roegiers establece que la situación de aprendizaje “consiste en nada menos que en dar al alumno

la ocasión de ejercitar la competencia apuntada: un problema complejo para resolver, un trabajo de producción personal, una actividad de investigación, etc.” (2000, p. 115). Ribes-Iñesta (2008) propone un modelo de educación por competencias, identificando el objeto de conocimiento, la interacción y los niveles de logro: reconstrucción del conocimientos, aplicación y construcción del nuevo. Ambròs, (2009) indica que el desarrollo de las competencias se promueve a partir de situaciones problema, enfoques globalizadores y el trabajo por proyectos. Sierra-Arrizmendiarieta et al. (2013) concluyen que las metodologías deben: reforzar la lectura y escritura, flexibilizar la organización espacial y temporal, realizar tareas en diversos contextos de aprendizaje, plantear situaciones-problema reales, utilizar metodologías cooperativas y de proyectos y emplear las TIC de forma crítica. Esteve et al. (2013) confirman que este enfoque educativo exige una práctica didáctica que fomente la participación activa del estudiante, la transversalidad de las competencias y el trabajo por proyectos y en actividades reales. En la reciente investigación realizada por Bartau et al. (2017) identificaron que los centros educativos más eficaces incluyen innovaciones y metodologías propias entre las que destacan: el trabajo en grupos, el aprendizaje cooperativo, la metodología basada en competencias, por proyectos, la de la Federación de Ikastolas y la del sistema Amara-Berri.

Por tanto, el enfoque metodológico que se propone está asociado con la resolución de una situación o un problema real contextualizado mediante metodologías activas. Así, algunas de las principales metodologías que los expertos asocian a este modelo educativo son: i) el aprendizaje cooperativo, ii) el aprendizaje basado en proyectos y iii) el aprendizaje basado en problemas.

El Aprendizaje Cooperativo ha transformado la dinámica del aula y en muchos casos también el proceso de enseñanza. Esta metodología propicia el cambio de modelo educativo que gira en torno al concepto de cooperación como motor de la enseñanza y del aprendizaje (Alarcón, Sepúlveda y Madrid 2018). Así, la orden (ECD/65/2015) establece que las metodologías deben de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo. García (2018) propone el aprendizaje cooperativo como estrategia para la adquisición de las Competencias Clave por parte de los alumnos. Si bien, considera que el cambio hacia esta metodología es un reto para el profesorado e identifica algunas resistencias:

Todavía existe la creencia por parte de muchos docentes de que el trabajo individual es el modo más natural de aprender, la incertidumbre de cómo lograr que los grupos funcionen adecuadamente, la preocupación por el tiempo y el esfuerzo que son necesarios para el cambio y, sobre todo, el miedo a lo desconocido, pues familias y compañeros docentes no entienden una metodología sin un libro de texto que guíe el aprendizaje (García, 2018, p. 87).

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP en adelante) es una metodología enfocada hacia una experiencia de aprendizaje para el estudiante integrando diferentes áreas de conocimiento. La orden (ECD/65/2015) considera que el trabajo por proyectos es especialmente relevante para el aprendizaje por competencias porque consiste en una propuesta de un plan de acción que busca alcanzar un resultado práctico.

Esta metodología pretende ayudar al alumnado a organizar su pensamiento favoreciendo en ellos la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que cada uno asume la responsabilidad de su aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales. Se favorece, por tanto, un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias: los estudiantes ponen en juego un conjunto amplio de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes personales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias (Orden ECD/65, 2015, p. 7003)

La relación entre el ABP y el desarrollo de las Competencias Clave es innegable porque se trata de una metodología que se enmarca en un contexto lo más cercano a la realidad, surge a raíz del interés del estudiante y no se establece a partir de las materias, sino que trabaja conocimientos, habilidades, actitudes que integran las competencias. Esta metodología favorece el aprendizaje mediante proyectos interdisciplinarios que promueven el aprendizaje de las competencias y logran una enseñanza de calidad (Medina-Nicolalde y Tapia-Calvopiña, 2017a).

El ABP tiene una larga tradición, de hecho las primeras propuestas aparecen a principios del siglo XX. Dewey (1933) había destacado la importancia de la experiencia en el aprendizaje y apostaba por proyectos multidisciplinares, que permitieran al alumnado trabajar diferentes conceptos y áreas de conocimiento (García-Varcácel y Basilotta, 2017, p. 114).

Uno de los rasgos que permiten identificar esta metodología es la estructura de cada proyecto dividido en varias fases. X. Martín (2006) propone las siguientes fases: detectar temas que interesen al grupo, formular interrogantes, elaborar información,

sintetizar información y evaluar y comunicar los aprendizajes. Por otro lado, Moreno divide el proceso de implementación de un proyecto en tres fases:

El ABP se basa en un proceso cíclico con tres fases: reflexión cooperativa sobre el problema inicial e identificación de las necesidades de aprendizaje; estudio individual autodirigido sobre los temas de aprendizaje; y aplicación, en equipo, de los nuevos conocimientos al problema y síntesis de lo aprendido (Moreno, 2012, p. 12).

En la investigación realizada por Álvarez, Herrejón, Morelos y Rubio (2010) a partir de la experiencia en la implementación de un proyecto se comprobó que el ABP facilitó el desarrollo y mejora de diversas competencias en los estudiantes como la producción de textos, elaboración de productos, capacidad para transferir los conocimientos a contextos reales. Sin embargo, otras competencias no se adquirieron plenamente como el pensamiento crítico, la reflexión y la autoevaluación. A nivel de motivación una investigación realizada por García-Varcácel y Basilotta (2017) analizó cinco centros educativos de Castilla y León en los que se llevó a cabo la metodología de ABP en los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria. Los resultados de la investigación registraron una valoración muy positiva por parte del alumnado hacia esta metodología.

Esta es una de las metodologías más eficaces y que potencian las Competencias Clave según la red europea KeyCoNet (Harper, 2014). Una prueba de ello es la publicación de la guía para profesores para la implementación del aprendizaje basado en proyectos. En ella se ejemplifican estudios de caso que han empleado este método en diferentes países. Además, incluyen tres claves establecidas por Patton (2012) para que un proyecto sea exitoso:

- Exposiciones. Los alumnos conocen el producto final que presentarán a un público desde el principio del proyecto.
- Varios borradores. Durante el proyecto se revisa en diferentes etapas el trabajo de sus alumnos ofreciendo comentarios que le den la oportunidad de mejorar su aprendizaje.
- Crítica. Se establecerán sesiones formales en las que se opinará sobre los borradores siempre desde la amabilidad, la concreción y en busca de la utilidad.

En esta línea, Kokotsaki, Menzies y Wiggins (2016) tras la revisión de estudios e investigaciones sobre esta metodología, recogen un conjunto de recomendaciones para su correcta implementación: guiar y apoyar a los estudiantes durante su aprendizaje, facilitar a los docentes apoyo y oportunidades en su desarrollo profesional, establecer un trabajo en equipo eficaz en el aula, asegurar que los estudiantes han adquirido un cierto nivel de conocimientos y habilidades antes de trabajar de forma autónoma, potenciar la metacognición, la autoevaluación y la coevaluación, y por último, la toma de decisiones por parte de los estudiantes durante el proyecto permitirá que adquieran el control sobre su proceso de aprendizaje.

Otros autores apuntan hacia el Aprendizaje Basado en Problemas, una metodología que surge a partir de una situación o problema. Así, el docente o algún alumno comienzan planteando un problema o reto y juntos tienen que crear la solución a través de la investigación y de la búsqueda del conocimiento desarrollando sus habilidades y actitudes. “Una metodología basada en la resolución de problemas es la más adecuada para el aprendizaje de competencias, ya que busca combinar conocimientos, habilidades, y actitudes en situaciones auténticas o muy cercanas a la realidad.” (Bolívar y Moya, 2007, p. 22) La diferencia entre el Aprendizaje Basado en Proyectos y en Problemas es que “el primero pone el énfasis en el producto final y en las habilidades adquiridas durante el proceso, mientras que el segundo tiene como objetivo prioritario la búsqueda de soluciones a los problemas identificados” (García-Varcácel y Basilotta, 2017, p. 115).

El procedimiento de esta metodología se centra en facilitar unos “objetivos de aprendizaje” a los estudiantes que recojan conocimientos, habilidades y competencias. A continuación, se presenta un problema, identifican las necesidades de aprendizaje, buscan la información necesaria y vuelven a los objetivos establecidos de aprendizaje (Esteban, 2011). “En este contexto, los estudiantes generan aprendizajes profundos que contribuyen a enriquecer progresivamente sus competencias que le permitan resolver problemas y transferir lo aprendido a nuevas situaciones” (Medina-Nicolalde y Tapia-Calvopiña, 2017b, p. 152).

En resumen, el enfoque competencial conlleva el empleo de metodologías variadas en las que el proceso de enseñanza y aprendizaje fomenta la participación e implicación del estudiante. Las metodologías más asociadas con este enfoque según diferentes autores son metodologías activas, tienen un enfoque orientado hacia el aprendizaje, los alumnos son los protagonistas, el docente asume el rol de facilitador y tienen un enfoque interdisciplinar, potenciando así el desarrollo de las Competencias Clave.

3.6.3. Actividades

Este apartado profundiza en el siguiente nivel de concreción que son las actividades que conforman cada unidad didáctica, secuencia, trabajo, tema o proyecto. Antes de la programación de las actividades, el Gobierno Vasco (2009) puntualiza que se debe situar al alumnado partiendo de los conocimientos adquiridos anteriormente de forma que fomente su interés y motivación hacia los nuevos aprendizajes. A partir de los conocimientos previos, Ambròs (2009) propone la organización de las actividades de la unidad didáctica en tres fases: fase inicial de evaluación de conocimientos previos, fase de desarrollo de los contenidos y fase de síntesis.

En cuanto a las actividades, una de las aportaciones del Proyecto Atlántida es la creación de las tareas como elemento esencial. Este proyecto prioriza en la distinción entre el término “actividad” y “tarea” para que las Competencias Clave aterricen en el aula. “Las competencias básicas nos invitan a una profunda revisión de las actividades que, en momento, los centros educativos están ofreciendo a su alumnado como base del currículo y lo hacen enfatizando la necesidad de concebir esas actividades en términos de tareas” (Moya, 2008, p. 72). Las actividades que tradicionalmente se han realizado en las aulas van ligadas a la memorización y a la repetición de una estructura o un determinado tipo de problemas. Bolívar define la resolución de tareas o situaciones:

Son las *tareas o situaciones*, que unidas a contenidos y capacidades configuran la competencia, la base en que se ha de buscar la integración. Las tareas sitúan el aprendizaje exigiendo un conjunto de recursos para su resolución y articulan los conocimientos necesarios, procedentes de distintos ámbitos. Aportan, además, significado a lo que aprende el estudiante. La adquisición de competencias está vinculado a la realización de determinadas tareas en una situación determinada, que sólo se adquieren en el proceso de

resolución de la tarea, aun cuando para ello hagan falta, como prerrequisitos, determinados conocimientos o capacidades (2015, p. 24).

Asimismo, la orden (ECD/65/2015) establece que los métodos deben enfocarse en la realización de tareas o situaciones-problema con el objetivo de que el alumnado las resuelva. El enfoque competencial a partir de las metodologías anteriormente descritas requiere la transformación de las actividades en tareas o situaciones en las que se integran los conocimientos, las habilidades y las actitudes. Uno de los puntos fuertes de la adquisición de las Competencias Clave mediante tareas es que requieren la contextualización del aprendizaje, rompiendo de forma radical con la anterior descontextualización de los aprendizajes.

El aprendizaje de los contenidos debe dirigirse hacia: la realización de tareas, entendidas no sólo como la respuesta a preguntas o actividades que contienen los libros de texto, sino enmarcadas en diferentes contextos de aprendizaje, vinculados con la realidad y con situaciones auténticas de aprendizaje. La resolución de problemas, es decir, la disposición y habilidad para enfrentarse y dar respuesta a una situación determinada mediante la organización y/o aplicación de una estrategia o secuencia operativa (Consejería de Educación de Cantabria, 2007, p. 18).

En cuanto a la tipología de las tareas, en el marco que propone PISA siempre confluyen los siguientes componentes: competencias que necesitan ser ejercitadas, contenidos que deben haber sido asimilados y contextos en los que se aplican las competencias y los conocimientos. En este sentido, Barrero y Domingo (2010) especifican tres tipos de tareas: tareas de clase en las que se movilizan diversos tipos de estrategias y aprendizajes enmarcadas en un proyecto de trabajo, tareas interdisciplinares con la inclusión de varias áreas que incluyan talleres, salidas y proyectos y, por último, tareas de tutoría y casa en las que busquen, analicen y contrasten información. Por su parte en el Proyecto Azahara (Vázquez y Ortega, 2012) sugieren las siguientes tipologías de tareas: tareas intermedias que van dirigiendo al alumno hacia la aplicación de los aprendizajes y la tarea final que es el resultado de la práctica docente y da respuesta a la propuesta.

Fernández destaca la importancia en la forma de introducción de las tareas al alumnado por parte del profesorado y el acompañamiento durante su desarrollo:

Uno de los aspectos más importantes en este punto es la forma en que los alumnos perciban las actividades que se les proponen, la importancia de las directrices que el profesor suministre para su realización y del nivel de guía con que acompañe su desarrollo, la importancia de la realimentación como condición imprescindible para que se desarrollen adecuadamente los procesos de aprendizaje, etc. (2006, p. 53).

Por tanto, la programación de actividades en el enfoque competencial consiste en la realización de tareas que movilicen los conocimientos, las habilidades y las actitudes del estudiante a partir de una situación contextualizada de la vida real para lograr su resolución. Estas tareas deben partir de los conocimientos previos de los estudiantes y es clave su presentación y el acompañamiento por parte de los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.6.4. Recursos didácticos

En este apartado se mencionan algunos de los recursos empleados en el aula para una eficaz implementación del enfoque competencial. El modelo educativo no puede quedar al margen de la sociedad en la que vivimos. Por ello, es necesario dotar a la escuela de las herramientas para implementar el enfoque educativo actualizado y renovado que permita realizar mejoras en la estructura y la gestión del espacio, los materiales y la tecnología empleada en los centros educativos.

La gestión del espacio en el aula determina el estilo del proceso de enseñanza y aprendizaje. “La forma de estructurar al alumnado en el aula y la dinámica grupal que se establece configuran una determinada organización social de la clase” (Zabala y Arnau, 2007b, p. 174). Las metodologías vinculadas con este enfoque competencial exigen establecer las clases en grupos pequeños y un programa de aprendizaje flexible (Bouhuijs, 2011). La organización social de aula para este enfoque competencial debe de contemplar: el gran grupo para el desarrollo de la dinámica en general, los equipos fijos heterogéneos para muchos de las actividades, los equipos flexibles homogéneos o heterogéneos especialmente para la ejercitación y el trabajo individual para las actividades autónomas (Zabala y Arnau, 2007b). Por tanto, la distribución física del espacio dependerá del tipo de actividades, en este caso tareas, y de la fase en la que se encuentre el desarrollo de la unidad o proyecto.

En cuanto a los recursos materiales, estos son una pieza clave para el desarrollo de cualquier proyecto de innovación y deben responder a sus necesidades y demandas (Roselló y Muntaner, 2010). En concreto, hay ciertas metodologías relacionadas con el enfoque competencial como el ABP que recomiendan no disponer de libros de texto. Esta es una de las implicaciones más complicadas ya que “la dificultad radica en la pérdida de referentes claros y ya elaborados que contiene el libro de texto” (Roselló y Muntaner, 2010, p. 282). García (2018) considera que el libro de texto ofrece una serie de contenidos que se repiten año tras año en todos los niveles de la etapa de Primaria y por tanto debe dejar de ser el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje de las escuelas. A pesar de las reformas educativas, el libro de texto es la guía que dirige el curso de la enseñanza en buena parte de las aulas (Fernández y Caballero, 2017).

Si bien es sabido que el principal instrumento didáctico con que cuenta la enseñanza actual, es el libro de texto, éste no está concebido como recurso de aprendizaje que facilite la adquisición de competencias de aquel alumnado que experimenta dificultades al enfrentarse al currículum escolar. Su carácter graduado, disciplinar, su arcaica metodología memorística o su concepción del trabajo escolar como tarea individual llega a hacerlo particularmente ineficaz (Maldonado, González, Vera y Castro, 2017, p. 252).

Por ello, la Comisión Europea (2012) propone que para lograr un cambio en la práctica docente que favorezca la adquisición de las Competencias Clave es necesaria la revisión de los libros de texto y otros recursos de enseñanza. Así, establece que el enfoque competencial exige un enfoque más amplio del proceso de enseñanza y aprendizaje lo que implica que los libros de texto pueden y deben apoyar su implementación. Si bien, advierte que en muchas ocasiones este es un aspecto que se pasa por alto. En este sentido, uno de los principales instrumentos asociados con el desarrollo de las Competencias Clave es el uso del portfolio. Del mismo modo, la orden (ECD/65/2015) recomienda el uso del portfolio porque “aporta información extensa sobre el aprendizaje del alumnado, refuerza la evaluación continua y permite compartir resultados de aprendizaje. El portfolio es una herramienta motivadora para el alumnado que potencia su autonomía y desarrolla su pensamiento crítico y reflexivo” (2015, p. 7003).

Con respecto a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), Fernández (2006) indica que en este enfoque educativo tienen especial importancia por las posibilidades que ofrece para desarrollar nuevos modos de aprender. A nivel europeo

casi todos los países que están aplicando este enfoque competencial proponen el uso de las tecnologías como instrumento para ayudar a adquirir algunas de las Competencias Clave, principalmente, la competencia digital, seguido de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología (Eurydice, 2011). En esta línea, la reciente recomendación del Consejo Europeo (2018) insta a utilizar las tecnologías digitales para mejorar el aprendizaje y contribuir al desarrollo de las competencias digitales. Para ello, “la integración de tecnología debe seguir un plan establecido y contar con una organización detallada de todos los elementos implicados en el proceso” (Céspedes y Ballesta, 2018, p. 355).

Las nuevas tecnologías permiten un mayor protagonismo de los agentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la adaptabilidad del proceso al alumno y la interacción entre las personas implicadas en el entorno de aprendizaje (Ortega, 2011). Asimismo, una investigación llevada a cabo por Camacho y Esteve (2018) sobre el uso de la tecnología móvil en las aulas de Educación Primaria concluye varios factores que se han visto mejorados notablemente en el proceso de aprendizaje como el clima del aula, la atención y la motivación. También, comprueban que hay una mejora en las competencias transversales y tienen indicios de un mejor desarrollo de las competencias específicas gracias a la inclusión de dispositivos electrónicos en las aulas. Sin embargo, la realidad es que muchos centros están dotados de pizarras digitales interactivas y ordenadores de sobremesa, pero escasean los dispositivos portátiles (Céspedes y Ballesta, 2018). Por ello, Céspedes y Ballesta indican que la falta de recursos tecnológicos y de apoyo técnico y pedagógico son los principales obstáculos que se encuentran los directores y docentes a la hora de realizar actividades basadas en TIC en el aula.

3.7. EL RETO PENDIENTE: LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

El reto pendiente hace referencia a la necesidad de abordar de forma práctica las dificultades que surgen para evaluar un concepto tan complejo como es la adquisición de las Competencias Clave. La última recomendación del Consejo de la UE identifica la evaluación como una de las principales dificultades e insta a los estados a ofrecer respaldo y desarrollar herramientas para la evaluación y validación de las Competencias Clave

adquiridas en distintos contextos (Consejo Europeo, 2018). Por este motivo, a pesar de que la evaluación forma parte del apartado anterior, la acción docente, se ha optado por analizarla en este otro apartado independiente con mayor profundidad. “Se ha avanzado en trabajar con el enfoque de competencias adoptando nuevas metodologías participativas y movilizadoras de los diversos recursos de las competencias. Sin embargo, han variado poco las prácticas de evaluación” (Villa y Poblete, 2011, p. 153). En concordancia con esta afirmación, el análisis de las iniciativas llevadas a cabo por los países que formaron parte de la red europea KeyCoNet, concluyó que la evaluación seguía siendo un área complicada y poco desarrollada (Kearney, 2013).

La evaluación en primer lugar constituye el “verdadero y definitivo programa, ya que indica lo que realmente cuenta en la vida escolar” (Pérez, 2013, p. 12). La evaluación es crucial para el desarrollo de las Competencias Clave por dos motivos principales: mediante los resultados de aprendizaje se muestra que las competencias son una prioridad en el proceso de enseñanza y aprendizaje y proporciona información sobre la evaluación de sus resultados de aprendizaje al estudiante ayudándole a adaptar el proceso de aprendizaje a sus necesidades (Comisión Europea, 2012).

La finalidad de la evaluación es un aspecto fundamental ya que si se trata de comprobar, comparar, clasificar, jerarquizar y controlar nos topamos con una evaluación de menor potencia transformadora que la que se realiza mediante el diálogo, la comprensión y la mejora (Santos, 2010). De hecho, en ese caso, no estaríamos hablando de una verdadera evaluación, sino meramente de calificación. También, Murillo, Martínez-Garrido e Hidalgo destacan la importancia de la evaluación a partir su investigación en la que concluyen que “la principal lección aprendida de esta investigación es la necesidad de cuidar la evaluación como un elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Murillo et al., 2014, p. 109). Por tanto, el enfoque de la evaluación competencial determinará en gran parte el resto de los elementos que componen la acción docente.

Son muchos los autores que han insistido en la necesidad de revisar los aspectos del currículo entre los que destaca la evaluación de los estudiantes (Tiana, 2011). Tal y como reflejan Ríos y Herrera “la dificultad reside en qué entendemos por *competencias*

y cómo se logra transformarlas en un *objeto evaluativo* que tenga su propio diseño, implementación y formalización en los diferentes instrumentos evaluativos” (2017, p. 3). Como consecuencia, evaluar por competencias exige un cambio en el sentido, el procedimiento y en los instrumentos de evaluación.

Su evaluación no es sencilla. Requiere de intensidad en el proceso, dado que la competencia no es fácilmente medible solo por aquello que se manifiesta puntualmente, si no que requiere una integración de métodos, procedimientos, modalidades, pruebas y criterios para hacerlo de forma más ajustada al propio concepto, asumiendo una perspectiva centrada en quien aprende (E. López, 2016, p. 318).

Así, Villardón (2006) establece los siguientes pasos para implementar una evaluación por Competencias: establecimiento de competencias, determinación de los criterios y evidencias, establecimiento de los niveles de logro de los criterios, planificación del procedimiento de recogida y devolución y reflexión sobre el sistema de evaluación. En este sentido, Sierra-Arizmendiarieta et al. (2013) recogen los aspectos fundamentales para una evaluación competencial. La evaluación por competencias tiene que: tener en cuenta los conocimientos, procesos y adaptación a contextos; utilizar instrumentos variados; continuar una equilibrada combinación de evaluación formativa y sumativa; promover la autoevaluación; comprobar la articulación de conocimiento teóricos y prácticos; y valorar de forma prioritaria la resolución de situaciones-problema, las respuestas creativas adaptadas a diferentes contextos y la búsqueda selectiva de información.

A nivel europeo, la mayoría de los países recomiendan en sus documentos oficiales la evaluación de una o más Competencias Clave (Eurydice, 2011). En este sentido, Pepper (2011) analizó cómo se realiza la evaluación competencial de los planes de estudios de los 27 países miembros de la UE. Finalmente los clasificó en cuatro grupos. El grupo 1 en el que se evalúa explícitamente las Competencias Clave incluidas en el currículo. En el grupo 2 la evaluación de las Competencias Clave va implícita en las asignaturas. El modo de actuar del grupo 3 se basa evaluar asignaturas competenciales. Por último, el grupo 4 evalúa los conocimientos propios de cada asignatura y los asocia a diferentes competencias. España se ubica en el grupo 1, siendo Cataluña la primera comunidad autónoma que implementó una evaluación competencial.

A pesar del reto que supone evaluar por competencias, el principal problema radica en la dificultad de evaluar competencias y materias de forma simultánea. La LOMCE establece la emisión de un informe de la evaluación por competencias en el último curso de la etapa de Educación Primaria. Por tanto, si los docentes únicamente evalúan las Competencias Clave adquiridas al final de la etapa, tal y como establece la ley, este enfoque competencial habrá fracasado. La evaluación es un elemento determinante para cualquier modelo educativo. Como consecuencia, hasta que no apliquemos una evaluación competencial en todos los cursos escolares no habremos logrado implementar este enfoque competencial.

Para ello, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella (2016) insisten en la necesidad de delimitar una estructura y el compromiso de actuación por parte de los centros educativos para que realicen una evaluación coherente y sistemática que responda a este enfoque competencial. En busca de esta delimitación, en este último apartado relacionado directamente con la evaluación de las Competencias Clave se analizan los principios y los instrumentos que aseguran la implementación de este enfoque competencial.

3.7.1. Principios de la evaluación competencial

A partir del análisis de las reflexiones realizadas por diferentes autores en torno a la evaluación competencial se han recogido aquellos principios más comunes que caracterizan este tipo de evaluación. Una evaluación competencial supone una oportunidad de reformular la evaluación, debe ser integral, procesual y formativa, colectiva, compartida y estar graduada en diferentes niveles de desempeño.

a) Reformular la evaluación

El enfoque competencial ofrece la oportunidad de mejorar el proceso de evaluación. “La evaluación de competencias no se realiza sobre los contenidos aprendidos, sino sobre la capacidad para utilizar los aprendizajes en distintas situaciones” (Méndez-Giménez et al., 2013, p. 742). Este cambio busca reformular la evaluación y romper con las tradicionales nociones de la asignatura, el contenido mínimo y, sobre todo, los resultados preestablecidos (Ríos y Herrera, 2017). En el sistema tradicional de la

educación, Acebedo (2016) considera que los procesos evaluativos no sirven para aprender, para comprender, para ser ni para saber hacer porque usualmente tienen una alta carga punitiva. El sentido de la evaluación competencial es entender el proceso de evaluación como parte fundamental para el aprendizaje.

De un mero requisito de control burocrático, mecánico y externo a un proceso complejo, cualitativo, de conocimiento de la realidad, reflexión sobre ella y planificación compartida de proyectos de mejora, donde al final la evaluación incorporada como una cultura en la escuela se convierte en el mejor instrumento de aprendizaje mediante la reflexión en la acción y sobre la acción (Pérez, 2007, p. 28).

Por tanto, la transformación hacia una evaluación competencial de un centro implica cambios en la práctica de evaluación para lo cual es necesario partir de la concepción, estrategias e instrumentos empleados por el profesorado para que el desempeño del alumnado sea evaluado correctamente (Ramírez, 2016). De esta forma, el profesorado podrá articular todos estos elementos y criterios de manera que “permita al alumno responsabilizarse activamente de su aprendizaje” (Coll et al., 2012, p. 58).

b) Evaluación integral

La evaluación integral viene dada por la propia definición del concepto de “competencia”. Una competencia tiene un enfoque integral y por tanto debe valorar de forma conjunta los conocimientos, habilidades y actitudes y no separado (Villa y Poblete, 2011; Villardón, 2006). La división en la evaluación de cada una de las dimensiones que componen una Competencia Clave supone una fragmentación de la adquisición real y completa del desempeño competencial.

Los métodos de evaluación a utilizar, en definitiva, deben ser capaces de valorar una competencia de forma integral, al mismo tiempo que se combina con la evaluación del conocimiento, la comprensión, la solución de problemas, los niveles técnicos, las actitudes y principios éticos en la evaluación (Knust y Gómez, 2009, p. 108).

c) Evaluación procesual y formativa

La evaluación competencial está directamente relacionada con la evaluación procesual y formativa (Gobierno Vasco, 2009) y requiere un seguimiento por parte del profesorado en el proceso del desarrollo competencial de cada estudiante. Ríos y Herrera (2017) destacan, en especial, el enfoque formativo de la evaluación por competencias

como un proceso de autoaprendizaje y autorregulación para mejorar los procesos de aprendizaje de cada estudiante.

La evaluación formativa fomenta el desarrollo de las Competencias Clave porque involucra al estudiante en su proceso de aprendizaje, proporciona información al estudiante para realizar ajustes que permitan lograr sus objetivos, ofrece información sobre sus Competencias Clave promoviendo su motivación y genera información sobre los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas y aplicados por el estudiante en determinados contextos en un extenso periodo de tiempo (Comisión Europea, 2012).

d) Evaluación colectiva

Una de las premisas más difíciles de llevar a cabo en la práctica es una evaluación colectiva que surja del trabajo colaborativo de todo el profesorado. Tal y como señala Polo “quizás el problema más importante recae en la no existencia de instrucciones sobre cómo llegar a acuerdos en las juntas de evaluación de los equipos docentes para llegar a evaluar el grado de adquisición de las CCBB” (2010, p. 3). En vez de que cada docente evalúe su materia, la evaluación colectiva implica que todo el profesorado acuerde la evaluación competencial de cada alumno. Este cambio afecta a la corresponsabilidad por parte del profesorado en la evaluación del desempeño competencial del estudiante para lo que se requiere formación y asesoramiento. A su vez, la elaboración de una evaluación colectiva supone una mayor carga de trabajo y tiempo por parte del docente.

Para llevar a cabo esta evaluación colectiva, Pérez-Pueyo et al. (2013) sugieren, entre otras medidas, la elaboración de un informe de evaluación anual de cada alumno sobre el grado de adquisición de las Competencias Clave. Este informe será global y compartido por todas las materias, aunque su elaboración la llevará a cabo el tutor. A partir de la visión de todo el profesorado, el tutor comprobaría los indicadores que ha desarrollado el alumno, ofreciendo una evaluación más funcional. Esta propuesta puede facilitar la implementación de la evaluación que se requiere.

e) Evaluación compartida

La evaluación se amplía dando protagonismo a otros agentes, más allá del docente (heteroevaluación), como el alumno (autoevaluación) y los compañeros (coevaluación). Por tanto, “integra un proceso colaborativo y multidireccional en el cual los educandos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el maestro y este a su vez aprende de y con los alumnos” (Obaya y Ponce, 2010, p. 34). La combinación de estos tipos de evaluación permite que a lo largo del tiempo el estudiante sea capaz de realizar una evaluación autónoma, autocrítica, justa y que favorezca la escucha y la respuesta a la retroalimentación (Obaya y Ponce, 2010).

Además, la sociedad actual demanda tiempos para la reflexión y para ser conscientes de nuestro propio desarrollo competencial a través de la metacognición. La metacognición fomenta un aprendizaje competencial reflexivo que permite el desarrollo de Competencias Clave.

f) Evaluación por niveles de desempeño

La evaluación por niveles de desempeño supone un gran cambio frente a la tradicional evaluación cuantitativa. “La evaluación de las competencias requiere la determinación de niveles de dominio de las mismas e indicadores y evidencias que permitan ser valoradas” (Villa y Poblete, 2010, p. 152). Jornet et al. (2011) proponen la determinación de puntuaciones de corte que permitan distinguir entre los niveles de logro previstos. La combinación entre una descripción de cada nivel y la puntuación cuantitativa, una evaluación mixta, permiten el cumplimiento de la legislación y el modelo de evaluación que requiere el enfoque competencial. Así, “la evaluación deja de ser sólo un juicio de valor, una nota, para convertirse en un indicador” (Villa y Poblete, 2008, p. 324).

En este sentido, Álvarez et al. (2008) sugieren la siguiente secuencia para evaluar por competencias en tres niveles: reproducción, conexión y reflexión. El primer nivel, reproducción, se centra en recordar, reconocer, reproducir, comprender, captar el sentido y la intencionalidad de textos e interpretarlos para resolver problemas. El segundo nivel implica seleccionar, transferir, aplicar e intervenir en situaciones nuevas. Además,

significa la posibilidad de examinar, fragmentar la información, encontrar evidencias y realizar inferencias. El tercer nivel corresponde con compilar, relacionar, establecer nuevos patrones y descubrir soluciones alternativas a un conflicto. Del mismo modo, este nivel de reflexión permite formular juicios con criterio, planificar, negociar, exponer y argumentar opiniones con fundamento.

Por tanto, estos son los principios generales que promueven una evaluación competencial. No obstante, al igual que con los principios pedagógicos del enfoque competencial (véase apartado 3.3.), es preciso señalar que la formulación de estos principios de la evaluación no descarta la necesidad de su revisión y actualización en un futuro. El enfoque competencial surge para dar respuesta a las demandas de la sociedad actual, lo que supone que el planteamiento de la evaluación que se presenta en este trabajo requerirá de su revisión con el fin de seguir respondiendo a las necesidades futuras.

3.7.2. Instrumentos de la evaluación competencial

El marco de principios para la evaluación competencial permite comprender el sentido y los principales elementos que caracterizan su implementación. Si bien, es necesario concretar aquellos instrumentos que permiten llevar a cabo el proceso de una evaluación competencial. “El problema de toda evaluación radica en establecer los criterios de valoración y elaborar los instrumentos de diagnóstico.” (Pérez, 2013, p. 19) Por ello, es necesario desarrollar instrumentos fiables y válidos para conocer los niveles de adquisición de las Competencias Clave (Jornet et al., 2012). Sin embargo, Ramírez, Gutiérrez-Arenas y Corpas-Reina (2018) advierten de las dificultades en el diseño de herramientas para la evaluación de las competencias.

KeyCoNet establece que la evaluación de las Competencias Clave implica la evaluación compleja de resultados. Por lo tanto, es importante considerar la validez, fiabilidad y equidad de las herramientas empleadas (Sargent, 2014). Por su parte, el Departamento de Educación del País Vasco en su plan Heziberri (Gobierno Vasco, 2009) establece que los instrumentos para evaluar los resultados obtenidos pueden ser variados, individuales y en grupo. Asimismo, diferencia dos tipos de instrumentos en función del objeto a evaluar. Aquellos que evalúan el proceso de enseñanza y aprendizaje como los

contratos didácticos, los cuestionarios de autoevaluación y coevaluación y la observación en clase, frente a aquellos instrumentos que evalúan los resultados obtenidos como pueden ser los cuestionarios y test, las producciones del alumnado y las pruebas orales y escritas.

Posteriormente, Villa y Poblete (2011) revisaron trabajos teóricos y experimentados sobre las prácticas de evaluación. A partir de las aportaciones de los métodos de evaluación, han realizado un análisis sobre los elementos de la competencia que se pueden evaluar mediante cada método. Finalmente concluyen que las pruebas objetivas, el examen escrito, el problema algorítmico y el examen verbal no permiten evaluar todas las dimensiones de la competencia de forma integral. Por el contrario, el informe de caso o proyecto, la observación, el portfolio, la entrevista o las simulaciones de situaciones son instrumentos válidos para la evaluación de todos los elementos de la competencia.

En concreto, la evaluación mediante exámenes fue analizada a través de una investigación elaborada por Miralles, Gómez y Sánchez (2014). En ella estudiaron los exámenes de Ciencias Sociales de tercer ciclo de Educación Primaria de una muestra de centros de Murcia. Uno de los principales resultados muestra que más del 97% de las preguntas hacen referencia a hechos o conceptos y destaca la ausencia de procedimientos. Es relevante comprobar que la memorización de contenidos en los exámenes determina que seguimos ante un tipo de enseñanza tradicional y muy alejada del aprendizaje por Competencias Clave. Por último, se comprueba que el examen sigue siendo el principal instrumento de evaluación en todas las etapas al margen de la implementación de las Competencias Clave.

Desde un enfoque más global, Murillo et al., (2014) realizaron un análisis multinivel de la base de datos de la Evaluación General Diagnóstica de Educación Primaria del año 2009, de la que concluyen que no han comprobado que exista una relación entre la realización de una prueba de conocimientos previos, la realización de exámenes orales y las autoevaluaciones en el desarrollo de las competencias por parte de los estudiantes. Si bien, pudieron comprobar que la realización de exámenes al finalizar cada unidad o tema tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, Castaño, Ramos-Villagrasa y García (2017) analizaron las diferencias en el desarrollo de las competencias según el método de evaluación de aprendizaje basado en problemas y el examen. Tras la investigación concluyeron que el aprendizaje basado en problemas solo suponía una mejora significativa en ciertas competencias. Por ello consideran que la evaluación mediante el aprendizaje basado en problemas puede suponer una mejora en función de las competencias que se quieran desarrollar.

No obstante, tal y como dice Toribio (2010) hay que superar el modelo casi hegemónico de los exámenes y utilizar otros formatos de observaciones de situaciones y contextos de aprendizaje a partir de diferentes fuentes de información. Sin embargo, Moreno (2012) defiende el uso de pruebas o exámenes escritos de forma limitada para evaluar ciertos tipos de competencias menos complejas. En este sentido, Pérez expone que estas pruebas objetivas miden procesos de pensamiento de orden inferior:

En principio, hay acuerdo generalizado en que los tests y las denominadas pruebas objetivas miden normalmente los procesos de pensamiento de orden inferior, el escalón inferior del conocimiento, la reproducción de datos y la ejecución de algoritmos simples, precisamente las tareas que hoy pueden hacer perfectamente las máquinas digitales, pero eluden o son ciegos a los procesos mentales de orden superior: comprensión, indagación, valoración, creatividad e innovación, cualidades que los ordenadores, por ahora, no pueden replicar (2013, p. 20).

Por tanto, más allá del uso de pruebas escritas, es evidente que la evaluación competencial requiere de nuevos instrumentos y diferentes agentes educativos. “Así, los instrumentos de evaluación son aquellos documentos o recursos que se vinculan a una actividad de evaluación, para establecer en ellos los requisitos y los aspectos a valorar, indicando con claridad los niveles de logro de cada uno” (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017, p. 80). La siguiente Tabla 8 recoge las propuestas de varios autores en referencia a los instrumentos que recomiendan utilizar para llevar a cabo una evaluación competencial. También se ha incluido como instrumentos, algunas metodologías o procesos a considerar en la evaluación que se mencionan en los artículos analizados. La selección de autores se ha realizado con el propósito de ofrecer la mayor variedad posible y una representación a lo largo de los años en los que se ha ido elaborando el marco de la evaluación competencial hasta la actualidad.

Tabla 8. Instrumentos recomendados para la evaluación competencial

| | Knust y Gómez (2009) | Obaya y Ponce (2010) | Castro (2011) | Villa y Poblete (2011) | Moreno (2012) | Pérez (2013) | Sargent (2014) | Ríos y Herrera (2017) |
|-----------------------------------|----------------------|----------------------|---------------|------------------------|---------------|--------------|----------------|-----------------------|
| Aprendizaje cooperativo | | | | | X | | X | |
| Cartas | | | X | | | | | |
| Cuadernos de campo /Diario | | | | | | X | | |
| Escalas | | | | | | | | X |
| Ensayos | | | X | | X | X | | |
| Entrevistas | X | | | X | X | X | X | |
| Estudio de casos | X | X | | | X | | | |
| Exámenes escritos | | | | | X | | | |
| Experimentos | | | | | | | X | |
| Mapas conceptuales | | | | X | | | | |
| Observación | | X | | X | X | X | | |
| Portfolio | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Proyectos | X | X | X | | X | X | X | X |
| Presentaciones orales | | | X | | | X | X | |
| Respuestas cortas | | | X | | | | | |
| Representaciones | | | | | | | X | |
| Resolución problema | | | X | | | | | |
| Rúbricas | | X | | | X | | | X |
| Seminarios de debate | | | | | | X | | X |
| Simulaciones | | | | | | | X | X |
| Tareas | | | X | | | | | |

Fuente: elaboración propia a partir de Castro (2011); Knust y Gómez (2009); Moreno (2012); Obaya y Ponce (2010); Pérez (2013); Ríos y Herrera (2017); Sargent (2014) y Villa y Poblete (2011).

Este análisis nos permite identificar aquellos instrumentos de evaluación que más se relacionan con la evaluación competencial. El instrumento que todos los autores mencionan es el portfolio. “La elaboración de la carpeta o portafolio de aprendizaje por parte del estudiante, bien de tipo grupal, individual o mixto, permite desarrollar todos los elementos presentados” (Villardón, 2006, p. 68). En esta línea, la Comisión Europea (2012) también promueve el uso de del portfolio (escrito o digital) porque suponen un método en el que se registran una variedad de ejemplos que evidencian el desarrollo y la aplicación de Competencias Clave en una variedad de contextos durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, los proyectos y las entrevistas son instrumentos que la mayoría de las propuestas recomiendan para la evaluación de las Competencias Clave. Así, las entrevistas pueden ser: estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas en función del propósito (Pimienta, 2008). En menor medida, la Tabla 8 muestra que los ensayos, los estudios de caso, las presentaciones orales, la observación y las rúbricas son instrumentos que al menos tres autores consideran que permiten evaluar las Competencias Clave. Murga-Menoyo (2015) define la rúbrica como un instrumento que permite valorar el rendimiento del estudiante de acuerdo con los criterios expresados en una escala que puede ser cualitativa o numérica, obteniendo una nota consistente y relativamente objetiva. Asimismo, la rúbrica permite evaluar de forma objetiva el rendimiento competencial del resto de instrumentos como pueden ser los portfolios, las presentaciones orales, los proyectos, las entrevistas o las observaciones.

A nivel europeo, en concreto los países que emprendieron iniciativas mediante la red KeyConet y que han introducido cambios en su evaluación hacia un enfoque más competencial, han implementado varios métodos como el portfolio, herramientas de evaluación digitales, coevaluación y autoevaluación (Kearney, 2013). Según la investigación de Ramírez et al. (2018) los instrumentos más empleados son los exámenes tradicionales de carácter reproductivo tanto escritos como orales, la evaluación del trabajo del aula y la evaluación del trabajo por proyectos.

Por último, el libro de *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas (2017)* coordinado por López-Pastor y Pérez-Pueyo ofrece una recopilación de experiencias de buenas prácticas docentes. En él, tras el análisis de muchas experiencias proponen un tipo de evaluación formativa y compartida mediante cinco grandes líneas de actuación, técnicas, instrumentos y dinámicas de evaluación:

1. El cuaderno del docente
2. Actividades de aprendizaje específicas como: prácticas de laboratorio, proyectos de aprendizaje, estudios de caso, prácticas de campo, talleres, etc.
3. Las producciones del alumnado y las fichas de seguimiento del alumnado.

4. Los procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales y evaluación compartida.
5. Dinámicas y ciclos de investigación educativa y/o evaluación del sistema de evaluación (meta-evaluación). Son dinámicas de formación permanente del profesorado y desarrollo profesional.

En resumen, si la evaluación sigue enfocada hacia contenidos curriculares, como indican Monarca y Rappoport (2013) y está centrada en la repetición o explicación de conceptos, no habremos avanzado nada en la implementación del enfoque competencial. Los principios, propuestas e instrumentos apuntan hacia una nueva manera de evaluar con el fin de acompañar y mejorar el desempeño competencial del alumnado.

CAPÍTULO IV.

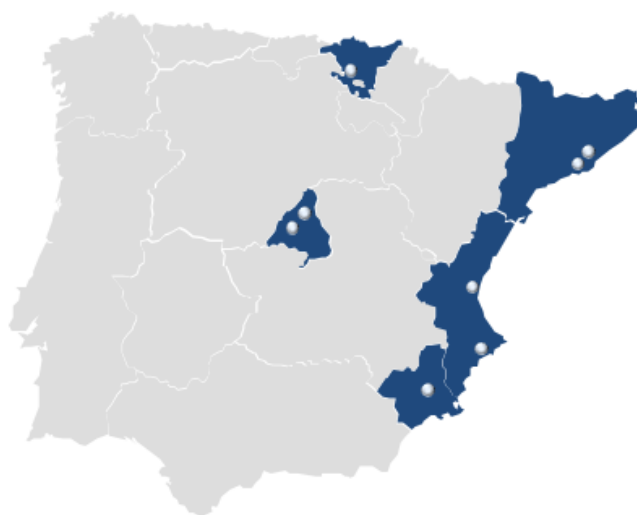
METODOLOGÍA

En este Capítulo se presenta la metodología de esta investigación que consiste en un estudio de casos múltiple. Además, se exponen los objetivos y los planteamientos de partida del estudio teniendo en cuenta que la finalidad principal es analizar y mejorar la implementación de las Competencias Clave en los cursos de 3º y 4º de Educación Primaria en los centros escolares participantes. Para ello, se ha recogido información a través de diversos instrumentos con el fin de conocer la realidad de cada centro a través de los agentes que forman parte de la comunidad educativa.

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

El estudio se enmarca en los centros concertados y privados de una misma institución educativa⁶ a nivel nacional que imparten enseñanzas en la etapa de Educación Primaria. De los 10 centros que ofertan enseñanzas no universitarias y forman parte de la institución, finalmente han participado ocho centros escolares de los cuales tres tienen titularidad privada y cinco son centros concertados o están en proceso de adquisición del concierto público. Dado que la investigación se centra en la etapa de Educación Primaria, en concreto en los cursos de 3º y 4º, se decidió descartar uno de los 10 centros pertenecientes a la institución por no impartir enseñanzas en la etapa de Educación Primaria. Asimismo, tampoco participó otro centro de la institución por decisión propia de la dirección. No obstante, la muestra es representativa, ya que la investigación incluye ocho de los nueve centros que ofertan enseñanzas en la etapa de Educación Primaria. Los ocho centros escolares están distribuidos en cinco comunidades autónomas de España: Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid, Murcia y el País Vasco, tal y como se representa en la Figura 1.

Figura 1. Representación de la ubicación de los centros escolares y sus comunidades autónomas



Fuente: elaboración propia.

⁶ La titularidad de la institución y de los centros se mantiene en el anonimato por razones de confidencialidad y ética profesional.

Con el fin de mantener el anonimato de cada centro se ha asociado de forma aleatoria una letra a cada uno de los ocho centros desde la A hasta la F. En la siguiente Tabla 9 se presentan algunas características de cada centro como la titularidad, la comunidad autónoma a la que pertenece, las etapas educativas que ofrece y el número de aulas que oferta por curso escolar.

Tabla 9. Información general de los centros participantes en la investigación

| Centro | Titularidad | Comunidad autónoma | Enseñanzas ofertadas | Línea | |
|----------|--------------------------------|--------------------|---------------------------------------|-------|----|
| | | | | 3º | 4º |
| A | Privado | Madrid | Educación Infantil hasta Bachillerato | 3 | 3 |
| B | Concertado | Madrid | Educación Infantil hasta Bachillerato | 6 | 6 |
| C | Concertado (Hasta 1º primaria) | Murcia | Educación Infantil hasta Bachillerato | 2 | 2 |
| D | Concertado | Alicante | Educación Infantil hasta Bachillerato | 3 | 3 |
| E | Privado | Barcelona | Educación Infantil hasta Bachillerato | 3 | 3 |
| F | Concertado | Barcelona | Educación Infantil hasta Bachillerato | 2 | 2 |
| G | Concertado | Vitoria | Educación Infantil hasta Secundaria | 2 | 1 |
| H | Privado | Valencia | Educación Infantil hasta Bachillerato | 2 | 2 |

Fuente: elaboración propia.

Dado el número de centros participantes existe el riesgo de que “cuantos más casos de situaciones individuales se añadan, tanto menor será la profundidad del análisis de una sola situación.” (Mcmillan y Schumacher, 2005, p. 45) Por esta razón, y con el fin de llegar a profundizar en cada caso la investigación se centra en los cursos de 3º y 4º de la etapa de Educación Primaria. Otra razón por la que se decidió acotar la muestra en estos dos cursos se sustenta en el hecho de que la investigadora principal ejerce su actividad docente en estos dos cursos. Además, se considera que son dos cursos clave ya que representan el último curso del primer ciclo y el primer curso del segundo ciclo de Educación Primaria, establecidos en la actual ley educativa (LOMCE).

El trabajo de campo fue realizado entre marzo y junio del curso escolar 2016-2017. La recogida de datos se llevó a cabo de forma presencial, desplazándose a cada uno

de los ocho centros escolares participantes. La visita a los centros duró de uno a tres días en función del tamaño del centro y de la disponibilidad de los agentes participantes en la investigación. Toda la investigación y el diseño de los instrumentos se realizaron en castellano por ser la lengua vehicular que comparten todas las escuelas.

4.2. OBJETIVOS

Este proyecto tiene como los siguientes planteamientos de partida: i) el enfoque competencial no ha llegado a implementarse en las aulas, ii) es necesaria una renovación pedagógica en los centros para implementar el enfoque competencial y iii) las Competencias Clave se adquieren mediante metodologías activas y en especial mediante el aprendizaje basado en proyectos (ABP).

La finalidad de la investigación es evaluar la implementación de las Competencias Clave en los centros participantes. Tal y como se ha reflejado en el marco teórico, este enfoque competencial sugiere una concepción del proceso de aprendizaje que conlleva cambios íntegros en la cultura de los centros, el currículo, las metodologías, la evaluación y los agentes implicados en el proceso de aprendizaje. Por tanto, este estudio pretende lograr los siguientes objetivos generales:

1. Conocer la implementación del enfoque competencial en cada centro escolar participante.
2. Definir los factores que favorecen la implementación del enfoque competencial en la etapa de Educación Primaria de cada centro escolar participante.
3. Promover la innovación planificada con el fin de potenciar la implementación del enfoque competencial en los centros.

De los objetivos generales se deducen los objetivos específicos que permiten concretar el estudio. Así, el primer objetivo general pretende descubrir la implementación de las Competencias Clave en cada centro mediante los siguientes objetivos específicos:

- 1.1. Analizar la inclusión del enfoque competencial en las programaciones didácticas de Lengua y Matemáticas de 3º y 4º de Primaria de cada centro escolar participante.
- 1.2. Analizar la inclusión de la evaluación por competencias en los informes de evaluación de 3º y 4º de Primaria de cada centro escolar participante.
- 1.3. Observar la presencia de las Competencias Clave y la implementación de los principios pedagógicos del enfoque competencial en la acción docente del aula, las metodologías, las técnicas y los recursos empleados.
- 1.4. Conocer y analizar la percepción del equipo directivo, docentes y alumnado de Educación Primaria sobre las Competencias Clave, la acción docente y la innovación en cada centro escolar participante.
- 1.5. Comparar el conocimiento que los docentes de los centros escolares participantes tienen del término “competencia” con las conclusiones del estudio terminológico realizado en el marco teórico (véase apartado 2.1.).
- 1.6. Evaluar el rendimiento competencial (la comunicación lingüística, la competencia matemática y la competencia básica en ciencias y tecnología) del alumnado de 3º y 4º de Educación Primaria de cada centro escolar participante a partir de dos situaciones contextualizadas diseñadas *ad hoc* para esta investigación.

El segundo objetivo general busca definir qué factores pueden tener un impacto significativo en la implementación del enfoque competencial. Para ello, se han establecido tres objetivos específicos a los que se dará respuesta mediante la investigación:

- 2.1. Determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los resultados en las pruebas de rendimiento competencial de los ocho centros escolares participantes para comprobar el efecto del centro en cada uno de los factores en la implementación del enfoque competencial.
- 2.2. Conocer las variables explicativas que tienen una relación estadísticamente significativa con el conocimiento y aplicación de las Competencias Clave, el rendimiento competencial, la innovación, la acción docente y el empleo de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos.

2.3. Realizar la triangulación de los resultados obtenidos del estudio cuantitativo y cualitativo y determinar los factores promotores del enfoque competencial en los centros escolares participantes.

Por último, el tercer objetivo general pretende potenciar la incorporación del enfoque competencial en los centros escolares participantes mediante la realización de proyectos de innovación y mejora a través de los siguientes objetivos específicos:

3.1. Elaborar un informe de resultados de cada estudio de caso incluyendo el análisis y las conclusiones individuales para cada centro participante, con el objetivo de que esta información diagnóstica promueva mejoras en la implementación de las Competencias Clave en cada centro escolar.

3.2. Diseñar una herramienta para evaluar el proceso de implementación del enfoque competencial en un centro escolar a partir de los factores clave identificados.

4.3. MÉTODOS EMPLEADOS

El método en el que se enmarca esta investigación es un estudio de casos múltiples que trata de conocer, describir e interpretar el enfoque educativo en la implementación de las Competencias Clave de ocho centros escolares participantes. En este estudio se identifica un caso como un centro escolar. “El estudio de caso es un método particularista porque se propone comprender las múltiples dimensiones y relaciones que están presentes en la singularidad de ese caso o casos” (Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S y Thoilliez, B., 2017, p. 146). Tójar (2006) plantea el debate sobre si el estudio de caso es considerado un método de investigación o un objeto de estudio y concluye que la mayoría de los autores sí reconocen el estudio de casos como un método para realizar investigaciones.

Los estudios de caso pueden ser abordados como parte integral de un enfoque, por ejemplo, los estudios fenomenológicos o etnográficos requieren estudiar a profundidad lo que sucede en un caso o en varios casos, pero analizando cada caso en particular (Muñiz, 2010, p. 2).

En este estudio, se pretenden analizar los resultados desde una visión global de todos los centros y posteriormente, detenerse en cada caso particular para analizar su especificidad y conocer el estado en el proceso de implementación del enfoque competencial. Tal y como establecen Navarro et al. este método “permite alcanzar los objetivos de la investigación al mismo tiempo que ayudan a los centros participantes a reforzar su capacidad de reflexión y análisis sobre sus propias prácticas” (2017, p. 146) Desde este planteamiento el estudio de casos se plantea como el marco sobre el que realizar toda la investigación y sigue las siguientes características propias del método estudio de casos establecidas por Álvarez y San Fabián (2012):

1. Realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio.
2. Puede definirse como estudios holísticos.
3. Reflejan la particularidad de cada realidad mediante una descripción densa y fiel del fenómeno analizado.
4. Tratan de facilitar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.
5. Mantienen su enfoque no hipotético.
6. Están centrados en las relaciones y las interacciones.
7. Estudian fenómenos contemporáneos.
8. Existen procesos de negociación entre el investigador y los participantes.
9. Incorporan múltiples fuentes de datos y se analizan de modo global e interrelacionado.
10. Plantean un tipo de razonamiento inductivo.

A partir de este enfoque metodológico se han empleado mayoritariamente técnicas de carácter cualitativo. No obstante, para recoger la visión del mayor número de agentes posible se han realizado cuestionarios dirigidos a docentes y al alumnado. Como consecuencia, la investigación emplea el método del estudio de casos múltiple dentro de un marco metodológico de modelo mixto en el que combinaremos técnicas cuantitativas (cuestionarios y prueba de rendimiento competencial) y cualitativas (observaciones, diario de campo, entrevistas y el análisis de documentos). En esta línea Flick (2012) argumenta que un estudio puede incluir en diferentes fases del proceso de investigación tanto el enfoque cualitativo como el cuantitativo. Además, considera que lo importante es verificar que la combinación de métodos que utiliza el investigador consigue responder

a las preguntas de la investigación planteadas. La diferente naturaleza de los objetivos definidos da cuenta de esta necesaria complementariedad de enfoques para el buen desarrollo de la presente investigación.

Un diseño de método mixto para la aproximación a temáticas de estudio en el ámbito pedagógico, en especial, cuando hay una evidente intención del investigador o investigadora para otorgar voz a los participantes y a las participantes; en ese sentido, cuando no solo se desea la obtención de datos numéricos, sino también se busca la visión más íntima del participante, los datos cualitativos cobran un papel relevante (Pereira, 2011, p. 26).

Además, coincidiendo con el análisis de Villa et al. (2013), se ha encontrado que optar por un método mixto: (1) favorecerá un incremento en la validez de los potenciales resultados a través de una triangulación cuantitativa y cualitativa; (2) permitirá lograr una visión más holística y comprensiva del fenómeno estudiado y de cada uno de los casos; y (3) ayudará a comprender el contexto de una forma más amplia y profunda.

El procedimiento de esta investigación sigue la estructura presentada por Díaz de Salas, Mendoza y Porras (2011) en su *Guía para la elaboración de estudios de caso*. Estos son los pasos que se han seguido para la consecución del estudio de casos múltiple:

1. Contextualización del problema.
2. Elaboración de un protocolo de investigación
3. Definición del método de análisis (validar las técnicas e instrumentos que se van a utilizar tanto cuantitativo como cualitativo).
4. Análisis de los datos obtenidos
5. Establecer las conclusiones a partir de la triangulación de los datos.

Para diferenciar ambos enfoques metodológicos se ha dividido el Capítulo de metodología en función del carácter de los instrumentos empleados en estudio cuantitativo (4.5.) y estudio cualitativo (4.6.). No obstante, el Capítulo VII ofrece un análisis de resultados individualizado de cada caso de estudio y el Capítulo VIII contiene la triangulación de todos los datos recogidos. De esta forma se mejorará la validez del estudio de caso al observar las concordancias y las diferencias entre ambos enfoques (Muñiz, 2010).

Con el fin de conocer el grado de implementación de las Competencias Clave en cada uno de los centros escolares participantes, se han contemplado seis niveles de análisis: el nivel 1 hace referencia a la tendencia supranacional y normativa nacional, el nivel 2 consiste en el análisis de las acciones y medios ofrecidos por las administraciones públicas de las comunidades autónomas correspondientes, el nivel 3 parte del análisis del proyecto educativo y la visión de la dirección de cada centro escolar mediante entrevistas, el nivel 4 se ha centrado en el análisis de la percepción de los docentes y del alumnado mediante cuestionarios, el nivel 5 consiste en el análisis de las programaciones didácticas y los informes de evaluación y por último, el nivel 6 se concreta directamente en el aula mediante las observaciones directas.

Tabla 10. Niveles de análisis de la investigación en función del objeto de análisis

| Nivel | Objeto de análisis | Instrumento |
|--------------|--|---|
| 1 | Tendencia supranacional y normativa nacional | Revisión de la literatura |
| 2 | Acciones y medios de las Consejerías de Educación de las comunidades autónomas | Revisión de la literatura |
| 3 | Proyecto educativo y visión del centro del equipo directivo | Entrevistas |
| 4 | Percepción del modelo de enseñanza-aprendizaje de alumnos y docentes. | Cuestionarios Prueba de rendimiento competencial |
| 5 | Programaciones didácticas y boletín de notas | Análisis documental |
| 6 | Implementación en el aula | Observaciones |

Fuente: elaboración propia.

4.4. ÁMBITOS Y DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se presenta una visión global de todos los ámbitos que componen la investigación en función de los agentes participantes y de los instrumentos empleados. Los ámbitos que ha abordado la investigación han sido: el contexto, la comunidad educativa, el clima, la acción docente, la innovación y el enfoque competencial. Cada uno de estos ámbitos tiene a su vez una serie de dimensiones e indicadores que concretan la información necesaria para la investigación y el conocimiento preciso de la situación de cada centro escolar participante.

Tabla 11. Síntesis del ámbito, dimensión e indicadores en función de la fuente de información

| ÁMBITO | DIMENSIÓN | INDICADOR | FUENTES DE INFORMACIÓN | | | | |
|---------------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------|----------|------------------|---------------------------------|-------------------|
| | | | ALUMNADO | DOCENTES | EQUIPO DIRECTIVO | OBSERVACIONES Y DIARIO DE CAMPO | DOCUMENTOS CENTRO |
| CONTEXTO | CENTRO | SEXO | X | X | X | | |
| | | NOMBRE DEL CENTRO | X | X | X | X | X |
| | | TIPO DE CENTRO | | | X | X | |
| | | CURSO Y CLASE | X | | | X | |
| | | MATERIAS Y CURSO | | X | | | |
| | | Nº ALUMNOS Y ALUMNAS | | | | X | |
| | | Nº DE UNIDADES | | | X | X | |
| | | NIVELES EDUCATIVOS IMPARTIDOS | | | X | X | |
| | | Nº ALUMNOS POR AULA | | | | X | |
| | | DISPOSICIÓN DEL AULA | | | | X | |
| | PROYECTO EDUCATIVO | | | X | | | |
| | NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL | Nº DE LIBROS EN CASA | X | | | | |
| | | NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES | | | X | | |
| | | ÍNDICE SOCIOECONÓMICO | | | X | | |
| | NACIONALIDAD | PAÍS DE NACIMIENTO | X | | | | |
| LENGUA MATERNA | | X | | | | | |
| COMUNIDAD EDUCATIVA | DOCENTES Y EQUIPO DIRECTIVO | TIPO DE CONTRATO | | X | | | |

| ÁMBITO | DIMENSIÓN | INDICADOR | FUENTES DE INFORMACIÓN | | | | |
|----------------|---------------------------|---------------------------------------|------------------------|----------|------------------|---------------------------------|-------------------|
| | | | ALUMNADO | DOCENTES | EQUIPO DIRECTIVO | OBSERVACIONES Y DIARIO DE CAMPO | DOCUMENTOS CENTRO |
| | | Nº DE CENTROS EN LOS QUE HA TRABAJADO | | X | X | | |
| | | AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE | | X | X | | |
| | | PERFIL DOCENTE | | | X | X | X |
| | | TRAYECTORIA PROFESIONAL | | | X | | |
| | | VISIÓN DEL LIDERAZGO | | | X | | |
| | | INTERÉS EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS | X | | X | | |
| | IMPLICACIÓN FAMILIAR | IMPLICACIÓN ACTIVA DE LOS PADRES | X | | X | | |
| | | COLABORACIÓN CON EL CENTRO ESCOLAR | | | X | | |
| | | ENCUENTROS CON LAS FAMILIAS | | | X | | |
| | COMUNICACIÓN | Nº TUTORIAS AL AÑO | | | X | | |
| | | ESCUELA DE PADRES | | | X | | |
| | | POSIBLES CANALES DE COMUNICACIÓN | | | X | | |
| | | SATISFACCIÓN CON EL CLIMA DEL CENTRO | X | | | | |
| CLIMA | SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO | SATISFACCIÓN CON EL CLIMA DEL AULA | X | | | X | |
| | | SATISFACCIÓN DOCENTE | | X | X | | |
| ACCIÓN DOCENTE | METODOLOGÍAS | EXPOSICIÓN DE TEMAS O TRABAJOS | X | X | | X | X |

CAPÍTULO IV.
METODOLOGÍA

| ÁMBITO | DIMENSIÓN | INDICADOR | FUENTES DE INFORMACIÓN | | | | |
|--------|----------------------------|--------------------------------------|------------------------|----------|------------------|---------------------------------|-------------------|
| | | | ALUMNADO | DOCENTES | EQUIPO DIRECTIVO | OBSERVACIONES Y DIARIO DE CAMPO | DOCUMENTOS CENTRO |
| | | DIÁLOGO Y DEBATES | X | X | | X | X |
| | | TRABAJO INDIVIDUAL | X | X | | X | X |
| | | EXPLICACIÓN POR PARTE DEL PROFESOR | X | X | | X | X |
| | | REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DEL LIBRO | X | X | | X | X |
| | | TRABAJO POR PROYECTOS | X | X | | X | X |
| | | TRABAJO COOPERATIVO | X | X | | X | X |
| | | PERCEPCIÓN DEL TRABAJO COOPERATIVO | X | | | X | |
| | | | | | | | |
| | MATERIALES DIDÁCTICOS | LIBROS DE BIBLIOTECA | X | X | | X | X |
| | | ORDENADORES O TABLETAS | X | X | | X | X |
| | | PROYECTOR O PIZARRA DIGITAL | X | X | | X | X |
| | | CUADERNO | X | X | | X | X |
| | | DIARIOS / PORTFOLIO | X | X | | X | X |
| | | LIBRO DE TEXTO | X | X | | X | X |
| | INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN | RÚBRICAS | | X | | | X |
| | | OBSERVACIÓN | | X | | | X |
| | | DIARIOS / PORTFOLIO | X | X | | | X |
| | | EXAMEN ESCRITO | X | X | | | X |
| | | EXAMEN ORAL | X | X | | | X |
| | | EXAMEN DIGITAL | X | X | | | X |
| | | PROYECTO | X | X | | | X |

| ÁMBITO | DIMENSIÓN | INDICADOR | FUENTES DE INFORMACIÓN | | | | |
|---|-------------------|---|------------------------|----------|------------------|---------------------------------|-------------------|
| | | | ALUMNADO | DOCENTES | EQUIPO DIRECTIVO | OBSERVACIONES Y DIARIO DE CAMPO | DOCUMENTOS CENTRO |
| | | EXPOSICIÓN DE TEMAS O TRABAJOS | X | X | | | X |
| | | AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE | X | X | | | X |
| | | COEVALUACIÓN ENTRE ALUMNOS | X | X | | | X |
| | DEBERES ESCOLARES | Nº DE DÍAS DEDICADOS A DEBERES | X | | | | |
| | | Nº DE DÍAS EMPLEANDO DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS PARA LA REALIZACIÓN DE DEBERES | X | | | | |
| | | TIEMPO DEDICADO A LOS DEBERES | X | | | | |
| INNOVACIÓN | | CENTRO INNOVADOR | | X | X | X | X |
| | | LOS DOCENTES PARTICIPAN EN PROYECTOS INNOVADORES | | X | X | X | |
| | | EQUIPO DIRECTIVO FOMENTA LA INNOVACIÓN | | X | X | X | |
| | | CULTURA DE CAMBIO | | | X | X | |
| | | AGENTES DE CAMBIO | | | X | | |
| | | RESISTENCIAS AL CAMBIO | | | X | | |
| | | MEJORAS Y RETOS | | | X | | |
| RELACIÓN ENTRE LA INNOVACIÓN Y LAS COMPETENCIAS CLAVE | | | | X | | | |
| ENFOQUE COMPETENCIAL | | CONOCIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE | | X | X | | |

CAPÍTULO IV.
METODOLOGÍA

| ÁMBITO | DIMENSIÓN | INDICADOR | FUENTES DE INFORMACIÓN | | | | |
|--------|-----------|--|------------------------|----------|------------------|---------------------------------|-------------------|
| | | | ALUMNADO | DOCENTES | EQUIPO DIRECTIVO | OBSERVACIONES Y DIARIO DE CAMPO | DOCUMENTOS CENTRO |
| | | DEFINICIÓN DEL CONCEPTO "COMPETENCIA" | | X | | | |
| | | INCLUSIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN EL AULA | | X | X | X | X |
| | | PERCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN LA ENSEÑANZA | | X | X | | |
| | | ESTILO DE ENSEÑANZA COMPETENCIAL | | X | | X | X |
| | | FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CLAVE | | | X | | |
| | | METODOLOGÍAS QUE PROMUEVAN LAS COMPETENCIAS CLAVE | | | X | | |
| | | DIFICULTADES PARA IMPLEMENTAR LAS COMPETENCIAS CLAVE | | | X | | |
| | | IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN COMPETENCIAL | | | X | | X |
| | | RENDIMIENTO COMPETENCIAL | X | | | | |

Fuente: elaboración propia

4.5. ESTUDIO CUANTITATIVO

4.5.1. Enfoque metodológico

Como se ha mencionado anteriormente, a pesar de que el estudio de casos múltiple tiene un enfoque cualitativo en esta investigación se han empleado instrumentos cuantitativos ya que estos ofrecen un mayor alcance permitiendo dar respuesta a la naturaleza del objetivo de la investigación. De esta forma, se han podido recoger las percepciones del alumnado y de los docentes de los ocho centros escolares participantes.

El valor de estudiar fenómenos naturales y observables con datos empíricos, objetivos y cuantitativos, recogidos a través de procedimientos de medición muy elaborados y estructurados con diseños de investigación que permitan generalizar las conclusiones obtenidas en una muestra o grupo de sujetos a toda una población con un cierto margen de error (R. Martínez, 2007, p. 31).

Como consecuencia, la inclusión en la investigación de datos cuantitativos nos permite estudiar el efecto o la relación entre las variables analizadas y comprobar si existen relaciones estadísticamente significativas. De esta forma, la combinación de una metodología mixta ofrece la posibilidad de comprobar si las respuestas obtenidas en cada uno de los cuestionarios se complementan con las valoraciones y el diario de campo realizado a lo largo de este estudio de casos (Hortigüela et al., 2015).

Dentro del enfoque cuantitativo se trata de un estudio no experimental, expostfacto, así, el investigador se plantea sus hipótesis sobre hechos y fenómenos que ya han acontecido (Río, García y Gil, 2008). El diseño es no experimental, lo que implica que no se manipulan deliberadamente las variables, simplemente se observa la realidad ya existente sin intervención alguna (Mello, 2017).

El análisis cuantitativo de los datos se ha realizado con la supervisión y el apoyo personalizado del Servicio de Asesoría Metodológica (SAM) del Centro de Psicología Aplicada (CPA) de la Universidad Autónoma de Madrid.

4.5.2. Dimensiones y variables

A partir del marco general de ámbitos e indicadores (véase apartado 4.4.), se han seleccionado aquellas dimensiones que se pueden recoger mediante el estudio cuantitativo de esta investigación para los alumnos y los docentes. Cada una de las dimensiones consta de una serie de variables que a su vez pueden estar formadas por un conjunto de ítems recogidos directamente en el cuestionario. En el diseño de los cuestionarios y en concreto para la elaboración de los ítems, se partió de una selección de ítems de otros cuestionarios ya validados como el cuestionario de alumnos de 4º de primaria de (TIMSS y PIRLS)⁷ y PISA⁸ y se propusieron otros ítems de acuerdo con los intereses de esta investigación. A continuación, se presentan las dimensiones recogidas en primer lugar en el cuestionario a alumnos y después en el cuestionario a docentes.

En la siguiente Tabla 12 se describen cada una de las dimensiones incluidas en el cuestionario de los alumnos:

Tabla 12. Dimensiones del cuestionario a alumnos

| DIMENSIONES | DESCRIPCIÓN |
|-----------------------------------|---|
| Datos de contexto | Información general sobre el contexto del estudiante (centro, aula, sexo y nivel cultural). |
| Clima | Percepción del estudiante sobre su sensación hacia el clima del centro. Percepción del estudiante sobre la actitud de la mayoría de la clase en el aula. |
| Metodologías | Frecuencia de uso de una serie de metodologías en el aula. Satisfacción hacia el aprendizaje a través del trabajo en equipo. |
| Materiales didácticos | Frecuencia de uso de una serie de materiales didácticos en el aula. |
| Instrumentos de evaluación | Frecuencia de uso de una serie de instrumentos de evaluación en el aula. |
| Implicación familiar | Grado de implicación familiar en las tareas escolares. |
| Deberes escolares | Tiempo dedicado a las tareas escolares. |

Fuente: elaboración propia.

⁷ Modelo de referencia de cuestionario de alumnos y docentes disponible en: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-contextual-q.html>

⁸ Modelo de referencia de cuestionario de alumnos disponible en: <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:38a7a5b0-0eab-4537-8211-49241b1b125b/pisa-2012-cuestionario-del-alumno-c.pdf>

La primera dimensión, datos del contexto, pretende conocer datos generales del entorno de cada estudiante y consta de las siguientes variables: nombre del centro, sexo, año de nacimiento, lenguas habladas, curso, clase y número de libros en casa.

Tabla 13. Variables de la dimensión “datos de contexto” del cuestionario de alumnos

| DIMENSIÓN | VARIABLES |
|--------------------------|---|
| Datos de contexto | Nombre del centro. Sexo. Año de nacimiento. Lenguas habladas. Curso y clase. Número de libros en casa. |

Fuente: elaboración propia.

La siguiente dimensión, el clima, hace referencia al ambiente percibido e interpretado por los alumnos y consta a su vez de dos sub-dimensiones: clima escolar y clima de aula.

Tabla 14. Ítems de la dimensión “clima” del cuestionario de alumnos

| DIMENSIÓN | VARIABLE | ÍTEMS |
|--------------|----------------------|---|
| Clima | Clima escolar | Me gusta estar en el colegio. Me siento seguro en el colegio. Me siento parte de este colegio. En el colegio tengo muchos amigos. Los profesores de mi colegio me valoran. Estoy orgulloso de ir a este colegio. |
| | Clima de aula | La mayoría de la clase atiende a lo que dice el profesor. La mayoría de la clase hace tanto ruido que molesta. La mayoría de la clase trabaja contenta. La mayoría de la clase trabaja a gusto. |

Fuente: elaboración propia.

Es preciso reconocer que la segunda variable “la mayoría de la clase hace tanto ruido que molesta” está formulada en negativo. Durante el trabajo de campo se comprobó que los alumnos encontraban dificultades para su comprensión y tras analizar los datos se consideró que era preferible descartar esa variable para la investigación debido a su error en la formulación.

En relación con las metodologías, se pretende conocer la visión de los alumnos sobre la frecuencia de aplicación en el aula de diversas metodologías o prácticas educativas. Para ello, se ofrece un listado con diversas metodologías. Esta dimensión

consta de dos variables: frecuencia de metodologías y nivel satisfacción hacia el aprendizaje cooperativo.

Tabla 15. Ítems de la dimensión “metodologías” del cuestionario de alumnos

| DIMENSIÓN | VARIABLES | ÍTEMS |
|---------------------|--|--|
| Metodologías | Frecuencia de empleo de metodologías | Los profesores explican durante la mayor parte de la clase. Exponemos temas o trabajos. Hablamos sobre diferentes temas. Hacemos actividades del libro. Trabajamos individualmente. Trabajamos en grupos. Hacemos proyectos. |
| | Satisfacción hacia el aprendizaje cooperativo | Me gusta más trabajar en equipo que solo. Me gusta ver que mis compañeros de clase tienen éxito. Creo que se toman mejores decisiones en grupo que de forma individual. Me gusta tener en cuenta las diferentes propuestas de mis compañeros. Creo que el trabajo en equipo me ayuda a mejorar mi aprendizaje. |

Fuente: elaboración propia.

La dimensión, materiales didácticos, trata de conocer cuáles son los recursos más empleados en el aula. Esta dimensión se compone de un conjunto de ítems en los que se nombra diferentes tipos de recursos didácticos.

Tabla 16. Ítems de la dimensión “materiales didácticos” del cuestionario de alumnos

| DIMENSIÓN | ÍTEMS |
|------------------------------|---|
| Materiales didácticos | Libros de texto o libro digital. Ordenadores o tabletas. Proyector o pizarra digital. Diario o portfolio. Libros de biblioteca. Cuadernos. |

Fuente: elaboración propia.

Respecto a los instrumentos de evaluación, esta dimensión busca identificar aquellas herramientas de evaluación más empleadas en el aula. En la siguiente Tabla 17 se definen cada uno de los ítems que componen esta dimensión.

Tabla 17. Ítems de la dimensión “instrumentos de evaluación” del cuestionario de alumnos

| DIMENSIÓN | ÍTEMS |
|-----------------------------------|---|
| Instrumentos de evaluación | Examen oral. Examen escrito. Examen digital. Diario o portfolio. Proyecto. Exposición de un trabajo. Autoevaluación (Tú evalúas tu trabajo). Coevaluación (Tú evalúas el trabajo de tus compañeros). |

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la implicación familiar se pidió a los alumnos que valorasen el nivel de implicación de sus padres con respecto a su aprendizaje y deberes escolares. Esta dimensión se compone de los siguientes ítems:

Tabla 18. Ítems de la dimensión “implicación familiar” del cuestionario de alumnos

| DIMENSIÓN | ÍTEMS |
|-----------------------------|---|
| Implicación familiar | Mis padres me preguntan qué estamos estudiando en el colegio. Hablo de las actividades del colegio con mis padres. Mis padres se aseguran de que hago las actividades que me piden en el colegio. Mis padres comprueban si he hecho los deberes. |

Fuente: elaboración propia.

Por último, la dimensión sobre los deberes escolares consta de tres variables que ofrecen información sobre la frecuencia, la cantidad y el uso de dispositivos electrónicos en la realización de las tareas escolares.

Tabla 19. Ítems de la dimensión “deberes escolares” del cuestionario de alumnos

| DIMENSIÓN | VARIABLES |
|--------------------------|--|
| Deberes escolares | Número de días a la semana que realiza deberes. Número de días a la semana que utiliza ordenador, tableta o móvil para hacer los deberes. Tiempo de dedicación medio al día a hacer los deberes. |

Fuente: elaboración propia.

Del mismo modo, a partir del marco general de ámbitos e indicadores se han definido las dimensiones que se pretenden recoger mediante el cuestionario a los docentes.

Tabla 20. Dimensiones del cuestionario de docentes

| DIMENSIONES | DESCRIPCIÓN |
|---|---|
| Datos de contexto | Información general sobre el contexto del docente (centro, sexo, tipo de contrato, número de centros, años de experiencia docente, años de experiencia docente en ese centro, materias impartidas). |
| Visión de la innovación | Percepción de la innovación en su centro. |
| Visión de las Competencias Clave | Percepción, conocimiento y aplicación de las Competencias Clave. |
| Satisfacción profesional | Nivel de satisfacción hacia su desempeño docente en el centro. |
| Metodologías | Frecuencia de uso de una serie de metodologías en el aula. |
| Materiales didácticos | Frecuencia de uso de una serie de materiales didácticos en el aula. |
| Instrumentos de evaluación | Frecuencia de uso de una serie de instrumentos de evaluación en el aula. |

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, se les pidió un conjunto de datos sobre el contexto para conocer el perfil del docente mediante las siguientes variables:

Tabla 21. Variables de la dimensión “datos de contexto” del cuestionario de docentes

| DIMENSIÓN | VARIABLES |
|--------------------------|---|
| Datos de contexto | Centro. Sexo. Tipo de contrato. Número de centros en los que ha trabajado. Años de experiencia docente total. Años de experiencia docente en ese centro. Materias impartidas. |

Fuente: elaboración propia.

La siguiente dimensión busca conocer la visión de los docentes acerca de la innovación en función del centro, de los docentes y del equipo directivo. En este sentido, la innovación se entiende como la actualización del modelo educativo del centro a las demandas actuales mediante proyectos de innovación.

Tabla 22. Ítems de la dimensión “visión de la innovación” del cuestionario de docentes

| DIMENSIÓN | ÍTEMS |
|--------------------------------|---|
| Visión de la innovación | Mi centro es un centro innovador. Los profesores participamos en proyectos innovadores. El equipo directivo fomenta la innovación en el centro. |

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, la dimensión sobre la visión de las Competencias Clave ofrece la posibilidad de conocer la percepción de los docentes en relación con su nivel de conocimiento, aplicación y valoración de las Competencias Clave.

Tabla 23. Ítems de la dimensión “visión de las Competencias Clave” del cuestionario de docentes

| DIMENSIÓN | VARIABLES | ÍTEMS |
|---|---|---|
| Visión de las Competencias Clave | Conocimiento de las Competencias Clave | Conozco las Competencias Clave que establece la LOMCE. Defina qué es “competencia”. |
| | Aplicación de las Competencias Clave | En nuestro colegio trabajamos las Competencias Clave. En mi clase trabajo por igual los conocimientos, las habilidades y las actitudes. En mi clase trabajo las habilidades y las actitudes, pero doy prioridad a los conocimientos. En mi clase trabajo los conocimientos y las actitudes, pero doy prioridad a las habilidades. En mi clase trabajo los conocimientos y las habilidades, pero soy prioridad a las actitudes. En mi clase trabajo principalmente los conocimientos. |
| | Valoración de las Competencias Clave | El aprendizaje por Competencias Clave ha mejorado la enseñanza en mi clase. |

Fuente: elaboración propia.

La dimensión satisfacción profesional entendida como una percepción positiva y eficaz hacia su desempeño laboral, busca conocer el nivel de satisfacción de los docentes en función de cuatro ítems:

Tabla 24. Ítems de la dimensión “satisfacción profesional” del cuestionario de docentes

| DIMENSIÓN | ÍTEMS |
|---------------------------------|---|
| Satisfacción profesional | Recomendaría mi centro como un buen lugar para trabajar. Estoy satisfecho con mi labor en este centro. Disfruto trabajando en este centro. En conjunto, estoy satisfecho con mi trabajo. |

Fuente: elaboración propia.

La dimensión de metodologías, al igual que en el cuestionario de alumnos, busca conocer el uso de determinadas metodologías didácticas. En este caso, la dimensión consta de dos sub-dimensiones que miden la frecuencia de uso de varias metodologías y la duración de la tipología de actividades empleadas en el aula.

Tabla 25. Ítems de la dimensión “metodologías” del cuestionario de docentes

| DIMENSIÓN | VARIABLES | ÍTEMS |
|---------------------|---|---|
| Metodologías | Frecuencia de empleo de metodologías | Explico durante la mayor parte de la clase. Los alumnos exponen temas o trabajos. Los alumnos hacen debates en clase. Los alumnos hacen actividades del libro. Los alumnos trabajan individualmente. Los alumnos trabajan en grupos. Los alumnos trabajan en proyectos. |
| | Duración | Actividades cortas (de 10 minutos a 2 horas). Proyectos más largos (de varias clases o semanas). |

Fuente: elaboración propia.

Al igual que en el cuestionario de alumnos, la dimensión de materiales didácticos se compone de un conjunto de ítems en las que se nombran diferentes tipos de recursos que se pueden emplear en el aula.

Tabla 26. Ítems de la dimensión “materiales didácticos” del cuestionario de docentes

| DIMENSIÓN | ÍTEMS |
|------------------------------|---|
| Materiales didácticos | Libros de texto o libro digital. Ordenadores o tabletas. Proyector o pizarra digital. Diario o portfolio. Libros de biblioteca. Cuadernos. |

Fuente: elaboración propia.

Al igual que en el cuestionario de los alumnos, la dimensión de instrumentos de evaluación viene definida por los siguientes ítems:

Tabla 27. Ítems de la dimensión “instrumentos de evaluación” del cuestionario de docentes

| DIMENSIÓN | ÍTEMS |
|-----------------------------------|---|
| Instrumentos de evaluación | Examen oral. Examen escrito. Examen digital. Diario o portfolio. Rúbrica. Observación. Cuaderno. Trabajo. Autoevaluación (El alumno se evalúa). Coevaluación (Los alumnos se evalúan entre ellos). |

Fuente: elaboración propia.

4.5.3. Muestra

Atendiendo al volumen de la muestra, se seleccionaron los cursos de 3º y 4º de Educación Primaria, considerándose la población constituida por el alumnado que se encuentra matriculado en el curso escolar 2016-2017. Por tanto, el tipo de muestreo es no aleatorio e intencional porque se ha seleccionado un grupo de centros concertados y privados que pertenecen a una misma institución sin emplear técnicas estadísticas para su selección. Los agentes que participaron en el estudio cuantitativo de la investigación de cada uno de los centros fueron los alumnos de 3º y 4º de primaria y los docentes que imparten clase en 3º y/o 4º de primaria.

A continuación, se ofrece un análisis de la muestra en función del número de alumnos participantes, el sexo y el país de nacimiento. El total de alumnos que aceptaron participar en este estudio fue de 654 sujetos sobre una población total de 1.143.

Tabla 28. Muestra de alumnos: centro, línea por curso escolar, población, muestra, sexo y país de nacimiento, en función del centro

| Centro | Líneas | | Población | Muestra | Sexo | | País de nacimiento | |
|----------|--------|----|-----------|---------|-----------|----------|--------------------|------|
| | 3º | 4º | | | Masculino | Femenino | España | Otra |
| A | 3 | 3 | 145 | 73 | 39 | 34 | 71 | 2 |
| B | 6 | 6 | 336 | 263 | 135 | 128 | 259 | 4 |
| C | 2 | 2 | 57 | 23 | 11 | 12 | 23 | 0 |

CAPÍTULO IV.
METODOLOGÍA

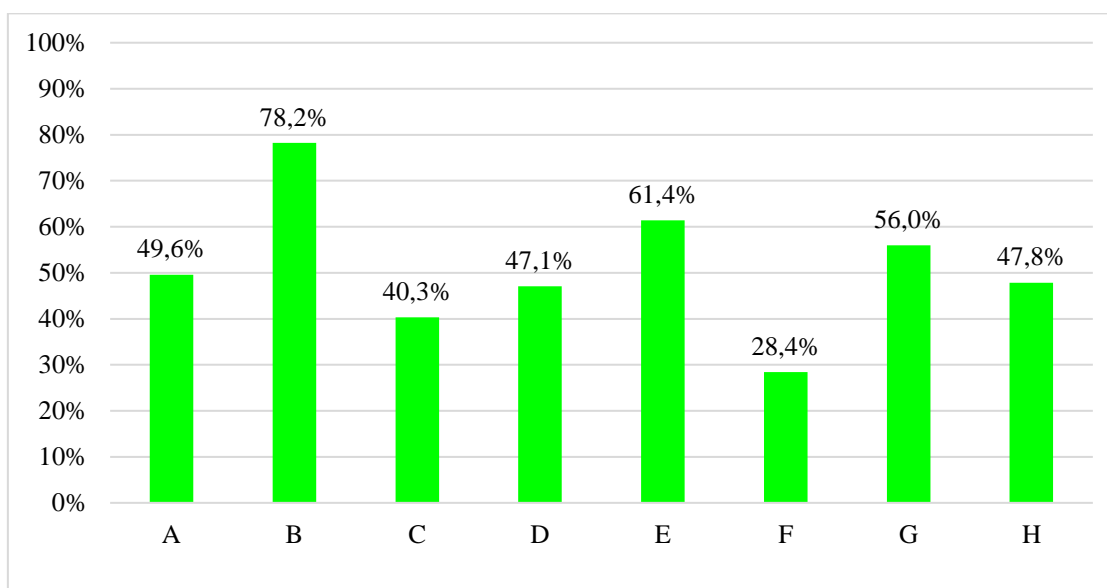
| | | | | | | | | |
|--------------|-----------|-----------|--------------|------------|------------|------------|------------|-----------|
| D | 3 | 3 | 174 | 82 | 36 | 46 | 79 | 3 |
| E | 3 | 3 | 153 | 93 | 47 | 46 | 87 | 6 |
| F | 2 | 2 | 102 | 29 | 10 | 19 | 28 | 1 |
| G | 2 | 1 | 82 | 46 | 21 | 25 | 44 | 2 |
| H | 2 | 2 | 94 | 45 | 25 | 20 | 44 | 1 |
| TOTAL | 23 | 22 | 1.143 | 654 | 324 | 330 | 635 | 19 |

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al sexo de los alumnos, el 49,5% son niños y el 50,5% niñas. Con respecto al país de nacimiento de los participantes, el 97,1% han nacido en España y el 2,9% han nacido en otros países.

Con respecto al porcentaje de participación de los alumnos, el promedio obtenido entre todos los centros ha sido de 51,1%. En concreto, en los centros B, E y G la participación se sitúa por encima de este promedio. Por el contrario, el centro F es el centro con el menor porcentaje de participación (véase Figura 2).

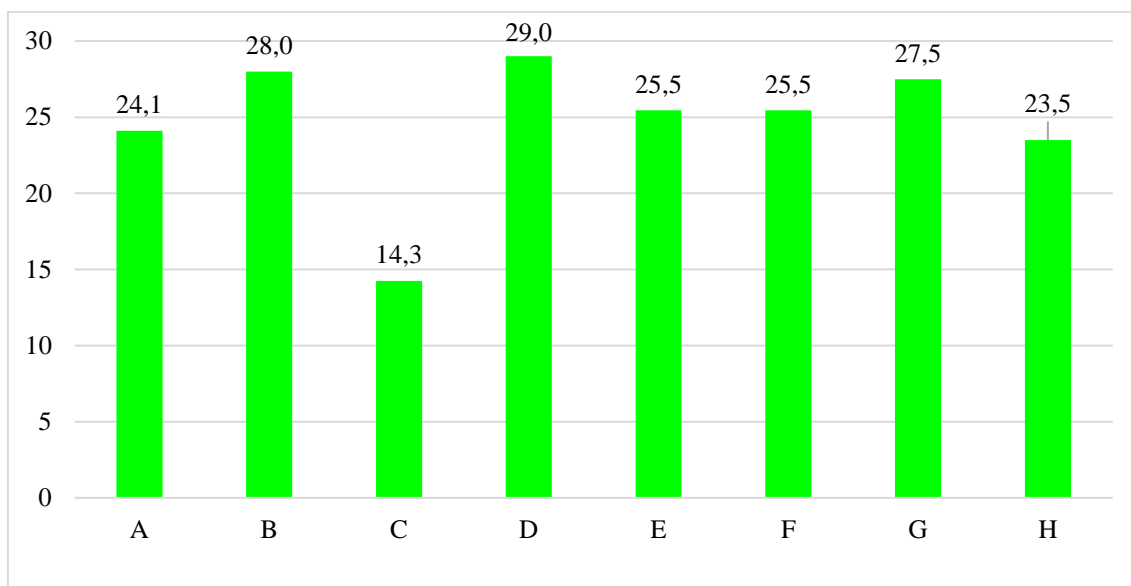
Figura 2. Participación de los alumnos en la investigación en función del centro (en %)



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al número de alumnos por aula, el promedio de la ratio es de 24,66 alumnos por unidad. El centro C destaca por tener 14,3 alumnos de media, situándose muy por debajo del promedio. Por el contrario, los centros B y D destacan por tener el mayor número de alumnos por aula con 28 y 29 alumnos de media respectivamente (véase Figura 3).

Figura 3. Ratio de alumnos por clase en función del centro



Fuente: elaboración propia.

Con respecto al cuestionario elaborado para los docentes, el número de docentes que han participado en la investigación es de 60 sujetos de una población total de 71. El requisito establecido fue que el docente impartiese enseñanzas en 3º y/o 4º de Educación Primaria durante el curso escolar 2016-17.

Tabla 29. Muestra de docentes: centro, líneas por curso escolar, población, muestra y sexo en función del centro

| Centro | Líneas | | Población | Muestra | Sexo | |
|--------|--------|----|-----------|---------|-----------|----------|
| | 3º | 4º | | | Masculino | Femenino |
| A | 3 | 3 | 9 | 5 | 0 | 5 |
| B | 6 | 6 | 18 | 15 | 2 | 13 |
| C | 2 | 2 | 7 | 7 | 5 | 2 |
| D | 3 | 3 | 9 | 8 | 3 | 5 |

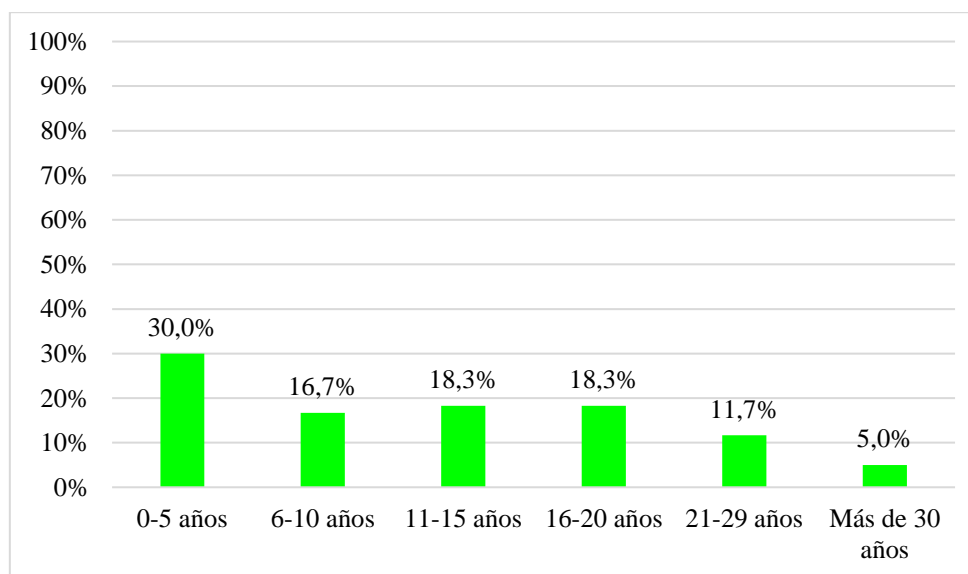
CAPÍTULO IV.
METODOLOGÍA

| | | | | | | |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| E | 3 | 3 | 9 | 7 | 3 | 4 |
| F | 2 | 2 | 6 | 5 | 0 | 5 |
| G | 2 | 1 | 7 | 7 | 3 | 4 |
| H | 2 | 2 | 6 | 6 | 4 | 2 |
| TOTAL | 23 | 22 | 71 | 60 | 20 | 40 |

Fuente: elaboración propia.

La siguiente Figura 4 muestra los años de experiencia docente en la trayectoria profesional de los docentes. Atendiendo a los resultados obtenidos se puede comprobar que el 30% de los docentes participantes tienen menos de cinco años de experiencia, y que tan solo el 16,7% de los docentes tiene más de 20 años de experiencia.

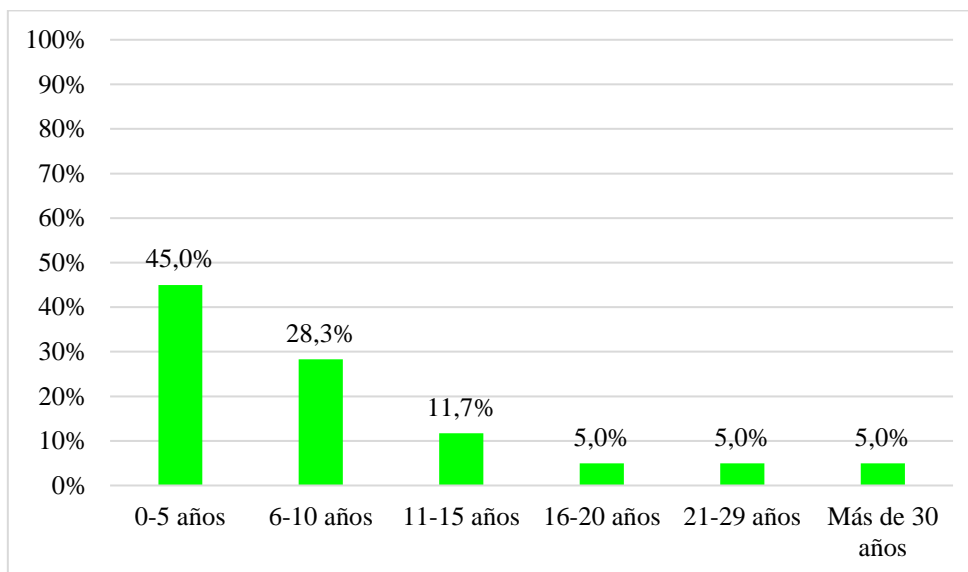
Figura 4. Años de experiencia docente en toda la trayectoria profesional (en %)



Fuente: elaboración propia.

En relación con el número de años de ejercicio docente en este centro (véase Figura 5), respecto a cada uno de los centros objeto de análisis, se observa que el 45% de los docentes llevan menos de cinco años. Asimismo, es preciso destacar que el número de años de ejercicio docente en un mismo centro se reduce notablemente a partir de los 15 años, ya que a partir de dicho límite únicamente se registra un 15%.

Figura 5. Años de experiencia docente en el centro actual (en %)



Fuente: elaboración propia.

Respecto a la tipología de contrato de los docentes de los distintos centros pertenecientes a la institución analizada, existen fundamentalmente dos tipos. Por un lado, los contratos a jornada completa y por otro, los contratos a jornada parcial. Partiendo de la muestra analizada, se registra que el 86,7% de los docentes cuenta con un contrato a jornada completa, mientras que el 13,3% restante estaba contratado a jornada parcial.

4.5.4. Instrumentos

En este apartado se explica el proceso de elaboración y validación de los instrumentos empleados. A partir del ejemplo de evaluaciones nacionales de diferentes comunidades autónomas, otras investigaciones y evaluaciones internacionales como PIRLS, TIMSS y PISA se han diseñado los instrumentos para la recogida de datos cuantitativos. Además, se diseñó un prueba de rendimiento competencial para evaluar el nivel de rendimiento de los alumnos.

A continuación, se explica el proceso de diseño, validación e implementación de los siguientes instrumentos cuantitativos: el cuestionario de alumnos, el cuestionario rendimiento competencial y el cuestionario de docentes.

a) Cuestionario a alumnos

Una vez elaborado el primer cuestionario, antes de su aplicación, fue sometido a una doble validación: interjueces y, a continuación, su validación experimental en un centro piloto. En un primer momento, tuvo lugar la validación desarrollada por 10 jueces expertos, escogidos cuatro de ellos por su experiencia en metodología de la investigación educativa, tres de ellos por su conocimiento de las Competencias Clave, dos docentes que trabajan con alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria y una psicóloga especializada en la etapa de Educación Primaria. Para la validación, a cada uno de los expertos se le facilitó un documento Excel que recogía las pautas para evaluar de 1 a 6 la validez, la claridad y la relevancia de cada una de las variables que componían las dimensiones para el propósito del cuestionario. También, se les ofreció un espacio para proponer observaciones que considerasen oportunas. Este proceso permitió revisar y mejorar el instrumento.

Una vez recogidas las 10 evaluaciones de cada experto, a partir de la fórmula de Lawshe (1975), quien establece un valor mínimo de razón de validez de 0,62 con 10 expertos, se comprobó la validez del cuestionario. A partir de los resultados CVR de cada ítem, se obtuvo un IVC (Índice de Validez de Contenido) de 0,72. A raíz de este proceso, se revisó el instrumento, eliminando tres ítems, se reformularon cinco ítems y se añadieron cuatro ítems. Con estas modificaciones, el instrumento mantuvo sus ocho dimensiones, pero quedó compuesto por 58 ítems.

En tercer lugar, después de introducir los cambios en el cuestionario, éste fue sometido a un pilotaje en un centro externo y ajeno a la investigación. La muestra total del pilotaje fue de 212 alumnos y se realizó a cuatro clases de 3º de Educación Primaria y cuatro clases en 4º de Educación Primaria a alumnos no participantes en la investigación. El proceso de validación experimental hizo que se reformularan tres ítems debido a las dudas que generaron a los alumnos.

El cuestionario a alumnos definitivo (véase Anexo 2) estuvo compuesto por preguntas con respuestas de diversa tipología, si bien la mayoría son preguntas cerradas en escala ordinal tipo Likert con seis opciones progresivas de respuesta. En primer lugar, los datos de contexto ofrecen una respuesta a partir un de varias opciones. En segundo

lugar, se ubicó la prueba de rendimiento competencial con un formato tipo test con tres opciones de respuesta. Esta parte del cuestionario se explicará detenidamente en el siguiente apartado. Después, se preguntó sobre su grado de conformidad con un cuestionario tipo Likert con seis opciones de respuesta que abarcan desde “Muy en desacuerdo” a “Muy de acuerdo”. A continuación, se les preguntó por las metodologías, los materiales didácticos, los instrumentos de evaluación y la implicación familiar, a partir de diferentes ítems con respuestas de tipo Likert con seis opciones que abarcan desde “Nunca” hasta “Siempre”. Finalmente, se les pidió que calculasen el tiempo de deberes escolares aproximado a partir de una escala de seis opciones de respuesta con una graduación por días y minutos. En las preguntas con seis opciones de respuesta se pretendía evitar la tendencia a responder con puntuaciones intermedias.

Tabla 30. Dimensiones y cantidad de ítems del cuestionario de alumnos

| DIMENSIONES | ÍTEMS | ÍTEMS CORRESPONDIENTES |
|---|--------------|-----------------------------------|
| Datos de contexto | 7 | 1-7 |
| Prueba de rendimiento competencial | 8 | 8-15 |
| Clima | 9 | 21-30 |
| Metodologías | 12 | 16-20 31-37 |
| Materiales didácticos | 6 | 38-43 |
| Instrumentos de evaluación | 8 | 44-51 |
| Implicación familiar | 4 | 52-55 |
| Deberes escolares | 3 | 56-58 |

Fuente: elaboración propia.

Una vez validado el instrumento, para su administración fue necesario el consentimiento del padre, madre o tutor de cada uno de los alumnos. Para ello, se envió a las familias una hoja de información y el consentimiento informado (véase Anexo 3) para la posible participación de su hijo en este estudio en cumplimiento con la Ley Orgánica 15/1999. Esta documentación ha obtenido el informe favorable (véase Anexo 1) emitido por el comité de ética de la investigación de la Universidad Autónoma de Madrid (CEI-78-1438). Cada centro se responsabilizó del envío dando como mínimo una semana de margen para la recogida de autorizaciones antes de que la investigadora fuera al centro a aplicar los cuestionarios. En todos los centros el envío de la documentación se facilitó a las familias de forma impresa a excepción del centro E en cuyo caso las autorizaciones se recogieron mediante una aplicación digital interna del centro

Asimismo, antes de comenzar el cuestionario, los alumnos recibieron en primer lugar el asentimiento infantil (véase Anexo 4). En este documento se les explica en qué consiste el cuestionario y se les da la posibilidad de decidir si quieren participar en la investigación.

El cuestionario se podía realizar tanto en formato digital (mediante la aplicación de Google Formularios) o en papel con el fin de facilitar su aplicación en el centro. Finalmente, tan solo dos (centros A y G) de los ocho centros optaron por su realización en la versión digital. El procedimiento para la recogida de información del cuestionario de alumnos fue presencial para lo cual nos hemos desplazado a los ocho centros participantes lo que ha permitido llevar a cabo la administración y supervisión de los cuestionarios en cada uno de los centros. El tiempo aproximado de su duración es de 20 a 30 minutos. Teniendo en cuenta el público al que va dirigido, se ha cuidado el formato del cuestionario estableciendo el tipo, tamaño de letra y el lenguaje adecuado a la edad de los participantes. Además, las escalas se acompañaron de imágenes que facilitaban la comprensión a los alumnos en función de su grado de acuerdo expresado mediante caras que muestran de menor a mayor satisfacción. También, se incluyó una imagen para la escala de la frecuencia de tiempo con relojes de arena que indican el rango de menor a mayor tiempo.

Una vez obtenidos los resultados del cuestionario a alumnos se realizó un análisis de fiabilidad a través del coeficiente Alfa Cronbach. El resultado global integrando todas las dimensiones del cuestionario es de 0,86 que al situarse por encima de 0,7 se considera aceptable.

b) Prueba de rendimiento competencial

Como se ha mencionado anteriormente, en el cuestionario se integró una prueba breve de rendimiento competencial para evaluar el desempeño de los alumnos. Esta prueba pretende aproximarnos a conocer qué nivel competencial tienen los alumnos en relación con la comunicación lingüística, la competencia matemática y la competencia básica en ciencias y tecnología a partir de dos situaciones contextualizadas. La selección de estas Competencias Clave específicas se debe a que en la mayoría de las pruebas

externas como es el caso de PIRLS, TIMSS, PISA o la ECCA a nivel nacional, son las competencias generalmente evaluadas. La falta de referentes para evaluar las competencias transversales mediante una prueba escrita ha impedido su inclusión en el estudio.

La prueba (véase Anexo 2) consta de dos partes que corresponden con dos situaciones reales contextualizadas, cada una de ellas con cuatro preguntas tipo test con tres opciones de respuesta, de las cuales, únicamente una era correcta. La prueba se puntuó de 0 a 10, siendo 10 el máximo valor.

En la siguiente Tabla 31 aparece cada pregunta de la prueba asociada con la Competencia Clave que corresponde:

Tabla 31. Preguntas de la prueba de rendimiento competencial del alumnado

| Competencia Clave | Pregunta |
|--------------------------|--|
| C.M. y C.L. | 1: ¿Cuántas tardes podéis aprovechar para hacer vuestro trabajo en la biblioteca? |
| C.C y C.D. | 2: ¿En cuál de las siguientes secciones puedes encontrar la mejor información sobre los osos pardos? |
| C.C | 3: ¿Dónde podemos encontrar los osos pardos? |
| C.C | 4: ¿Hay osos pardos en las Islas Canarias? |
| C.M. | 5: ¿Cuántas plantas tiene el edificio del centro comercial? |
| C.M. | 6: ¿Cuántas plantas tiene que subir para llegar a los cines? |
| C.M. | 7: ¿Cuánto dinero tiene al salir del centro comercial? |
| C.L. | 8: ¿Quién es Emma Watson? |

Fuente: elaboración propia.

C.M. es la competencia matemática, CC es la competencia básica en ciencias, C.L. es la competencia en comunicación lingüística y C.D. es la competencia digital.

c) Cuestionario a docentes

El instrumento de recogida de información por parte de los docentes que imparten alguna materia en 3º y/o 4º de Educación Primaria ha sido un cuestionario diseñado y validado expresamente para esta investigación. Una vez elaborado una primera versión

del mismo fue sometido a un proceso de validación interjueces. Al igual que con el cuestionario de alumnos, para el cuestionario de docentes se partió de una selección de ítems de otros cuestionarios ya validados como TIMSS, PIRLS, PISA y la ECCA entre otros, y se propusieron otros de acuerdo con los intereses de esta investigación. A continuación, tuvo lugar la validación desarrollada por 10 jueces expertos, escogidos cuatro de ellos por su experiencia en el desarrollo y validación de métodos de investigación educativa, tres de ellos por su conocimiento de las Competencias Clave, dos docentes de Educación Primaria y una psicóloga especializada en la etapa de Educación Primaria. Para la validación, a cada uno de los expertos se le facilitó un documento Excel que recogía las pautas para evaluar de 1 (muy deficiente) a 6 (muy adecuado) la validez, la claridad y la relevancia de cada una de las variables que componen las dimensiones para el propósito del cuestionario. También, se les facilitó un espacio para proponer las observaciones que considerasen oportunas. Este proceso permitió revisar y mejorar el instrumento.

A partir de la fórmula de Lawshe (1975), quien establece un valor mínimo de razón de validez de 0,62 con 10 expertos, se comprobó la validez del cuestionario. A partir de los resultados CVR de cada ítem, se obtuvo un IVC (Índice de Validez de Contenido) de 0,80. De los 52 ítems iniciales se redujeron a 46 ítems, se reformularon tres ítems y quedaron agrupados en siete dimensiones (véase Anexo 5).

Tabla 32. Dimensiones y cantidad de ítems del cuestionario de docentes

| DIMENSIONES | Nº DE ÍTEMES | ÍTEMES CORRESPONDIENTES |
|---|--------------|-------------------------|
| Datos de contexto | 7 | 1-7 |
| Visión de la innovación | 3 | 8-10 |
| Visión de las Competencias Clave | 5 | 11-16 |
| Satisfacción profesional | 4 | 17-20 |
| Metodologías | 9 | 21-29 |
| Materiales didácticos | 6 | 30-36 |
| Instrumentos de evaluación | 10 | 37-46 |

Fuente: elaboración propia.

Las respuestas de cada dimensión son de diversa tipología. En primer lugar, los datos sobre la trayectoria profesional ofrecen una respuesta libre. Después, se pregunta sobre su grado de satisfacción con el centro, la innovación y las Competencias Clave con

un cuestionario de tipo Likert con seis posibilidades de respuesta que abarcan donde 1 indica “Muy en desacuerdo” y 6 indica “Muy de acuerdo”. A continuación, se incluía una pregunta de respuesta libre en la que se les pide que definan el concepto de “competencia”. Finalmente, se les pregunta por la acción docente a través de una escala Likert de seis niveles donde 1 indica “Nunca” y 6 indica “Siempre”, para determinar la frecuencia en el uso de diferentes metodologías, materiales didácticos e instrumentos de evaluación. En las preguntas con seis opciones de respuesta se pretendía evitar la tendencia a responder con puntuaciones intermedias.

Una vez validado el instrumento, para su administración se informó de la investigación y se solicitó el consentimiento a los docentes de los centros escolares participantes que cumplieran con el perfil señalado (véase Anexo 6). Para ello, al inicio del cuestionario se incluía una página informativa y el consentimiento informado para aceptar la participación en la investigación en cumplimiento con la Ley Orgánica 15/1999. Esta documentación ha obtenido el informe favorable (véase Anexo 1) emitido por el comité de ética de la investigación de la Universidad Autónoma de Madrid (CEI-78-1438).

El cuestionario se realizó mediante la aplicación de Google Formularios. El envío de los cuestionarios se llevó a cabo de forma electrónica a través de los directores o jefes de estudios de los centros. En ese correo, se invitaba a todos los docentes que impartieran alguna materia en 3º y/o 4º de Educación Primaria a responder al cuestionario de forma digital y anónima. El plazo estimado medio de respuesta para la participación en el cuestionario de docentes fue de una semana a 10 días.

Una vez obtenidos los resultados del cuestionario a docentes se realizó un análisis de fiabilidad a través del coeficiente Alfa Cronbach. El resultado global integrando todas las dimensiones del cuestionario es de 0,89 que al situarse por encima de 0,7 se considera aceptable.

4.5.5. Técnicas de análisis de los datos

El análisis de los datos cuantitativos se ha llevado a cabo con el programa IBM SPSS Statistics en su versión 20. En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de las variables presentadas anteriormente en base a los resultados obtenidos

(véase apartado 5.1.). “El uso de estadística descriptiva es la forma más conveniente de resumir los datos y resulta indispensable para interpretar los resultados de una investigación cuantitativa” (Mcmillan y Schumacher, 2005, p. 180). Las medidas de tendencia empleadas son la media, la mediana, la moda y la desviación típica.

En segundo lugar, se ha realizado un análisis inferencial (véase apartado 5.2.) que permite deducir o predecir sobre la similitud de una muestra con la población de la que se ha extraído la muestra (Mcmillan y Schumacher, 2005). Los datos han sido analizados mediante pruebas no paramétricas que son habituales en el ámbito de las Ciencias Sociales puesto que hay variables que no siguen las condiciones de parametricidad. (Berlanga y Rubio, 2012). Los tipos de pruebas no paramétricas empleados han sido: Chi cuadrado y la U de Mann-Whitney. Además, la herramienta principal para analizar la relación entre las variables y comprobar los planteamientos de partida ha sido la regresión lineal múltiple.

Por último, se ha realizado un estudio comparativo entre centros para analizar las posibles diferencias significativas entre los mismos, así como potenciales factores explicativos de dichas diferencias. Los resultados se presentan en el apartado (5.3.) diferenciando la visión de los docentes y la del alumnado. El conjunto de los resultados se muestra en el Capítulo V principalmente mediante figuras y tablas que permiten presentar y analizar los resultados de una forma visual y organizada.

4.6. ESTUDIO CUALITATIVO

4.6.1. Enfoque metodológico

Esta segunda fase del estudio consiste en un enfoque cualitativo con el objetivo de profundizar en la realidad de cada centro. “La investigación cualitativa refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad” (Bisquerra, 2004, p. 283). Además, permite conocer los fenómenos educativos propios de cada centro a partir de las perspectivas de los sujetos objeto de estudio (Tójar, 2006).

Sandín (2003) señala que los rasgos esenciales que se atribuyen a la investigación cualitativa son su carácter interpretativo, constructivista y naturalista. Además, en este enfoque la construcción del conocimiento depende de la manera en la que los participantes revisten de significados su realidad (Navarro et al., 2017).

4.6.2. Categorías de análisis

A partir del marco general de ámbitos e indicadores (véase apartado 4.4.), se han establecido las categorías generales que enmarcan el estudio cualitativo de esta investigación. Posteriormente, en cada uno de los instrumentos cualitativos se especifican las categorías recogidas en cada caso.

Tabla 33. Categorías generales del estudio cualitativo

| CATEGORÍAS | DESCRIPCIÓN |
|--------------------------------|--|
| Contexto | Nivel socioeconómico. Trayectoria profesional. Implicación familiar. Pilares del proyecto educativo. |
| Perfil docente | Características del docente. Rol del docente. |
| El aula | Clima del aula. Disposición del aula. |
| Enfoque competencial | Conocimiento del término “competencia”. Visión de la aplicación del enfoque competencial. Dificultades de la implementación del enfoque. Inclusión del enfoque competencial en los documentos del centro. |
| Innovación | Visión de la innovación en el centro. Visión de la relación entre las Competencias y la innovación. Agentes que promueven el cambio. Resistencias al cambio. |
| Metodologías | Frecuencia de uso de una serie de metodologías en el aula. Visión de las metodologías que favorecen el enfoque competencial. |
| Materiales didácticos | Frecuencia de uso de una serie de materiales didácticos en el aula. Visión de los materiales didácticos que favorecen el enfoque competencial. |
| Evaluación competencial | Visión de la evaluación competencial. Dificultades para la implementación de la evaluación. Frecuencia de uso de una serie de instrumentos de evaluación en el aula. |

| | |
|------------------|---|
| | Visión de los instrumentos de evaluación que favorecen el enfoque competencial. |
| Liderazgo | Visión del liderazgo. Satisfacción profesional. |

Fuente: elaboración propia.

4.6.3. Participantes

Los participantes seleccionados en esta fase del estudio cualitativo han sido representantes del equipo directivo y todos los docentes de los centros escolares participantes que imparten clase en 3º y/o 4º de Educación Primaria durante el curso escolar 2016-2017.

Los docentes participantes coinciden con la muestra del estudio cuantitativo explicada en el apartado (4.5.3.). En cuanto a la representación del equipo directivo los participantes seleccionados han sido: el director, la jefatura de estudios de Educación Primaria y la figura de un coordinador de 3º o 4º de Primaria. A pesar de que en muchos centros la coordinación no es parte formal del equipo directivo, en la investigación se ha considerado como miembro del mismo porque son un apoyo fundamental en la asunción de las responsabilidades y tareas del día a día de la dirección y jefatura de estudios para la etapa de Educación Primaria. El número total de participantes en las entrevistas han sido 21 profesionales.

Tabla 34. Número de participantes en las entrevistas por centros en función de su responsabilidad y sexo

| Centro | Entrevistados | | | Muestra total | Sexo | |
|--------------|---------------|----------------------|--------------|---------------|-----------|-----------|
| | Dirección | Jefatura de estudios | Coordinación | | Masculino | Femenino |
| A | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 |
| B | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 |
| C | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 |
| D | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 |
| E | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 |
| F | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 |
| G | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 | 3 |
| H | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 |
| TOTAL | 7 | 8 | 6 | 21 | 7 | 14 |

Fuente: elaboración propia.

En un primer momento se planteó llevar a cabo también grupos de discusión con las familias de cada centro escolar participante. Sin embargo, varios equipos directivos de diferentes centros consideraron que era complicado seleccionar y convocar a un número reducido de familias. En el desarrollo del trabajo de campo en los primeros centros se comprobó esta imposibilidad de acceder a las familias, por lo que finalmente se optó por destacar su realización.

4.6.4. Instrumentos y procedimientos

El objetivo del estudio cualitativo ha sido profundizar en torno a los datos recabados por los cuestionarios y conocer la visión de toda la comunidad educativa, en concreto a través de miembros del equipo directivo, los docentes, la documentación y la realidad del aula. Se han empleado varios instrumentos para la recogida de datos en el desarrollo de la técnica del estudio de casos múltiple. Los instrumentos y técnicas con los que se ha trabajado han sido: entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes, pregunta de encuesta abierta sobre el concepto de “competencia” a los docentes y el análisis documental. A continuación, se explican con más detalle cada uno de ellos.

a) Entrevista semiestructurada

“Es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada” (Flick, 2012, p. 89). Por ello, se planificaron una serie de entrevistas semiestructuradas en cada centro participante. Los sujetos de las entrevistas fueron el coordinador de 3º y/o 4º de Primaria, la jefatura de estudios de Primaria y la dirección del centro. Con ello se buscaba recoger información sobre su visión acerca del proceso de implementación de las Competencias Clave en el centro.

A partir del marco teórico de la investigación se elaboró un guion de entrevista (véase Anexo 7). El objetivo del guion fue establecer una conversación en la que se abordaran los principales focos de interés de la investigación. El tipo de entrevista fue presencial y se comenzó preguntando por su trayectoria profesional con el objetivo de

establecer un clima de confianza. Las siguientes categorías generales incluidas en las entrevistas son el contexto del centro, la innovación, el enfoque competencial y el liderazgo (ver Tabla 35).

Tabla 35. Categorías de la entrevista al equipo directivo

| CATEGORÍAS | Nº PREGUNTAS | PREGUNTAS CORRESPONDIENTES |
|-----------------------------|---------------------|-----------------------------------|
| Contexto del centro | 9 | 1-9 |
| Innovación | 5 | 10-14 |
| Enfoque competencial | 7 | 15-22 |
| Liderazgo | 3 | 23-25 |

Fuente: elaboración propia.

Previo al inicio de la entrevista se le entregó a cada participante un documento que informaba de los objetivos de la investigación y de la entrevista junto con el consentimiento informado para aceptar o no la participación en la investigación en cumplimiento con la Ley Orgánica 15/1999 (véase Anexo 8). Esta documentación ha obtenido el informe favorable (véase Anexo 1) emitido por el comité de ética de la investigación de la Universidad Autónoma de Madrid (CEI-78-1438).

Cada una de las entrevistas se grabó en audio, siempre y cuando la persona entrevistada lo autorizase. En caso de no autorizar la grabación, se fueron anotando de forma literal las respuestas del entrevistado. Finalmente, el número total de entrevistas fueron 21 porque hubo tres centros escolares en los que no fue posible la realización de una de las entrevistas por falta de tiempo y disponibilidad. La duración media de las entrevistas varió de entre 20 hasta 45 minutos.

Posteriormente se transcribieron las entrevistas fielmente y se generó un código de identificación para cada una de ellas. Esta formulación permite mantener el anonimato de los participantes. La transcripción de cada entrevista se encuentra disponible en la carpeta que compone el Anexo 10. Una vez transcritas las entrevistas se procedió a su análisis mediante el programa Atlas.ti. Varguillas (2006) recomienda una serie de etapas para realizar análisis mediante este programa, las cuales se han seguido aquí: la codificación de la información, la categorización, la estructuración o creación de una o más redes y la estructuración de hallazgos.

Siguiendo la propuesta de Varguillas, en primer lugar, se realizó una lectura de cada entrevista para la reducción de datos con el objetivo de seleccionar segmentos de información que se fuesen relevantes para la investigación. Después, se realizó el proceso de codificación de las citas a partir de los testimonios de que se disponía. Durante este proceso, se fueron definiendo el libro de códigos y actualizando el significado de cada código. A continuación, se hizo una tercera revisión para codificar en base a las categorías de análisis establecidas a partir de la revisión de la literatura. La siguiente fase consistió en la agrupación de los códigos generados en familias. También, se establecieron las relaciones entre diferentes códigos para poder ver las redes generadas. Por último, se elaboraron las actas por códigos y se interpretaron como se puede comprobar en el apartado (6.1.).

Tras el análisis y la interpretación de las entrevistas se ha generado la siguiente matriz hermenéutica:

Tabla 36. Matriz hermenéutica de las entrevistas realizadas

| Familias semánticas | Códigos por orden de frecuencia |
|----------------------------|--|
| Contexto del centro | Características del centro/ Nivel socioeconómico/ Posicionamiento externo |
| Proyecto educativo | Identidad del centro/ Ideario católico/ Internacionalización/ Falta de alumnado/ Resultados académicos/ Rankings/ Publicidad |
| Competencias Clave | Visión de las competencias / Evaluación competencias/ Competencia digital/ Trabajo por competencias/ Contenidos/ Aprendizaje integrado |
| Innovación | Visión de la innovación/ Docente innovador/ Equipo directivo innovador/ Centro innovador/ Ley innovadora/ Innovación nula |
| Resistencias | Tiempo resistencia/ Familias resistencia/ Carga de trabajo/ Excesiva experiencia docente resistencia/ Espacios resistencia/ Horario resistencia/ Ley resistencia/ |
| Perfil del docente | Docente innovador/ Figura del tutor/ Tiempos de coordinación/ Formación en valores/ Compromiso/ Vocación/ Docente resistencia/ Nivel de inglés/ Rol del docente |
| Metodologías | Aprendizaje Basado en Proyectos/ Aprendizaje Cooperativo/ Cambio metodológico/ Enseñanza expositiva/ Metacognición/ TBL/ Clase invertida/ |
| Materiales | Libro de texto |
| Evaluación | Evaluación de competencias/ Rúbricas/ Evaluación de conocimientos/ Evaluación externa/ Diana de evaluación |

Fuente: elaboración propia.

b) Pregunta de encuesta abierta sobre el concepto “competencia”

A raíz del cuestionario realizado a los docentes de 3º y/o 4º de Primaria se incluyó una pregunta abierta para saber qué entendían y cómo definían el término “competencia”. Al ser una respuesta abierta su análisis corresponde a esta fase cualitativa de la investigación. El objetivo fue comprobar el conocimiento de los docentes sobre el término principal de la investigación. Se recogieron un total de 60 definiciones elaboradas por los docentes de los ocho centros escolares participantes.

A partir de la revisión de la literatura realizada en el marco teórico (véase apartado 2.1.) para conocer las diferentes concepciones en torno al concepto “competencia” se concluyó que la definición que guiaría esta investigación es fuese la siguiente:

La competencia es la movilización de recursos integrados en las dimensiones cognitiva, instrumental y actitudinal para el desempeño eficaz de una actividad, tarea o problema a partir de una situación real contextualizada (véase p. 52).

Además, con el objetivo de analizar y categorizar las 60 definiciones se han tomado como referencia las dimensiones establecidas por Valle y Manso (2013) en su propuesta de definición y análisis de las Competencias Clave: la dimensión cognitiva, la dimensión instrumental y la dimensión actitudinal.

A partir de la definición de referencia y las dimensiones expuestas se han analizado cada una de las definiciones mediante el programa Atlas.ti. En primer lugar, se realizó una lectura inicial de todas las definiciones y su unificación en la base de datos. Posteriormente, se analizaron la frecuencia de los términos principales asociados a la competencia en función de las menciones de los participantes. Estos resultados fueron obtenidos a través del examinador de palabras y de su posterior análisis, asociando los términos formulados en singular y plural. Después, se analizó individualmente cada definición, identificando y codificándola en comparación con la definición de referencia. A continuación, se crearon categorías en base al análisis previo y a la inclusión de las dimensiones cognitiva, instrumental y actitudinal, de forma que las definiciones similares se marcaron con el mismo código. En último lugar, se realizó la validación de la categorización de cada definición realizado de forma paralela entre la investigadora y un

experto en Competencias Clave para asegurar la validez y el rigor científico del análisis. Asimismo, los resultados se presentan en el apartado (6.2.).

c) Observación estructurada no participante

Tras recoger la percepción y visión de los responsables de equipos directivos y los docentes, se programó realizar una observación en al menos tres clases de 3º o 4º de Educación Primaria en cada centro escolar participante. En este sentido, Pedró (2012) considera que una limitación es analizar lo que sucede en el aula mediante percepciones y propone como solución la realización de observaciones directas en el aula que analicen las prácticas docentes. “La observación es la técnica mediante la cual puedes obtener información de la realidad tal y como sucede, utilizando la percepción sensorial que permite inferir sentimientos y opiniones, siempre sin manipulación” (Navarro et al., 2017, p. 191).

El tipo de observación fue no participante ya que el objetivo era recoger información sin la intervención del observador con el grupo de alumnos ni del docente. Además, la observación contaba con un registro sistemático y estructurado a partir de una plantilla o guion de observación. “Las observaciones estructuradas es un tipo particular de recogida de datos en el que el investigador observa directamente, auditiva y visualmente, algún fenómeno y, luego, registra de forma sistemática las observaciones resultantes” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 49). En este caso la observación se empleó como procedimiento de recogida de información para captar la práctica docente en el aula, con la intención de examinarlo, interpretarlo y obtener unas conclusiones, sin modificarlo (R. Martínez, 2007). Así pues, se determinaron previamente las categorías a observar mediante una plantilla que ha resultado clave para pautar la recogida de información desde el propio contexto del aula.

Para llevar a cabo las observaciones fue necesario el consentimiento del padre, madre o tutor de cada uno de los alumnos y el consentimiento del docente. Para ello, se envió a las familias una hoja de información y el consentimiento informado para la posible participación de su hijo/a en este estudio (véase Anexo 3). En ella se explicaba que la investigadora entraría a observar una clase, sobre la que recogería información en una hoja de registro, evitando afectar al habitual desarrollo de la clase. Como parte de la

observación se tomaron notas sobre algunas evidencias del trabajo de clase, tales como cuaderno del alumno o materiales que se usan en el aula. Los datos del alumno al que pertenecían esas evidencias sobre las que podían tomarse algunas notas no se registraron de ninguna forma, garantizando el anonimato de los participantes. Durante la observación, en ningún momento se tomó ninguna imagen de los alumnos ni se hizo ningún registro de su voz. Esta documentación ha obtenido el informe favorable (véase Anexo 1) emitido por el comité de ética de la investigación de la Universidad Autónoma de Madrid (CEI-78-1438).

Finalmente, se realizaron una media de 2 horas aproximadamente de observación estructurada no participante en aulas de 3º o 4º de Educación Primaria en cada centro. Entre los ocho centros se realizaron un total de 15 observaciones. No obstante, en el centro C no se pudo llevar a cabo ninguna observación por falta de tiempo.

Tabla 37. Observaciones estructuradas no participantes realizadas en función del centro

| CENTRO | OBSERVACIONES Número | CONTEXTO | | |
|--------|-------------------------|----------------|-----------------|-------------|
| | | Curso 3º/4º | Duración Min | Ratio Nº |
| A | 1 | 4º | 50 | 24 |
| A | 2 | 3º | 50 | 27 |
| B | 1 | 3º | 60 | 27 |
| B | 2 | 4º | 60 | 28 |
| B | 3 | 3º | 60 | 30 |
| D | 1 | 3º | 60 | 30 |
| D | 2 | 3º | 45 | 30 |
| D | 3 | 4º | 60 | 30 |
| E | 1 | 4º | 50 | 30 |
| E | 2 | 4º | 60 | 28 |
| F | 1 | 3º | 60 | 27 |
| G | 1 | 4º | 50 | 28 |
| G | 2 | 3º | 60 | 27 |
| H | 1 | 4º | 60 | 24 |
| H | 2 | 3º | 60 | 18 |
| | 15 | | 56,3 | 27,2 |

Fuente: elaboración propia.

Las categorías observadas fueron: el clima y la disposición del aula, los recursos didácticos, la acción docente, las metodologías y el enfoque competencial. En cada una de las categorías constan una serie de ítems que se presentan en la siguiente Tabla 38.

Tabla 38. Categorías analizadas en la plantilla de observación

| CATEGORÍAS | ÍTEMS |
|--|---|
| Contexto | Nº alumnos en el aula. Nº alumnos en función del sexo. |
| El aula (Clima y disposición) | Actitud del grupo. Relación entre compañeros. Relación de los alumnos con el docente. Decoración del aula (trabajos realizados por los alumnos, posters, nada). Distribución del espacio (colocación de las mesas, ubicación de la mesa del docente, rincones). |
| Materiales didácticos | Libros de biblioteca. Ordenadores o tabletas. Vídeos. Proyector o pizarra digital. Diarios / portfolio. Cuaderno. Fichas. Libros de texto. |
| Perfil docente | Favorece la intervención del alumnado. Estrategias de comunicación entre docente y alumno. Motivación e interés del alumnado. Descripción de rol del docente. |
| Metodologías | El profesor explica durante la mayor parte de la clase. Los alumnos exponen temas o trabajos. Diálogo y debates. Realización de actividades del libro de texto. Trabajo individual. Trabajo en pequeños grupos. Estudio individualmente y luego nos preguntan por lo estudiado. Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en problemas. Clase invertida. |
| Enfoque competencial | Aprendizaje útil para la vida cotidiana y contextualizado. Relaciona contenido de varias materias. |
| Competencias Clave | Competencias matemática. Competencia lingüística. Competencia en ciencias o en tecnología. Competencia digital. Competencia aprender a aprender. Competencia social y cívica. Sentido de iniciativa y emprendimiento. Expresiones culturales. |

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos a raíz del análisis de las observaciones se presentan en el apartado (6.3.).

d) Análisis documental

El siguiente objetivo es identificar la presencia y el enfoque competencial en los documentos propios de cada centro mediante la técnica de análisis de documentos. En un primer momento, al contactar con los centros participantes se les solicitó la entrega de los siguientes documentos:

- Programación General Anual con el objetivo de tener información sobre el centro en conjunto y conocer los proyectos realizados.
- Programación didáctica de las asignaturas de Lengua y Matemáticas por ser comunes a todas las comunidades autónomas y por la importancia que tienen en el currículo.
- Ejemplo de boletín de evaluación trimestral para conocer el tipo de evaluación que se lleva a cabo.
- Otros documentos que el centro considerase relevantes para los objetivos de la investigación. Se han recogido varios proyectos e iniciativas de diferentes centros que han querido poner en conocimiento de la investigación.

Todos los documentos recogidos han sido una fuente de información importante para conocer el contexto de la investigación antes de desplazarse al centro (Tójar, 2006, p. 240). Tras varios recordatorios a los centros para que enviaran todos los documentos solicitados, la Tabla 39 muestra los documentos que finalmente se recibieron por parte de cada centro escolar participante:

Tabla 39. Documentos recogidos en función del centro

| CENTRO | PGA | PGA LENGUA | PGA MATEMATICAS | BOLETIN DE EVALUACION | OTROS DOCUMENTOS |
|----------|-----|------------|-----------------|-----------------------|------------------|
| A | | 1 | 1 | 1 | 2 |
| B | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| C | | | | 1 | 2 |
| D | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| E | 1 | 1* | 1* | 1 | 0 |
| F | | 1 | 1 | 1 | 0 |

LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE.

| | | | | |
|----------|---|---|---|---|
| G | 1 | 1 | 1 | 1 |
| H | 1 | 1 | 1 | 4 |

Fuente: elaboración propia.

1*: el documento es una temporalización de unidades didácticas.

Tras la recogida de los documentos, una vez visto el número reducido de programaciones generales anuales recibidas se decidió descartar su análisis del estudio. No obstante, a pesar de no recibir la programación didáctica de Lengua y Matemáticas del centro C, y las temporalizaciones del centro E, estas sí se han incluido en el análisis de documentos. Por tanto, los documentos finalmente considerados para su análisis en la investigación, corresponden a las programaciones didácticas de Lengua y Matemáticas y los boletines de notas. Además, se ha valorado la entrega de documentación adicional por parte de varios centros para el estudio de caso. El procedimiento de análisis que se ha seguido ha consistido en la lectura y el análisis del enfoque de cada documento, análisis comparativo de los documentos y la interpretación crítica de los mismos.

El análisis cualitativo de contenido es más exploratorio que de verificación. Trata de explorar posibilidades, de elaborar hipótesis de trabajo más que verificarlas. En lugar de fijarse en la frecuencia de aparición de determinados elementos, el análisis cualitativo busca la presencia y el valor de los temas que aparecen, la novedad, la relevancia para el propio texto de los significados (Tójar, 2006, p. 312).

La lectura y el análisis de los documentos se realizaron para identificar el concepto y la función de las Competencias Clave, la presencia de las Competencias Clave, la relación entre las Competencias Clave y el resto de los elementos del currículo y la concreción en su implementación. Los aspectos analizados fueron los siguientes: estructura de cada documento, inclusión y protagonismo de las Competencias Clave, enfoque y definición del estilo de enseñanza competencial, relación de las Competencias Clave con el resto de los elementos, enfoque metodológico, uso de diversos materiales didácticos, enfoque de la evaluación e instrumentos empleados para evaluar.

Una vez realizado el análisis individual de documentos para cada caso, se llevó a cabo el análisis comparativo de los documentos entre los centros para establecer los puntos de unión y puntos de discordancia entre ellos. Hacerlo nos ha permitido identificar aquellos aspectos que puedan estar teniendo algún impacto en la implementación adecuada o no de las Competencias Clave. Finalmente, se ha podido realizar el análisis

de la interpretación crítica de los documentos en la implementación de las Competencias Clave. Estos resultados se muestran en el apartado (6.4.).

4.6.5. Criterios de rigor

El rigor en una investigación se refiere al grado de certeza de sus resultados, es decir, del conocimiento que esta ha producido (Bisquerra, 2004). El marco de referencia de esta investigación se establece a partir de los criterios para asegurar el rigor del estudio de la propuesta de Guba, (1989): la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad.

La credibilidad consiste en contrastar la información recogida mediante diversas técnicas que refuercen la objetividad de los resultados. En esta investigación, tal y como muestra el marco de ámbitos e indicadores (véase apartado 4.4.), se ha recogido en la medida de lo posible la información mediante diversas fuentes y a través de diversos instrumentos. Además, la triangulación de datos ha permitido analizar los resultados empleando diversas fuentes de información en el estudio. De esta forma, el estudio asegura en la medida de lo posible que los resultados se ajusten a la realidad.

La transferibilidad hace referencia a que los resultados puedan explicar otros contextos similares. Teniendo en cuenta que esta investigación es un estudio de casos múltiple la transferibilidad de los resultados no es posible. No obstante, debido al número de centros escolares participantes confiamos que los resultados obtenidos servirán de referencia a otros centros que quieran mejorar la implementación de las Competencias Clave. Además, uno de los objetivos específicos es la creación de una herramienta que permita a los centros analizar su proceso de implementación de las Competencias Clave a partir de los factores clave. Esta herramienta se ha diseñado para ser adaptable a otros centros educativos (véase Capítulo IX).

La dependencia hace referencia a la fiabilidad de la información, la permanencia y la solidez de la misma en relación con el tiempo (Bisquerra, 2004). Con el fin de dar estabilidad a los resultados, se han definido un marco de ámbitos generales y en cada

instrumento se han concretado las categorías de análisis. Además, durante el trabajo de campo se han realizado anotaciones y aclaraciones en el diario de campo.

Por último, la confirmabilidad consiste en garantizar la objetividad y neutralidad la investigación. Para ello, y desde la consideración de que la objetividad y neutralidad totales en una investigación en ciencias sociales no es posible, se ha procedido a una triangulación de los datos (véase Capítulo VIII), lo que permitido contrastar en lo posible la información obtenida con diversas técnicas y agentes participantes con el fin de no establecer prejuicios. También se han descrito lo más claramente posible los diferentes procedimientos desde el planteamiento de la investigación hasta el análisis de resultados en el que se ha procurado mostrar las evidencias de cada conclusión.

CAPÍTULO V.

RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

El estudio cuantitativo contiene el análisis de los cuestionarios respondidos por los docentes y el alumnado. También, se han analizado los resultados obtenidos en la prueba de rendimiento competencial realizado por el alumnado. Este Capítulo se divide en tres apartados. En primer lugar, se presenta el análisis descriptivo de las variables recogidas a partir de la percepción de los docentes y, a continuación, se muestra el análisis descriptivo de la percepción del alumnado. Posteriormente se ha realizado el análisis inferencial de las variables dependientes de la investigación. Por último, se presenta el análisis de los efectos del centro de cada una de las variables que enmarcan la investigación.

5.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

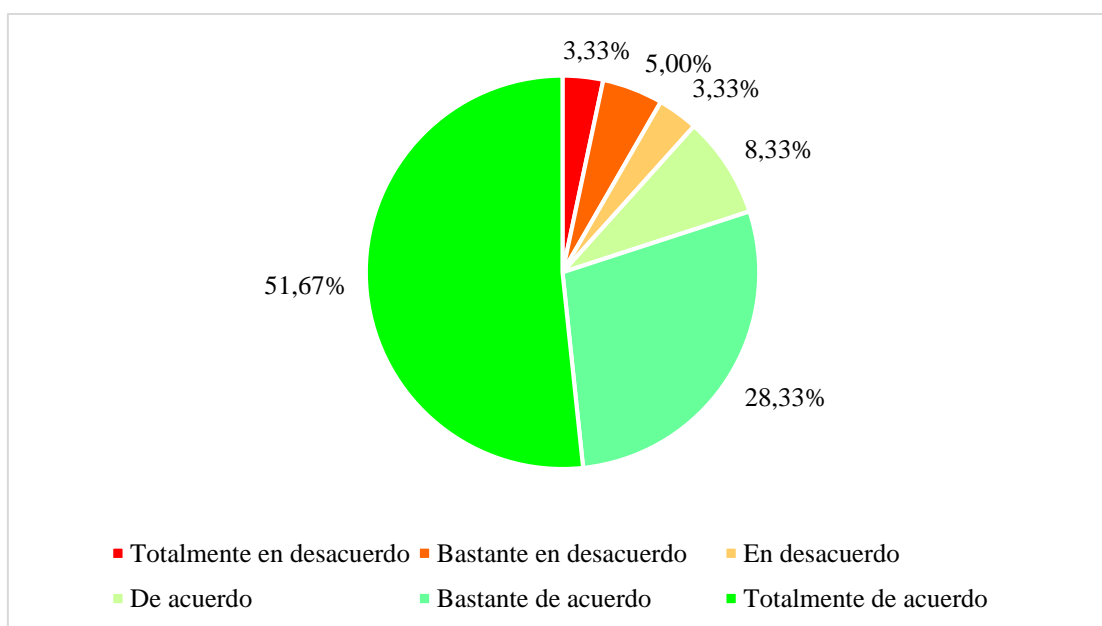
5.1.1. Visión de los docentes

A partir de los cuestionarios a los docentes, este apartado presenta la percepción sobre su nivel de satisfacción profesional, su visión de las Competencias Clave, su visión de la innovación y su visión de la acción docente que integra el uso de metodologías, materiales didácticos e instrumentos de evaluación. Así, se conoce la percepción de los docentes tal y como se establece en el objetivo específico (1.4).

a) Satisfacción profesional

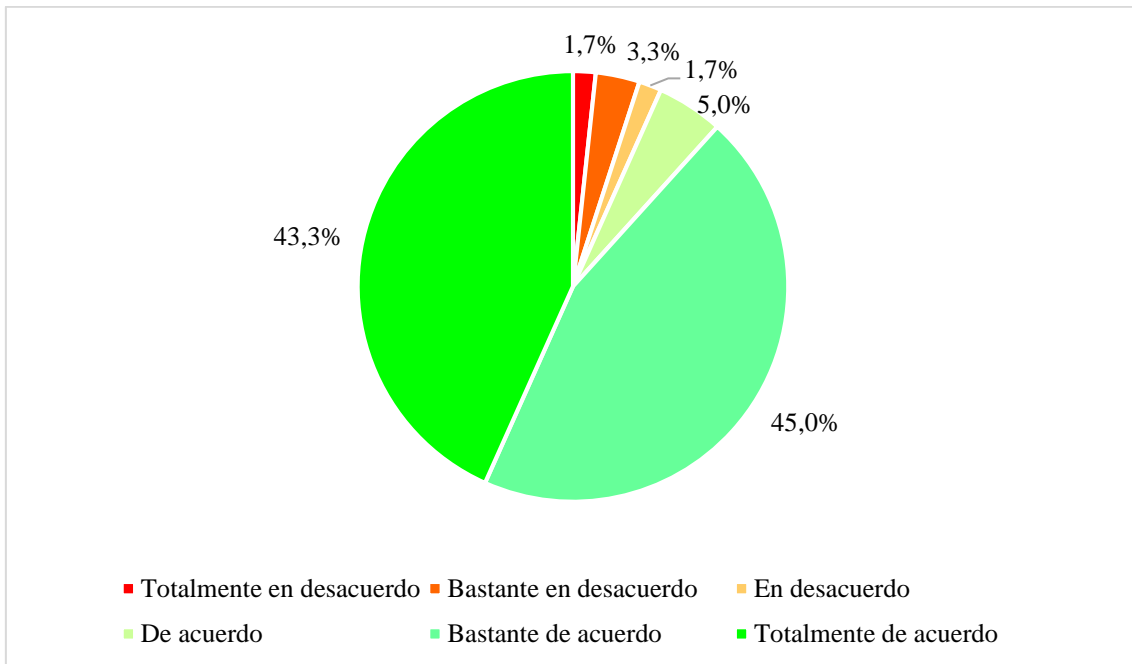
A continuación, se describe el grado de satisfacción profesional de los docentes o a partir de cuatro ítems. Los docentes han puntuado de 1 a 6 su nivel de satisfacción profesional hacia las siguientes afirmaciones: i) recomendaría mi centro como buen lugar para trabajar (véase Figura 6); ii) estoy satisfecho con mi labor en este centro (véase Figura 7); iii) disfruto trabajando en este centro (véase Figura 8); y iv) en conjunto, estoy satisfecho con mi trabajo (véase Figura 9).

Figura 6. Recomendaría mi centro como un buen lugar para trabajar (en %)



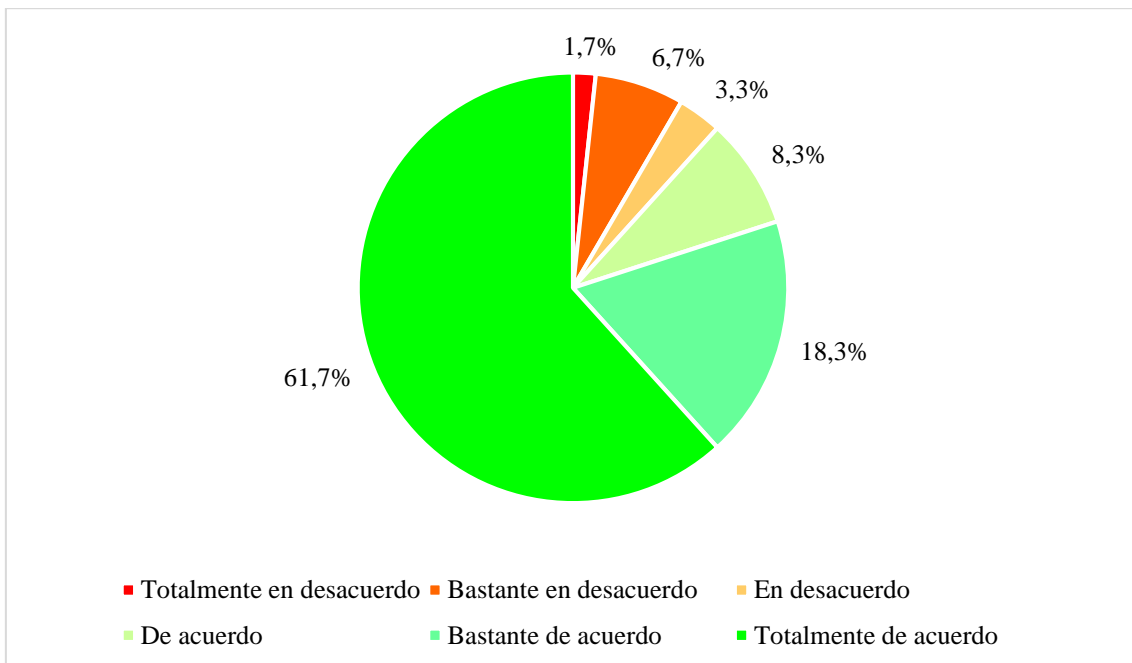
Fuente: elaboración propia.

Figura 7. Estoy satisfecho con mi labor en este centro (en %)



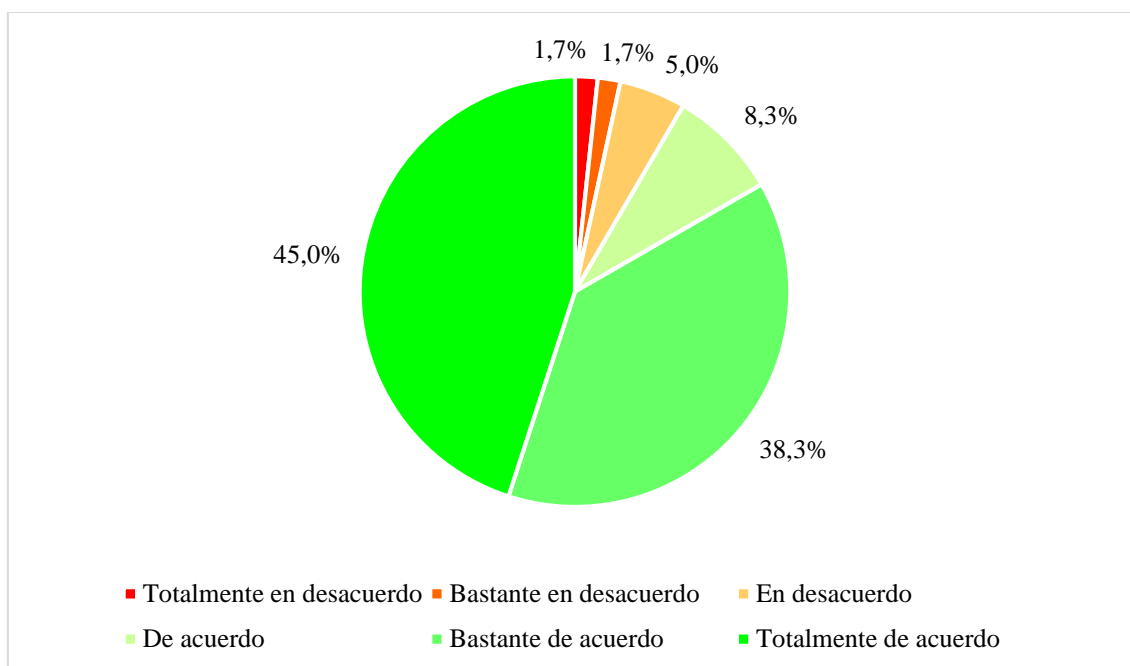
Fuente: elaboración propia.

Figura 8. Disfruto trabajando en este centro (en %)



Fuente: elaboración propia.

Figura 9. En conjunto, estoy satisfecho con mi trabajo (en %)



Fuente: elaboración propia.

En línea con los resultados obtenidos, se observa que en las cuatro afirmaciones el grado de satisfacción profesional es alto, dado que entre el 80% y 93% de los docentes que han participado en el estudio se posiciona dentro del arco de respuestas positivas con las cuatro variables planteadas. En concreto, en la Tabla 40 se presenta la media y la desviación típica para cada ítem.

Tabla 40. Estadísticos descriptivos sobre la satisfacción profesional de los docentes

| | N | Media | Desviación típica |
|---|-----------|---------------|-------------------|
| Recomendaría mi centro como un buen lugar para trabajar. | 60 | 5,0833 | 1,31860 |
| Estoy satisfecho con mi labor en este centro. | 60 | 5,1833 | 1,04948 |
| Disfruto trabajando en este centro. | 60 | 5,2000 | 1,29928 |
| En conjunto, estoy satisfecho con mi trabajo. | 60 | 5,1500 | 1,07080 |
| Índice de satisfacción | 60 | 5,1542 | 1,06970 |

Fuente: elaboración propia.

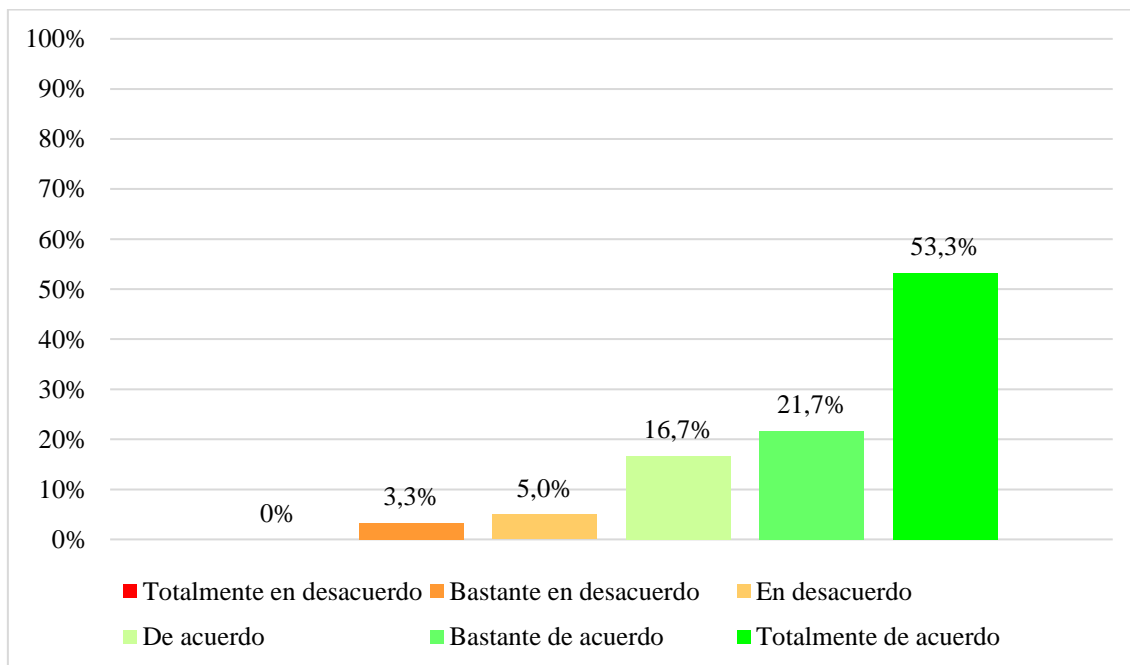
A partir de las puntuaciones obtenidas, el índice promedio obtenido a partir de los cuatro ítems es de 5,15 sobre 6 en cuanto a su satisfacción profesional.

b) Percepción del enfoque competencial

La siguiente dimensión profundiza de lleno en uno de los objetivos fundamentales de la presente investigación que es la percepción de los docentes hacia las Competencias Clave. Esta dimensión contempla cuatro variables que son el conocimiento de los docentes sobre las Competencias Clave, el trabajo de las Competencias Clave en el centro, la mejora de la enseñanza mediante las Competencias Clave y el estilo de enseñanza competencial.

Para evaluar dicha percepción se preguntó a los docentes en primer término sobre el grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación “Conozco las Competencias Clave que establece la LOMCE”. El índice medio obtenido en relación con el conocimiento de las Competencias Clave desde la percepción de los docentes es de 5,2 sobre 6.

Figura 10. Percepción de los docentes sobre su grado de acuerdo con la afirmación: “Conozco las Competencias Clave establecidas en la LOMCE” (en %)



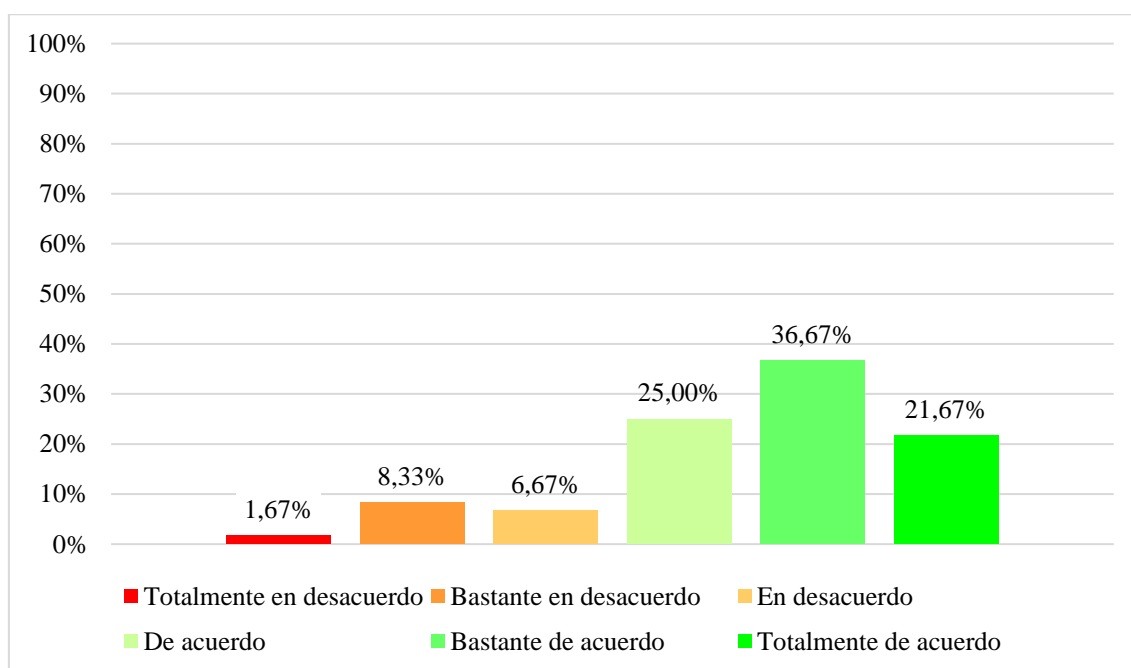
Fuente: elaboración propia.

El porcentaje de docentes que se muestran de acuerdo, bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación es de 91,7%. Solo un 8,3% de los docentes

consideran que desconoce cuáles son las Competencias Clave recogidas en la mencionada ley educativa. No obstante, cabe destacar que ningún docente admite desconocerlas por completo. Tendremos ocasión de comprobar qué entienden los docentes sobre el término “competencia” en el análisis cualitativo de las definiciones elaboradas por los docentes en el cuestionario (véase apartado 6.2.).

Adicionalmente se preguntó a los docentes por su percepción sobre la aplicación de las Competencias Clave en su centro a partir de la siguiente afirmación “En mi colegio trabajamos las Competencias Clave”. El índice medio en relación con el trabajo de las Competencias Clave en el centro desde la percepción de los docentes es de 4,5 sobre 6.

Figura 11. Percepción de los docentes sobre su grado de acuerdo con la afirmación: “En mi colegio trabajamos las Competencias Clave” (en %)

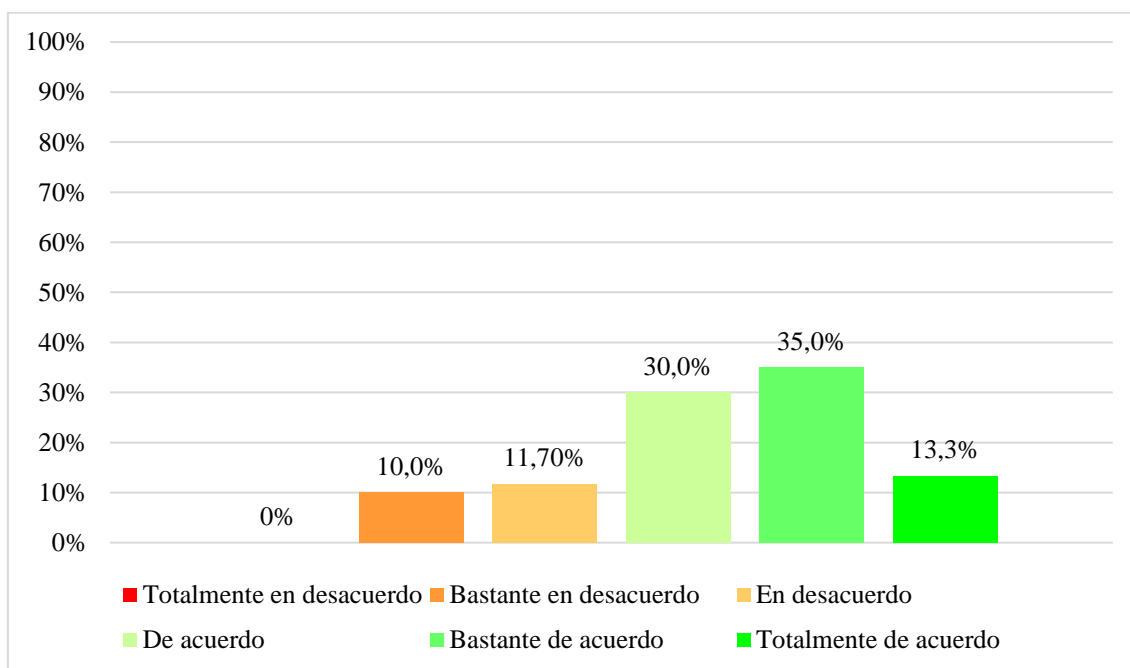


Fuente: elaboración propia.

En este sentido, el número de docentes que se muestran de acuerdo con la afirmación es menor que en el indicador anterior. A la hora de trabajar las Competencias Clave en el centro, el 83,4% de los docentes dicen estar de acuerdo, aunque en diferente grado, con dicha afirmación, mientras que el 16,7% se muestra en desacuerdo. Este porcentaje pone de manifiesto que, aunque los docentes dicen conocer las Competencias Clave reconocen que se aplican en menor medida.

La tercera variable se centra en la opinión de los docentes sobre la mejora de la enseñanza en el aula como consecuencia del aprendizaje por Competencias Clave. Para ello se les preguntó por su grado de acuerdo con la siguiente afirmación “El aprendizaje por competencias ha mejorado la enseñanza en mi clase”. El índice medio obtenido en relación con este indicador es de 4,3 sobre 6.

Figura 12. Percepción de los docentes sobre su grado de acuerdo con la afirmación: “El aprendizaje por competencias ha mejorado la enseñanza en mi clase” (en %)

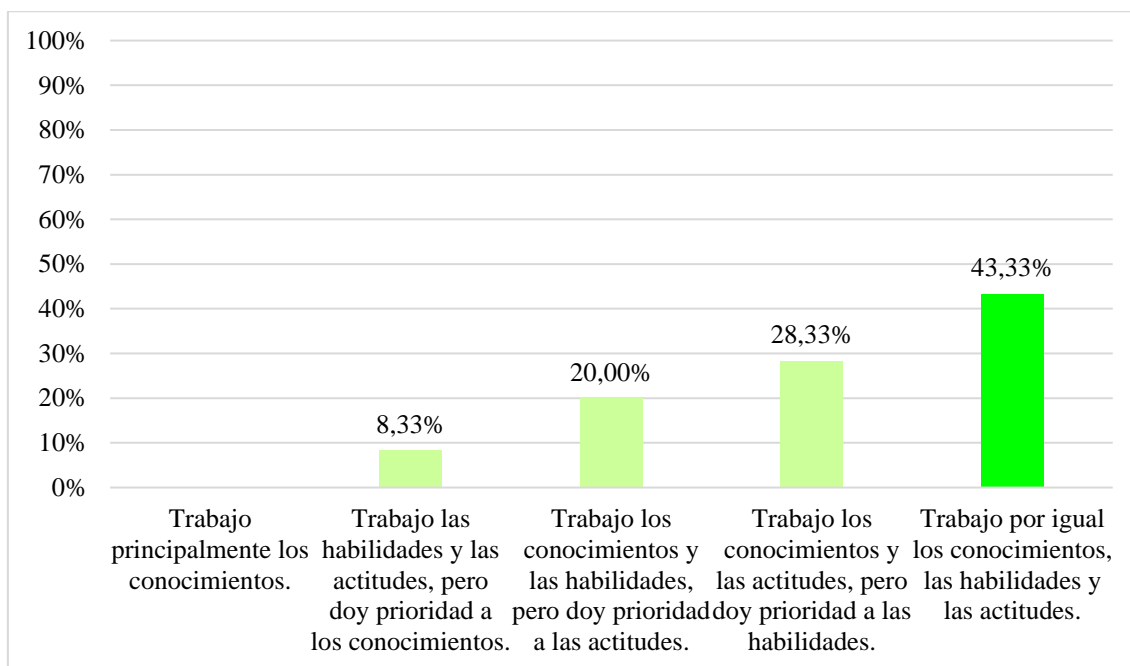


Fuente: elaboración propia.

En este sentido, el 78,3% de los docentes se muestran de acuerdo en mayor o menor grado con que el aprendizaje por competencias ha mejorado su enseñanza. En relación con los distintos grados de desacuerdo se registra el 21,7%, lo que implica que hay más docentes que se muestran menos convencidos de que el aprendizaje por competencias mejore la enseñanza frente al conocimiento y aplicación de las Competencias Clave en el centro. También es preciso destacar que ningún docente señaló estar totalmente en desacuerdo sobre esta cuestión.

Finalmente, se preguntó a los docentes sobre su estilo docente competencial. En concreto, tenían que determinar a qué aspectos consideraban que daban más prioridad en el aula (conocimientos, habilidades o actitudes).

Figura 13. Percepción de los docentes sobre su estilo de enseñanza competencial en función de los conocimientos, habilidades y actitudes (en %)



Fuente: elaboración propia.

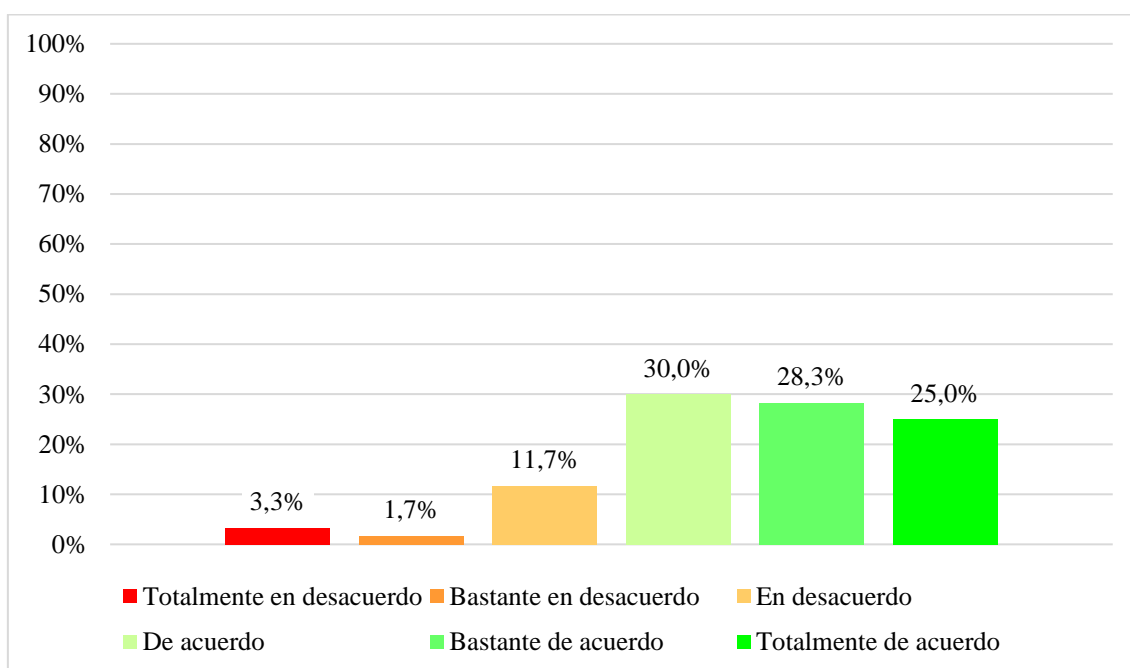
En este sentido, casi la mitad de los docentes afirman trabajar por igual los conocimientos, las habilidades y las actitudes. Por el contrario, hay un 56,6% de los docentes que consideran que no está trabajando de forma completamente competencial ya que da prioridad a uno de los tres elementos que constituyen una competencia. De los docentes que reconocen dar prioridad a un aspecto de la competencia, la mitad dicen hacerlo por la dimensión instrumental (habilidades), lo que supone claramente una percepción de que una competencia tiene que ver con el hacer. Aproximadamente un tercio de los que priorizan un aspecto de la competencia, priman las actitudes. Sin embargo, solo un 14% de los docentes que dan prioridad a un elemento de la competencia, dicen primar los conocimientos. Como muestra la Figura 13, ningún docente reconoce trabajar principalmente los conocimientos.

Este gráfico nos anticipa que para aquellos docentes que las Competencias Clave no tienen por qué ejecutarse de una manera equilibrada entre conocimientos, destrezas y actitudes, sí hay que poner algún peso es en el hacer.

c) Percepción de la innovación

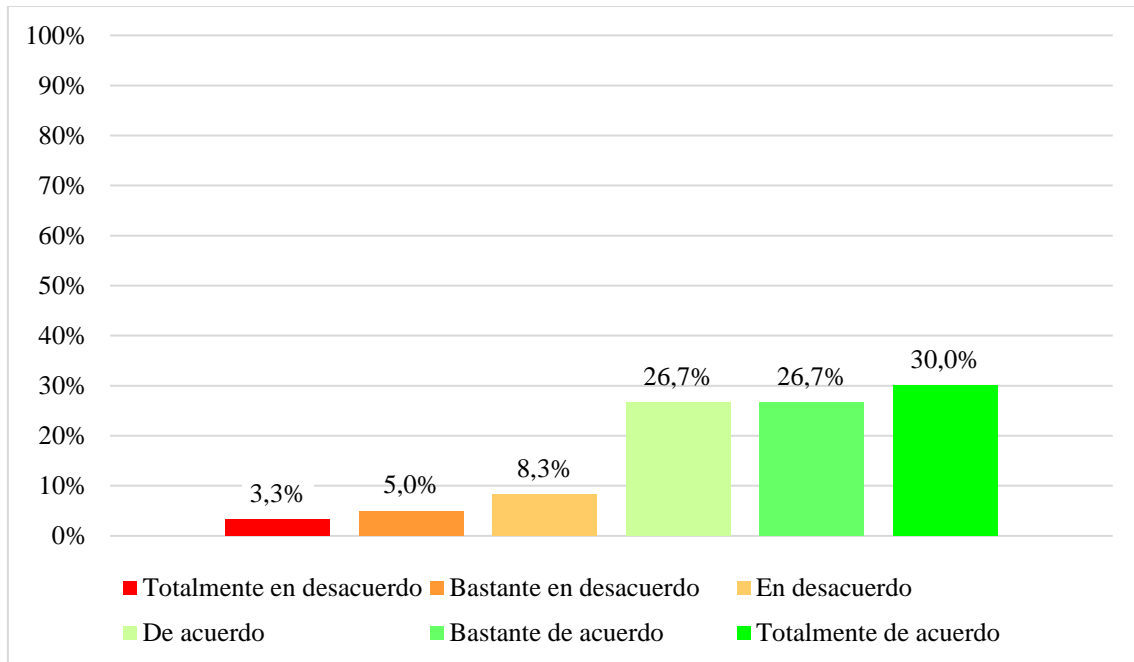
Esta dimensión se centra en otro de los objetivos esenciales de la investigación que es comprobar la percepción de los docentes en torno a la innovación. Para ello se ha incluido las siguientes variables: el nivel de innovación de su centro (véase Figura 14); el nivel de participación de los docentes en proyectos innovadores (véase Figura 15); y el nivel de fomento de la innovación por parte del equipo directivo (véase Figura 16).

Figura 14. Percepción de los docentes sobre su grado de acuerdo con la afirmación: “Mi centro es un colegio innovador” (en %)



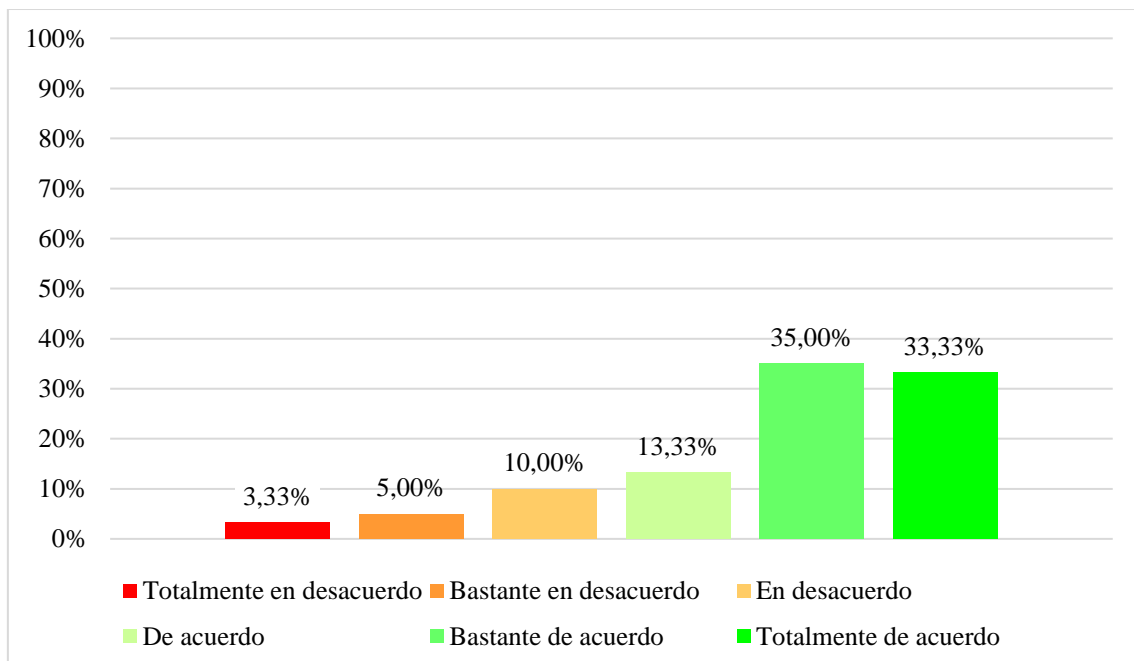
Fuente: elaboración propia.

Figura 15. Percepción de los docentes sobre su grado de acuerdo con la afirmación: “Los profesores participamos en proyectos innovadores” (en %)



Fuente: elaboración propia.

Figura 16. Percepción de los docentes sobre su grado de acuerdo con la afirmación: “El equipo directivo fomenta la innovación en el centro” (en %)



Fuente: elaboración propia.

En relación con la percepción sobre la innovación, prácticamente no se aprecian diferencias importantes entre los tres gráficos. En definitiva, las tres variables que forman parte de esta dimensión tienen más de un 81% de los docentes que se muestran de acuerdo en mayor o menor grado con la innovación y sus agentes involucrados. Las medias obtenidas son 4,5 para la innovación en centro, 4,6 para la innovación por parte de los docentes y un 4,7 en cuanto al fomento de la innovación por parte del equipo directivo. Tendremos ocasión de volver sobre este punto con la visión de la innovación por parte del equipo directivo a través de las entrevistas (véase apartado 6.1.).

d) La acción docente

Esta dimensión analiza tres factores claves en la acción docente que son las metodologías, los materiales didácticos y los instrumentos de evaluación. Esta última dimensión del cuestionario a los docentes nos permite conocer los métodos, técnicas e instrumentos empleados por los docentes en el aula. A partir de su análisis, se podrá ver la relación de la acción docente con las Competencias Clave y la innovación.

En primer lugar, se preguntó a los docentes por la frecuencia de uso de varias metodologías en el aula.

Tabla 41. Frecuencia media del uso de metodologías empleadas en el aula desde la percepción de los docentes

| | N | Media | Mediana | Moda | Des. típ. |
|---|----------|--------------|----------------|-------------|------------------|
| Los profesores explican durante la mayor parte de la clase | 60 | 3,18 | 3 | 3 | 0,965 |
| Los alumnos exponen trabajos | 60 | 3,8 | 4 | 4 | 1,102 |
| Los alumnos debaten sobre diferentes temas | 60 | 3,17 | 3 | 2 | 1,278 |
| Los alumnos hacen actividades del libro | 60 | 3,37 | 4 | 4 | 1,39 |
| Los alumnos trabajan individualmente | 60 | 3,47 | 3 | 3 | 1,065 |
| Los alumnos trabajan en equipos | 60 | 4,15 | 4 | 4 | 0,988 |
| Los alumnos hacen proyectos | 60 | 3,45 | 3 | 3 | 1,383 |

Fuente: elaboración propia.

Desde la visión de los docentes, la metodología más empleada es el trabajo cooperativo. La diferencia entre la puntuación del trabajo cooperativo con las

metodologías menos valoradas es de aproximadamente 1 punto. Realizar debates en clase y la metodología expositiva en la que predomina la explicación durante la mayor parte de la clase por parte del docente son las que menos valoración han recibido.

En segundo lugar, se pidió a los docentes que valorasen la frecuencia de uso diferentes materiales didácticos en el aula.

Tabla 42. Frecuencia media del uso de materiales didácticos empleadas en el aula desde la percepción de los docentes

| | N | Media | Mediana | Moda | Desv. típ. |
|----------------------------------|----------|--------------|----------------|-------------|-------------------|
| Libros de texto | 60 | 3,53 | 4 | 5 | 1,589 |
| Dispositivos electrónicos | 60 | 2,72 | 2,5 | 1 | 1,519 |
| Proyector | 60 | 4,62 | 5 | 6 | 1,585 |
| Diarios/Portfolios | 60 | 2,73 | 3 | 3 | 1,364 |
| Libros biblioteca | 60 | 3,1 | 3 | 3 | 1,537 |
| Cuadernos | 60 | 4,08 | 4 | 5 | 1,639 |

Fuente: elaboración propia.

El material didáctico más empleado desde la percepción de los docentes es el proyector o la pizarra digital con un promedio de 4,6, es decir 2 puntos por encima de los materiales menos empleados que son los dispositivos electrónicos y el diario de aprendizaje o portfolio con un promedio de 2,7 aproximadamente.

Por último, los docentes indicaron la frecuencia de uso de diferentes instrumentos de evaluación.

Tabla 43. Frecuencia media del uso instrumentos de evaluación empleadas en el aula desde la percepción de los docentes

| | N | Media | Mediana | Moda | Desv. típ. |
|---------------------------|----------|--------------|----------------|-------------|-------------------|
| Examen oral | 60 | 3,47 | 4 | 4 | 1,408 |
| Examen escrito | 60 | 4,53 | 5 | 5 | 1,432 |
| Examen digital | 60 | 1,73 | 1 | 1 | 1,118 |
| Diario / Portfolio | 60 | 2,35 | 2 | 2 | 1,363 |
| Rúbrica | 60 | 3,18 | 3 | 3 | 1,5997 |
| Observación | 60 | 5,05 | 5 | 6 | 1,0484 |
| Cuaderno | 60 | 3,73 | 4 | 5 | 1,56 |
| Trabajo | 60 | 4,88 | 5 | 5 | 0,94 |

LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE.

| | | | | | |
|-----------------------|----|------|---|---|-------|
| Autoevaluación | 60 | 3,22 | 3 | 2 | 1,195 |
| Coevaluación | 60 | 2,87 | 2 | 2 | 1,432 |

Fuente: elaboración propia.

El instrumento de evaluación más empleado es la observación con un promedio de 5 puntos. La diferencia entre la observación con el instrumento menos empleado, el examen digital, es de más de 3 puntos. Este resultado coincide con el bajo uso de dispositivos electrónicos comentado en el análisis de los materiales didácticos realizado anteriormente.

5.1.2. Visión del alumnado

Este apartado muestra el análisis descriptivo de los cuestionarios realizados a un total de 654 alumnos pertenecientes a los ocho centros escolares participantes y da respuesta al objetivo específico (1.4.). A partir del análisis de los cuestionarios se presenta los resultados, en concreto, sobre el número de lenguas habladas, el número de libros, el clima escolar y clima de aula, la satisfacción hacia el aprendizaje cooperativo, la implicación familiar, los deberes escolares, la acción docente que incluye metodologías, materiales didácticas e instrumentos de evaluación y el rendimiento competencial.

a) Número de lenguas

Del total de alumnos encuestados, el 62,1% afirma hablar una única lengua, siendo el castellano la lengua que engloba la práctica totalidad de los casos. Asimismo, el 28,4% de los alumnos manifiestan hablar 2 lenguas, el 7% afirma hablar 3 lenguas y, por último, el 2,4% afirma hablar más de 3 lenguas.

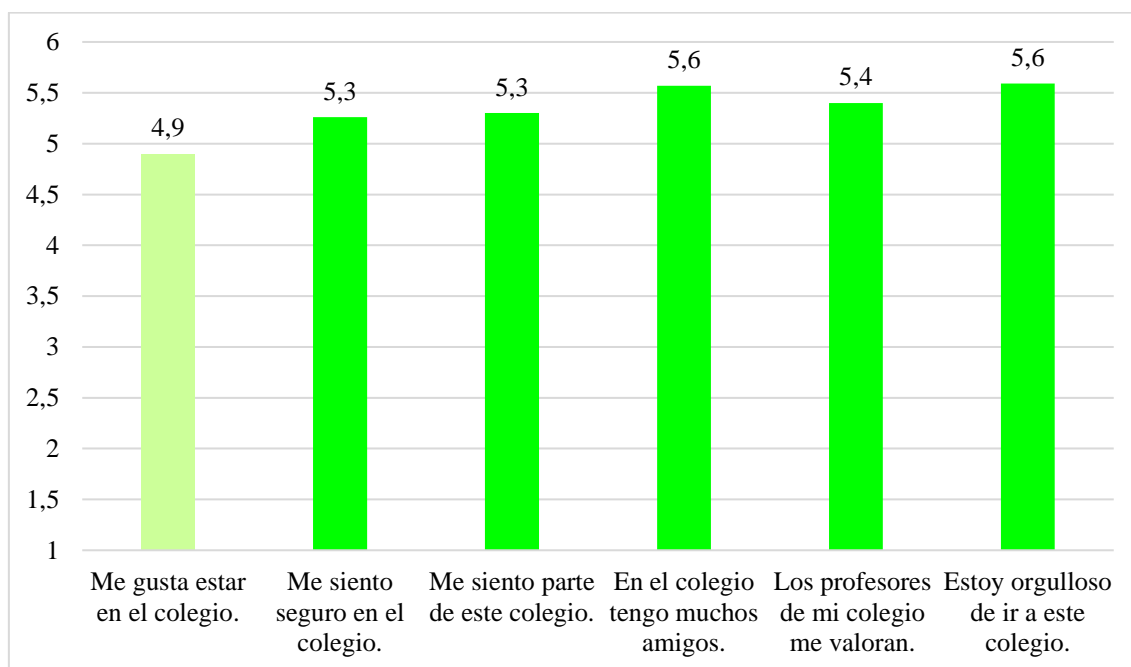
b) Número de libros

En cuanto al número aproximado de libros que los alumnos tienen en sus casas, se concluye que el 19,7% declara tener menos de 25 libros. Este dato coincide con el porcentaje que los alumnos que afirman tener en casa más de 200 libros. Por último, el porcentaje de alumnos que declaran tener entre 26 y 100 libros; y entre 101 y 200 libros asciende a un 37,4% en el primer caso; y a un 23,2% en el segundo.

c) Clima escolar y clima de aula

En relación con el clima escolar se plantearon seis cuestiones a través de las cuales se mide el grado de satisfacción hacia el centro escolar desde la perspectiva del alumnado. En concreto, se realizaron las siguientes afirmaciones: i) estoy orgulloso de ir a este colegio; ii) los profesores de mi colegio me valoran; iii) en el colegio tengo muchos amigos; iv) me siento parte de este colegio; v) me siento seguro en el colegio y vi) me gusta estar en el colegio.

Figura 17. Promedio de satisfacción hacia el clima escolar desde la percepción del alumnado

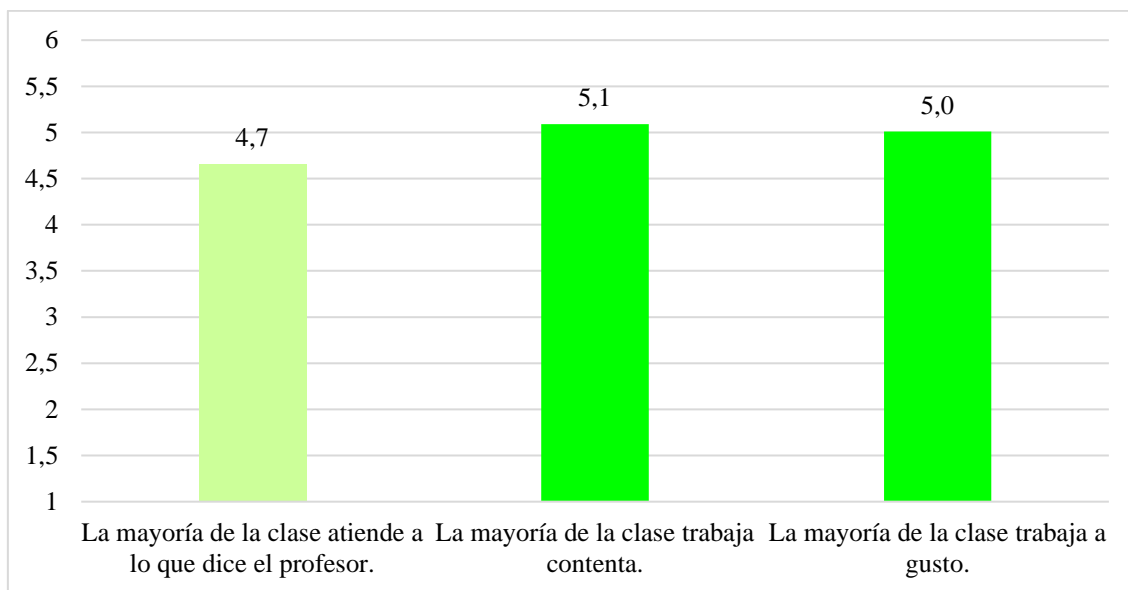


Fuente: elaboración propia.

En los resultados obtenidos en la Figura 17 se pone de manifiesto que, en 5 de las 6 cuestiones planteadas, los alumnos declaran estar muy de acuerdo con cada afirmación ya que el promedio es superior a 5. El índice medio del clima escolar es de 5,3, lo que implica que el clima escolar es muy positivo desde la visión del alumnado.

En relación con el clima de aula, tal y como se explica en el Capítulo de metodología (véase apartado 4.5.4.), finalmente estas son las tres variables que componen el clima de aula: i) la mayoría de la clase atiende a lo que dice el profesor; ii) la mayoría de la clase trabaja contenta; y iii) la mayoría de la clase trabaja a gusto.

Figura 18. Promedio de satisfacción hacia el clima de aula desde la percepción del alumnado



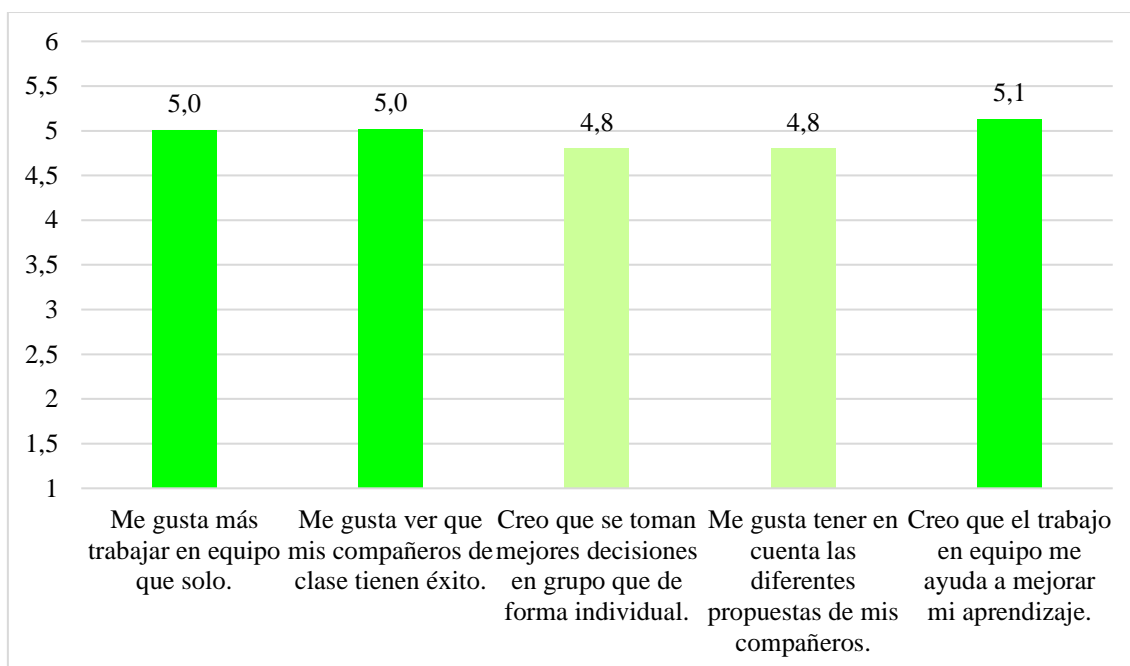
Fuente: elaboración propia.

En cuanto al clima de aula, la Figura 18 muestra que el promedio de las tres variables se mantiene alto, pero por debajo de la valoración que hicieron del clima escolar. Cabe destacar la más baja puntuación sobre la atención de la clase hacia el docente con un 4,7. En cuanto al índice medio del clima escolar obtenido es de 4,9, lo que refleja que los alumnos valoran mejor el clima escolar frente al clima del aula.

d) Satisfacción hacia el aprendizaje cooperativo

Por otro lado, se evaluó la satisfacción de los alumnos hacia el aprendizaje cooperativo a través de las siguientes cinco afirmaciones: i) creo que el trabajo en equipo me ayuda a mejorar mi aprendizaje; ii) me gusta tener en cuenta las diferentes propuestas de mis compañeros; iii) creo que se toman mejores decisiones en grupo que de forma individual; iv) me gusta ver que mis compañeros de clase tienen éxito; y v) me gusta más trabajar en equipo que solo.

Figura 19. Promedio de satisfacción hacia el aprendizaje cooperativo desde la percepción del alumnado



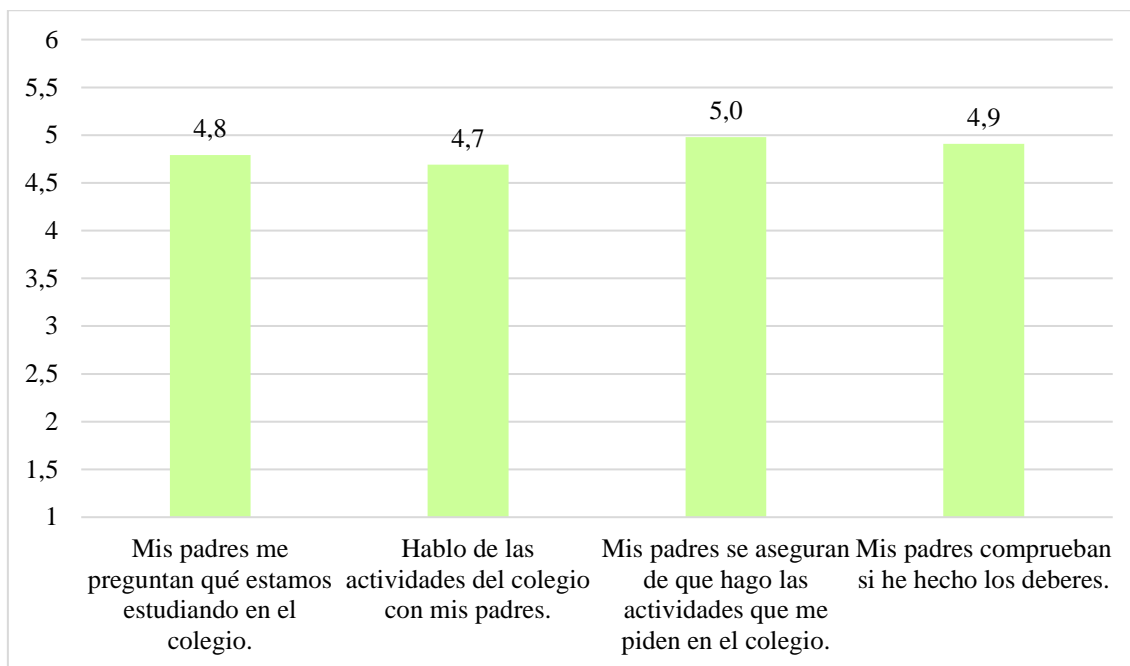
Fuente: elaboración propia.

En términos generales, la Figura 19 muestra que los alumnos manifiestan un grado de satisfacción alto hacia el aprendizaje cooperativo, siendo el índice promedio un 5. En comparación con las variables anteriores analizadas, la percepción hacia el trabajo cooperativo del alumnado es más positiva que la valoración del clima de aula y está por debajo del clima escolar según sus índices.

e) **Implicación familiar**

Además, se les preguntó a los alumnos por la frecuencia con la que su familia se implica en su trabajo escolar mediante la formulación de las siguientes afirmaciones: i) mis padres comprueban si he hecho los deberes; ii) mis padres se aseguran de que hago las actividades que me piden en el colegio; iii) hablo de las actividades del colegio con mis padres; y iv) mis padres me preguntan qué estamos estudiando en el colegio.

Figura 20. Promedio de la implicación familiar en el trabajo escolar desde la percepción del alumnado



Fuente: elaboración propia.

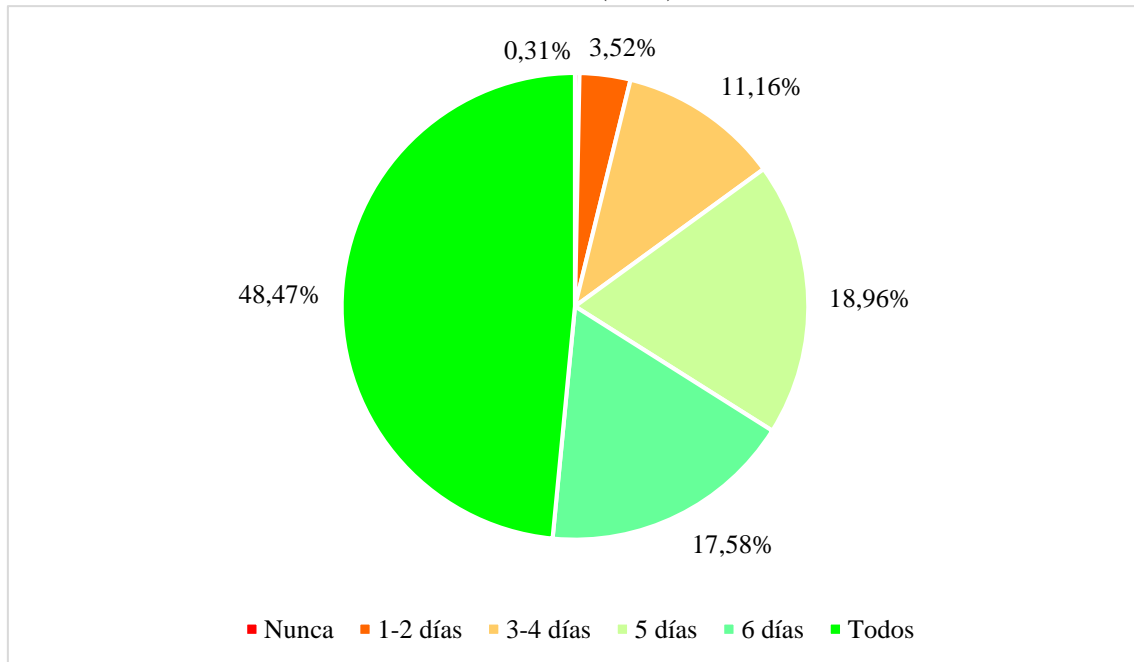
Como se puede observar en la Figura 20, ninguna afirmación llega a situarse con una puntuación media de 5 o más. Por ello se puede inferir que los alumnos consideran que sus padres se implican con frecuencia en su trabajo escolar ya que todas las variables se sitúan en una puntuación entre el 4 y el 5. El índice medio en torno a la implicación familiar es de 4,8 que en comparación con los índices anteriores es el que tiene el valor más bajo.

f) Tareas escolares

Asimismo, en relación con la carga de trabajo escolar, se presentan tres variables: número de días a la semana, tiempo dedicado al día y, por último, se calculó el tiempo dedicado a la semana en función del número de días y el tiempo destinado cada día.

En primer lugar, se les preguntó a los alumnos por el número de días dedicados a la realización de los deberes a la semana.

Figura 21. Número de días dedicados a los deberes a la semana desde la percepción del alumnado (en %)

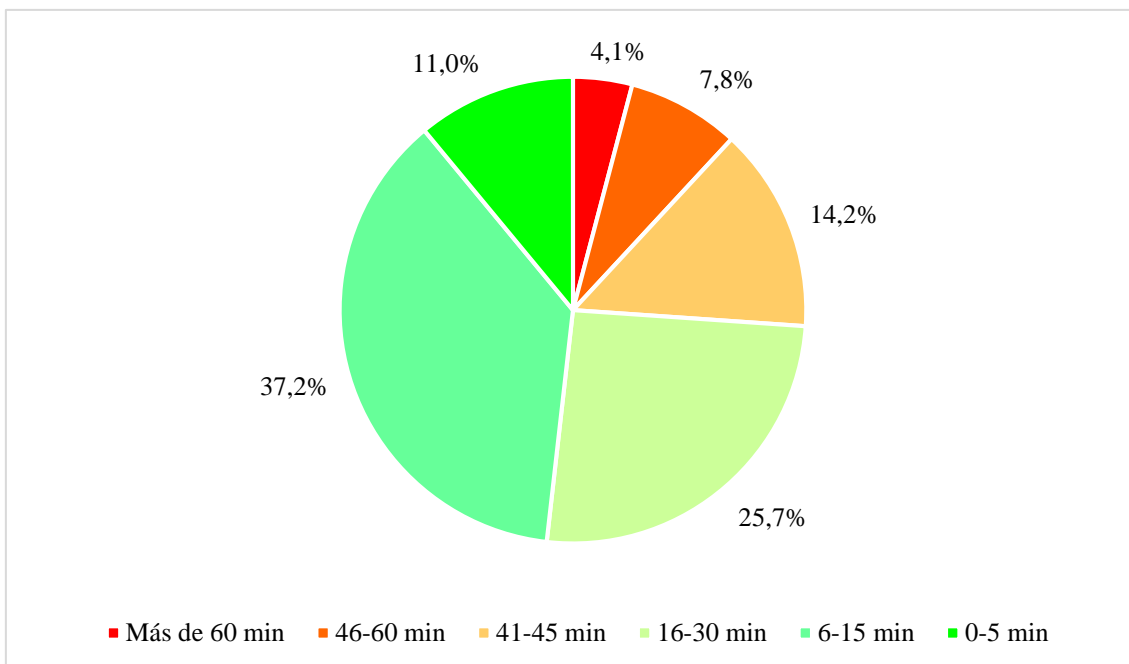


Fuente: elaboración propia.

En este sentido se observa en la Figura 21 cómo aproximadamente la mitad de los alumnos encuestados afirman hacer deberes todos los días y únicamente el 0,3% declara no dedicar ningún día a hacer deberes. En definitiva, se puede concluir que el 85,1% de los alumnos dedican más de 4 días a la semana a hacer deberes y que prácticamente ningún alumno afirma no tener nunca deberes.

En segundo lugar, partiendo de los resultados anteriores, resulta conveniente conocer el tiempo empleado aproximado en la realización de los deberes en casa desde la percepción del alumno.

Figura 22. Tiempo dedicado a los deberes al día desde la percepción del alumnado (en %)

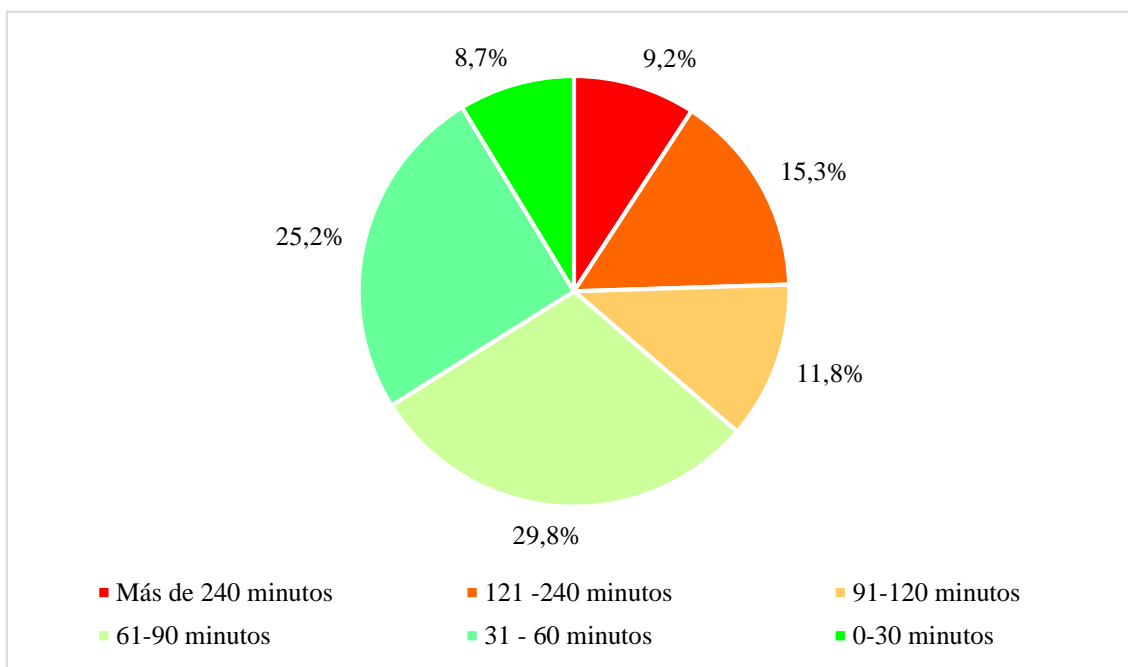


Fuente: elaboración propia.

En este sentido, casi la mitad del alumnado afirma dedicar menos de 15 minutos a hacer los deberes, un cuarto admite que le dedican entre 15 minutos y media hora y otro cuarto de alumnos aproximadamente consideran que le dedican más de media hora. No obstante, una pequeña minoría de alumnos, 4,1%, afirman dedicar más de 60 minutos a los deberes en casa.

Una vez conocido el número de días y el tiempo que los alumnos afirman dedicar en casa a los deberes, se ha calculado el tiempo en minutos dedicados a la semana.

Figura 23. Tiempo dedicado a los deberes a la semana desde la percepción del alumnado (en %)



Fuente: elaboración propia.

Así, a partir de las percepciones recogidas por el alumnado se observa que más de la mitad dedican entre media hora y una hora y media a la semana a hacer deberes. Mientras que un cuarto del alumnado dedica desde 1 hora y media hasta 3 horas a la semana. Además, en torno al 9% del alumnado se sitúan en los extremos, es decir, que dedican menos de media hora o, por el contrario, más de 3 horas. El tiempo medio de dedicación a los deberes en minutos por semana es de 1 hora y 19 minutos.

g) La acción docente

Al igual que con el cuestionario a los docentes, esta dimensión analiza tres aspectos clave de la acción docente como son las metodologías, los materiales didácticos y los instrumentos de evaluación desde la perspectiva de los alumnos.

En primer lugar, se preguntó al alumnado por la frecuencia de uso de varias metodologías en el aula.

Tabla 44. Frecuencia media del uso de metodologías empleadas en el aula desde la percepción del alumnado

| | N | Media | Mediana | Moda | Desv. típ. |
|---|----------|--------------|----------------|-------------|-------------------|
| Los profesores explican durante la mayor parte de la clase | 654 | 4,72 | 5 | 6 | 1,312 |
| Los alumnos exponen trabajos | 654 | 4,45 | 5 | 6 | 1,394 |
| Los alumnos debaten sobre diferentes temas | 654 | 4,8 | 5 | 6 | 1,406 |
| Los alumnos hacen actividades del libro | 654 | 4,84 | 5 | 6 | 1,356 |
| Los alumnos trabajan individualmente | 654 | 4,35 | 4 | 5 | 1,246 |
| Los alumnos trabajan en equipos | 654 | 4,03 | 4 | 5 | 1,36 |
| Los alumnos hacen proyectos | 654 | 4,13 | 4 | 5 | 1,522 |

Fuente: elaboración propia

Desde la visión del alumnado, las metodologías más empleadas con una puntuación de 4,8 son la realización de actividades del libro y los debates en clase. Sin embargo, la metodología menos empleada es el aprendizaje cooperativo con una puntuación media de 4. Estos resultados contrastan con la visión de los docentes. Por ello, en el análisis inferencial se comprobarán si existen diferencias significativas entre la visión de los docentes y los alumnos (véase apartado 5.2.3.).

En segundo lugar, se pidió al alumnado que valorase la frecuencia de uso de diferentes materiales didácticos en el aula.

Tabla 45. Frecuencia media del uso de materiales didácticos empleadas en el aula desde la percepción del alumnado

| | N | Media | Mediana | Moda | Desv. típ. |
|----------------------------------|----------|--------------|----------------|-------------|-------------------|
| Libros de texto | 654 | 4,31 | 5 | 6 | 1,749 |
| Dispositivos electrónicos | 654 | 2,48 | 2 | 1 | 1,556 |
| Proyector | 654 | 4,7 | 5 | 6 | 1,475 |
| Diarios/Portfolio | 654 | 3,05 | 3 | 1 | 1,827 |
| Libros biblioteca | 654 | 3,58 | 4 | 6 | 1,758 |
| Cuadernos | 654 | 5,09 | 6 | 6 | 1,599 |

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 45 muestra que el material didáctico más empleado es el cuaderno con un promedio de 5, el doble de la puntuación recibida por los dispositivos electrónicos, que es, según la percepción de los alumnos, el material didáctico menos utilizado en el aula.

Por último, los alumnos indicaron la frecuencia de uso de los siguientes instrumentos de evaluación:

Tabla 46. Frecuencia media del uso instrumentos de evaluación empleadas en el aula desde la percepción del alumnado

| | N | Media | Mediana | Moda | Desv. típ. |
|---------------------------|-----|-------|---------|------|------------|
| Examen oral | 654 | 3,55 | 4 | 3 | 1,712 |
| Examen escrito | 654 | 5,47 | 6 | 6 | 0,896 |
| Examen digital | 654 | 1,81 | 1 | 1 | 1,417 |
| Diario / Portfolio | 654 | 2,6 | 2 | 1 | 1,739 |
| Proyecto | 654 | 3,96 | 4 | 6 | 1,635 |
| Exposición | 654 | 4,07 | 4 | 6 | 1,548 |
| Autoevaluación | 654 | 3,34 | 3 | 1 | 1,778 |
| Coevaluación | 654 | 3,19 | 3 | 1 | 1,713 |

Fuente: elaboración propia.

El instrumento de evaluación más empleado es el examen escrito con una puntuación media de 5,5 que es la media más alta de todos los elementos analizados sobre la acción docente. Al igual que en el cuestionario a docentes, el examen digital es el instrumento de evaluación menos empleado con una puntuación media de 1,8.

h) El rendimiento competencial

Finalmente, el cuestionario realizado a los alumnos se acompañó de una prueba para comprobar su rendimiento competencial que corresponde con el objetivo específico (1.6.) de la presente investigación. Esta prueba incluyó cuestiones en las que se pretendía conocer qué nivel competencial tenían los alumnos en relación con la comunicación lingüística, la competencia matemática y la competencia básica en ciencias y tecnología a partir de dos situaciones contextualizadas (véase Anexo 2).

La prueba se puntuó de 0 a 10, siendo 10 el máximo valor. El promedio del rendimiento competencial obtenido entre todos los centros participantes es de 6,08 sobre 10, es decir, se puede decir que competencialmente superan la prueba. En la siguiente Tabla 47 se puede ver el porcentaje de alumnos que acertaron o fallaron cada una de ellas.

Tabla 47. Porcentaje de acierto y error del rendimiento competencial del alumnado

| Competencia | Pregunta | % Acierto | % Error |
|---|----------|---------------|---------------|
| Tarea 1: Los osos pardos | | | |
| C.M. y C.L. | Ítem 1.1 | 35,3% | 64,7% |
| C.C y C.D. | Ítem 1.2 | 82,7% | 17,3% |
| C.C | Ítem 1.3 | 69,7% | 30,3% |
| C.C | Ítem 1.4 | 65,7 | 34,3% |
| Tarea 2: En el centro comercial | | | |
| C.M. | Ítem 2.1 | 70,8% | 29,2% |
| C.M. | Ítem 2.2 | 48,2% | 51,8% |
| C.M. | Ítem 2.3 | 21,6% | 78,4% |
| C.L. | Ítem 2.4 | 92% | 8% |
| Promedio del rendimiento competencial: | | 60,75% | 39,25% |

Fuente: elaboración propia.

C.M. es la competencia matemática, CC es la competencia básica en ciencias, C.D es la competencia digital y C.L. es la competencia en comunicación lingüística.

Los resultados sobre el rendimiento competencial permiten comprobar en qué preguntas el alumnado ha encontrado más dificultades para su resolución. En concreto, las preguntas número 1, 6 y 7 han resultado las más complicadas ya que han obtenido un porcentaje de acierto inferior al 50%. El elemento común que comparten es que corresponden a la competencia matemática. Además, las preguntas número 1 y 7 requieren un razonamiento complejo que integra varios factores a tener en cuenta en un mismo planteamiento.

5.2. ANÁLISIS INFERENCIAL

En este apartado se presenta el análisis inferencial en función de los objetivos de la investigación. Para dar respuesta al objetivo específico (2.2.) de la investigación, en este punto se pretenden identificar cuáles de las diferencias observadas entre las variables

presentadas en el análisis descriptivo resultan ser estadísticamente significativas. Para ello el análisis se ha dividido en cuatro subapartados: las Competencias Clave, la innovación, la acción docente y la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos.

5.2.1. Las Competencias Clave

Este análisis hace referencia a uno de los planteamientos de partida de la investigación para analizar cómo la presencia y la visión de los principios del enfoque competencial puede explicar su grado y calidad de implementación en el aula, considerando tanto las percepciones expresadas por los docentes como por el alumnado. En primer lugar, se han elaborado una serie de regresiones múltiples para conocer la contribución de cada variable independiente en las siguientes variables dependientes: i) el nivel de conocimiento de las Competencias Clave de los docentes; ii) el nivel de inclusión de las Competencias Clave en el aula; y iii) la percepción de los docentes sobre la mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave. Posteriormente, se ha comparado la relación entre el rendimiento competencial del alumnado y el resto de las variables de contexto de los centros recogidas en el cuestionario.

La regresión lineal múltiple por pasos con el método hacia adelante nos permite identificar las variables independientes que contribuyen a explicar el modelo. En este caso se ha tomado la variable dependiente (i) el nivel conocimiento de las Competencias Clave de los docentes en comparación con las siguientes variables independientes: titularidad el centro, sexo del docente, experiencia docente, satisfacción docente, nivel de inclusión de las Competencias Clave en el aula, opinión del docente sobre la mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave, nivel de innovación del centro, nivel de participación de los docentes en proyectos innovadores y nivel de fomento a la innovación por parte de la dirección del centro.

La Tabla 48 nos muestra que el valor de la R cuadrado es de 0,585, lo que indica que el 58,5% de la varianza de la variable dependiente, en este caso, el nivel de conocimiento de las Competencias Clave de los docentes es explicada por las tres variables independientes que se han introducido en el modelo: la percepción de los docentes sobre la mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave, el nivel de

participación del docente en proyectos de innovación y el nivel de inclusión de las Competencias Clave en el aula. El resto de las variables analizadas han sido excluidas del modelo (véase Anexo 9.1).

Tabla 48. Resumen del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente “Conocimiento de las Competencias Clave del docente”

| Resumen del modelo | | | | | | | | | |
|--------------------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|-------------|-----|-----|------------------|
| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | |
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | Sig. Cambio en F |
| 3 | ,765 ^c | ,585 | ,563 | ,72187 | ,038 | 5,180 | 1 | 56 | ,027 |

Variables predictoras: (Constante), Mejora de la enseñanza, Docente innovador, Inclusión de las competencias

Fuente: elaboración propia.

Tabla 49. Tabla de coeficientes del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente conocimiento de las Competencias Clave del docente

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | t | Sig. |
|-------------------------------|--------------------------------|------------|--------------------------|-------|-------------|
| | B | Error típ. | | | |
| (Constante) | 1,813 | ,390 | | 4,648 | ,000 |
| Mejora de la enseñanza | ,208 | ,139 | ,220 | 1,495 | ,140 |
| Docente innovador | ,271 | ,106 | ,327 | 2,565 | ,013 |
| Inclusión de las competencias | ,270 | ,119 | ,307 | 2,276 | ,027 |

Fuente: elaboración propia

La Tabla 49 de coeficientes nos permite ver la contribución de cada variable al modelo. La variable independiente que más afecta al nivel de conocimiento de Competencias Clave es el nivel de participación en proyectos de innovación por parte del docente con una puntuación B de 0,271 y un nivel de significación de 0,13. En segundo lugar, se sitúa la variable independiente, el nivel de inclusión de las Competencias Clave en el aula, con una puntuación de 0,270 y un nivel de significación de 0,27. En tercera posición, se cierra el modelo con la variable independiente de la percepción de los docentes sobre la mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave con un valor de 0,208 y un nivel de significación de 0,140. Su valor de significación deja de tener un peso estadísticamente significativo debido a la inclusión de las dos variables anteriores. Esto, puede ser debido a que las inclusiones de esas variables explican en gran parte la varianza sobre el nivel de conocimiento de las Competencias Clave. Se puede deducir

que, al aumentar en un punto en la variable de docente innovador, el nivel de competencias de los docentes aumentaría un 0,271. Muy similar es el incremento de 0,270 en el nivel de competencias de los docentes en el supuesto de que aumente un punto la variable de la aplicación de las Competencias Clave.

En resumen, el nivel de conocimiento de las Competencias Clave de los docentes coincide con un docente que se perciba como innovador y que tenga una visión positiva hacia las Competencias Clave como una transformación para la mejora de la enseñanza en el aula.

En cuanto a la variable dependiente, (ii) el nivel de inclusión de las Competencias Clave en el aula, se ha realizado una regresión lineal múltiple por pasos con el método hacia adelante para conocer en qué medida las variables independientes afectan a la variable dependiente. En este caso se ha comparado con las siguientes variables independientes: titularidad el centro, sexo del docente, experiencia docente, satisfacción docente, nivel de conocimiento de las Competencias Clave, opinión del docente de la mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave, nivel de innovación del centro, nivel de participación de los docentes en proyectos innovadores y nivel de fomento de la innovación por parte de la dirección del centro.

La Tabla 50 de resumen del modelo nos muestra que la R cuadrado tiene un valor de 0,653, lo que indica que el 65,3% de la varianza de la variable dependiente, en este caso, nivel de inclusión de las Competencias Clave en el aula, se explica con el modelo generado.

Tabla 50. Resumen del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente inclusión de las Competencias Clave en el aula por parte de los docentes

| Resumen del modelo | | | | | | | | | |
|--------------------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|-------------|-----|-----|------------------|
| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | |
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | Sig. Cambio en F |
| 3 | ,808 ^c | ,653 | ,635 | ,75075 | ,032 | 5,148 | 1 | 56 | ,027 |

Variables predictoras: (Constante), Mejora de la enseñanza, Conocimiento de las competencias y Satisfacción Docente

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, las tres variables independientes que forman parte del siguiente modelo son: la percepción de los docentes sobre la mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave, el nivel de conocimiento de las Competencias Clave y la satisfacción docente. Como consecuencia, se deduce que el resto de las variables introducidas en el análisis han quedado excluidas del modelo por falta de significatividad (véase Anexo 9.2).

Tabla 51. Tabla de coeficientes del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente inclusión de las Competencias Clave en el aula por parte de los docentes

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | t | Sig. |
|---|--------------------------------|------------|--------------------------|--------|-------------|
| | B | Error típ. | Beta | | |
| (Constante) | -,681 | ,607 | | -1,122 | ,267 |
| Mejora de la enseñanza | ,475 | ,124 | ,441 | 3,814 | ,000 |
| Conocimiento de las competencias | ,329 | ,124 | ,289 | 2,656 | ,010 |
| Satisfacción Docente | ,393 | ,173 | ,213 | 2,269 | ,027 |

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 51 muestra la contribución de cada variable al modelo. La variable independiente que recibe el mayor valor B es la percepción de los docentes sobre la mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave con una puntuación de 0,475. En segundo lugar, la variable independiente que forma parte del modelo es el nivel de conocimiento del docente en Competencias Clave con 0,329. Por último, la tercera variable que determina la satisfacción docente tiene una puntuación de 0,393.

En resumen, el nivel de inclusión de las Competencias Clave en el aula reconocido por los docentes, viene determinado según el modelo por cómo estos entiendan que las Competencias Clave mejoran o no su enseñanza en el aula. También, se favorece una enseñanza por Competencias Clave allí donde los docentes consideran tener un buen nivel de conocimiento sobre las Competencias Clave para su manejo en el aula. Por último, es importante el nivel de satisfacción percibido sobre el desempeño profesional en el centro.

La tercera la variable dependiente es la percepción de los docentes sobre la mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave (iii). Con el fin de conocer las

variables que influyen en la percepción de los docentes hacia las Competencias Clave se ha realizado también una regresión lineal múltiple por pasos con el método hacia adelante. Las variables independientes con las que se ha comparado son: titularidad el centro, sexo del docente, experiencia docente, satisfacción docente, nivel de conocimiento de las Competencias Clave, nivel de inclusión de las Competencias Clave en el aula, nivel de innovación del centro, nivel de participación de los docentes en proyectos innovadores y nivel de fomento a la innovación por parte de la dirección del centro.

La Tabla 52 recoge el resumen del modelo que nos muestra que la R cuadrado tiene un valor de 0,657, lo que indica que este modelo permite explicar el 65,7% de la varianza de la variable dependiente, en este caso, la percepción de los docentes sobre la mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave. Esta variable dependiente tiene una relación estadísticamente significativa con el nivel de inclusión de las Competencias Clave en el aula y el nivel de participación del docente en proyectos innovadores. El resto de las variables han quedado excluidas del modelo (véase Anexo 9.3).

Tabla 52. Resumen del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave por los docentes

| Resumen del modelo | | | | | | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|-------------|-----|-----|------------------|
| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | |
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | Sig. Cambio en F |
| 2 | ,811 ^b | ,657 | ,645 | ,68726 | ,090 | 14,988 | 1 | 57 | ,000 |

Variables predictoras: (Constante), Inclusión de las competencias y Docente innovador

Fuente: elaboración propia.

Tabla 53. Tabla de coeficientes del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave por los docentes

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | | t | Sig. |
|--------------------------------------|--------------------------------|------------|--------------------------|--|-------|-------------|
| | B | Error típ. | Beta | | | |
| (Constante) | ,632 | ,362 | | | 1,748 | ,086 |
| Inclusión de las competencias | ,461 | ,095 | ,496 | | 4,853 | ,000 |
| Docente innovador | ,346 | ,089 | ,395 | | 3,871 | ,000 |

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 53 muestra la contribución de cada variable independiente al modelo. El nivel de inclusión de las Competencias Clave en el aula tiene más peso con un valor B de 0,461 y un nivel de significación de 0,000, seguido del nivel de participación de los docentes en proyectos innovadores con un valor B de 0,346 con el mismo nivel de significación.

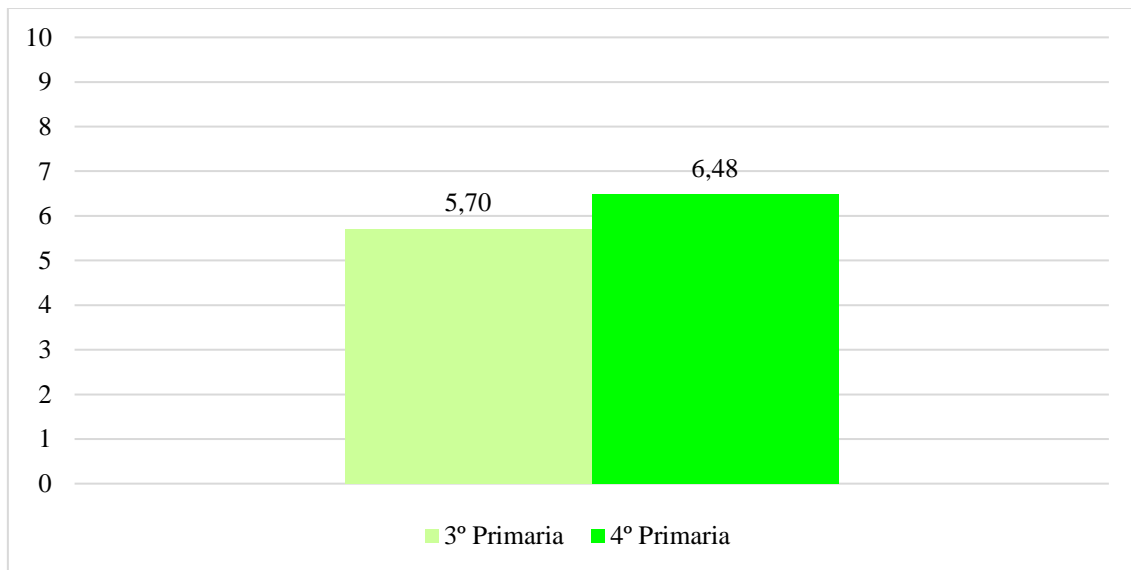
En conclusión, la percepción de los docentes sobre la mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave coincide con que el docente sea capaz de incluirlas en el aula y que se considere un docente innovador. De esta forma, el docente dice sentirse capaz de transformar su enseñanza en el aula en una enseñanza competencial.

En cuanto al cuestionario del alumnado se ha analizado la relación entre la variable dependiente, rendimiento competencial, y las siguientes variables independientes: titularidad del centro, curso escolar, sexo, país de nacimiento, ratio, número de libros, número de lenguas, implicación familiar, clima escolar, clima de aula, tiempo de deberes, trabajo cooperativo y acción docente. El análisis se divide en dos partes. En primer lugar, se han comparado las variables dicotómicas de contexto a través de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney con la variable dependiente. Posteriormente, se han analizado las correlaciones entre las variables de escala y la variable dependiente.

Con el objetivo de comprobar si hay diferencias significativas entre el rendimiento competencial del alumnado y la titularidad del centro se han realizado las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney. El valor obtenido es 45.462,5 con un nivel de significación de 0,104 por lo tanto, no se han encontrado diferencias significativas entre el rendimiento competencial y la titularidad (privada o concertada) del centro.

En la siguiente Figura 24 se observa el contraste entre la variable de rendimiento competencial y la variable de agrupación en función del curso escolar 3º o 4º de Primaria. Tras realizar las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney se ha obtenido un valor de 39.892 con un nivel de significación asociado de 0,000. Por lo tanto, puede afirmarse que existen diferencias significativas entre el rendimiento competencial y el curso escolar, El promedio nos muestra que el rendimiento competencial en 4º de Primaria está 0,8 puntos aproximadamente por encima en comparación con 3º de Primaria.

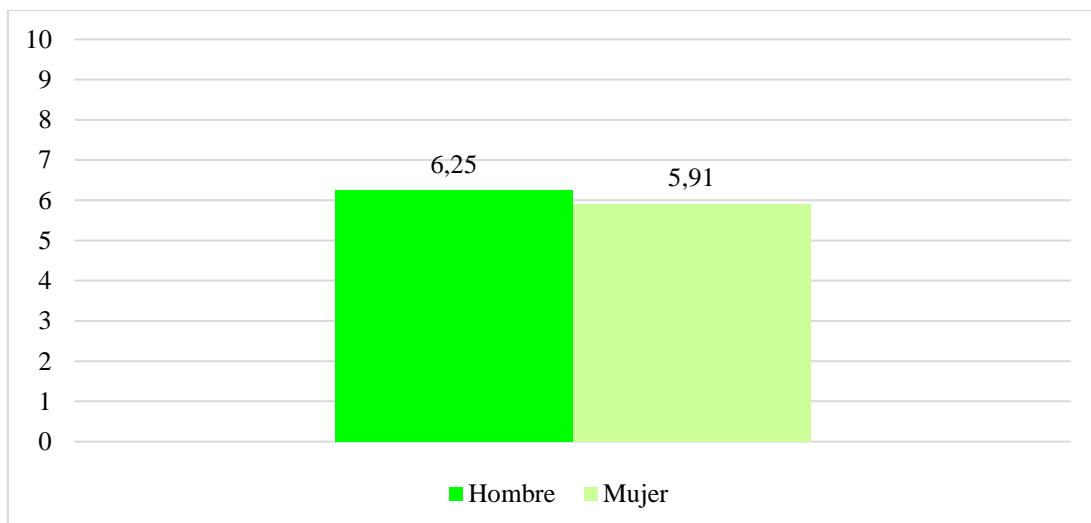
Figura 24. Promedio del rendimiento competencial del alumnado en función de la variable curso escolar (3º y 4º de Primaria)



Fuente: elaboración propia.

Para comprobar si existen diferencias entre el rendimiento competencial en función del sexo de los alumnos, se han llevado a cabo las pruebas no paramétricas, U de Mann Whitney. En los resultados obtenidos se ha registrado un valor de 48.289 con un nivel de significación asociado de 0,029. Por lo que puede afirmarse que hay diferencias significativas en el rendimiento competencial entre los alumnos y alumnas. En concreto, el resultado promedio para los alumnos se sitúa 0,3 puntos por encima del de las alumnas.

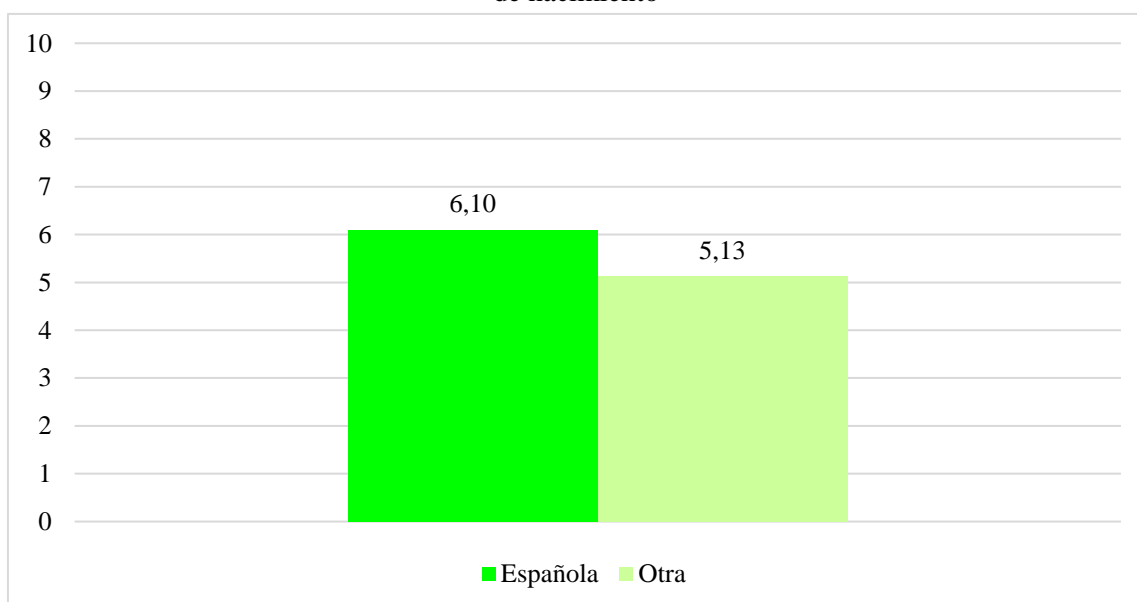
Figura 25. Promedio del rendimiento competencial del alumnado en función de la variable sexo



Fuente: elaboración propia.

En el cuestionario se les preguntó a los alumnos si habían nacido en España o en otro país. Tras realizar las pruebas no paramétricas comparando el rendimiento competencial y el país de nacimiento se observa que el valor de la U de Mann Whitney es 4.255,5 y que la significación es 0,025 menor que 0,05. Por lo tanto, se confirma que existen diferencias significativas en el rendimiento competencial y el país de nacimiento. El promedio muestra que los alumnos que dicen haber nacido en España obtienen un rendimiento de 1 punto por encima del rendimiento medio de alumnos que han nacido fuera de España.

Figura 26. Promedio del rendimiento competencial del alumnado en función de la variable país de nacimiento



Fuente: elaboración propia.

Una vez comparadas las variables dicotómicas de contexto, se ha realizado una regresión lineal múltiple entre la misma variable dependiente, el rendimiento competencial, y las siguientes variables: curso escolar, titularidad del centro, centro, sexo, país de nacimiento, número de libros, número de lenguas, ratio, clima escolar, trabajo cooperativo, clima de aula, implicación familiar y tiempo de deberes.

La Tabla 54 recoge el resumen del modelo que nos muestra que la R cuadrado tiene un valor de 0,12, lo que indica que este modelo permite explicar el 12% de la varianza de la variable dependiente, en este caso, el rendimiento competencial del alumnado. Esta variable dependiente tiene una relación significativa con siete variables:

CAPÍTULO V.
RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

curso escolar, centro, clima escolar, implicación familiar, sexo, clima de aula y país de nacimiento.

Tabla 54. Resumen del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente rendimiento competencial

| Resumen del modelo | | | | | | | | | |
|---------------------------|-------------------|---------------|----------------------------|-----------------------------------|----------------------------|----------------|-----|-----|------------------------|
| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | |
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | Sig. Cambio en F |
| 7 | ,345 ^g | ,119 | ,110 | 1,70440 | ,007 | 5,015 | 1 | 645 | ,025 |

VARIABLES predictoras: (Constante), Curso, Centro, Clima escolar, I. familiar, Sexo, Clima aula y País de nacimiento

Fuente: elaboración propia.

Tabla 55. Tabla de coeficientes del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente rendimiento competencial

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | | T | Sig. |
|---------------------------|-----------------------------------|------------|-----------------------------|------|--------|-------------|
| | B | Error típ. | Beta | Beta | | |
| (Constante) | 4,579 | ,727 | | | 6,297 | ,000 |
| Curso | ,663 | ,135 | ,184 | | 4,904 | ,000 |
| Centro | ,128 | ,035 | ,138 | | 3,695 | ,000 |
| Clima escolar | ,480 | ,099 | ,211 | | 4,860 | ,000 |
| I. familiar | -,201 | ,064 | -,126 | | -3,168 | ,002 |
| Sexo | ,368 | ,135 | ,102 | | 2,728 | ,007 |
| Clima aula | -,192 | ,075 | -,111 | | -2,559 | ,011 |
| País de nacimiento | -,894 | ,399 | -,083 | | -2,239 | ,025 |

Fuente: elaboración propia.

Como se puede comprobar, la variable clima escolar ha obtenido un valor B de 0,480 con una significatividad de 0,000. En segundo lugar, el curso escolar ha obtenido un coeficiente de correlación de 0,663 y una significatividad de 0,00. En tercera posición, el centro escolar ha obtenido un coeficiente 0,128 con un nivel significatividad 0.000. Como consecuencia, se ha comprobado que hay una relación significativa entre el rendimiento competencial y el centro escolar. El sexo también se incluye en el modelo con un coeficiente de 0,368 y una significatividad de 0,007. Por último, las variables clima de aula, implicación familiar y país de nacimiento tienen una relación negativa con

respecto el rendimiento competencial. La implicación familiar recibe un valor de 0,201 con una significatividad de 0,002, el clima de aula un valor -0,109 y una significatividad de 0,011 y el país de nacimiento recibe un valor de -0,894 y una significatividad de 0,025. Por lo tanto, las variables número de lenguas, número de libros, ratio, titularidad del centro, trabajo cooperativo y tiempo de deberes no tienen un nivel de significatividad suficiente para considerar que hay una relación estadísticamente significativa con la variable rendimiento competencial (véase Anexo 9.4).

Finalmente, se ha realizado el análisis de correlación de Spearman entre el rendimiento competencial como variable dependiente y las variables de escala relacionadas con la acción docente: metodologías (véase Tabla 56), materiales didácticos (véase Tabla 57) e instrumentos de evaluación (véase Tabla 58).

Tabla 56. Correlación Rho de Spearman para la variable dependiente rendimiento competencial y las metodologías

| Rho de Spearman | | | |
|---|------------------------------------|-------------------------|----------|
| | Coefficiente de correlación | Sig. (bilateral) | N |
| Los profesores explican durante la mayor parte de la clase | -0,116** | 0,003 | 654 |
| Los alumnos exponen trabajos | -0,068 | 0,83 | 654 |
| Los alumnos debaten sobre diferentes temas | -0,027 | 0,492 | 654 |
| Los alumnos hacen actividades del libro | -0,047 | 0,233 | 654 |
| Los alumnos trabajan individualmente | 0,024 | 0,548 | 654 |
| Los alumnos trabajan en equipos | -0,083* | 0,034 | 654 |
| Los alumnos hacen proyectos | -0,21 | 0,590 | 654 |

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

El rendimiento competencial presenta diferencias estadísticamente significativas con dos metodologías: la metodología expositiva y el trabajo cooperativo. Ambas metodologías mantienen una relación negativa hacia el rendimiento competencial, aunque es muy débil. Es decir, que el docente explique de forma expositiva durante la mayor parte de la clase y que los alumnos trabajen en equipos no mejora su rendimiento

CAPÍTULO V.
RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

competencial. Al contrario, los alumnos que dicen participar de estas metodologías obtienen un rendimiento menor.

Tabla 57. Correlación Rho de Spearman para la variable dependiente rendimiento competencial y los materiales didácticos

| Rho de Spearman | | | |
|----------------------------------|------------------------------------|-------------------------|----------|
| | Coefficiente de correlación | Sig. (bilateral) | N |
| Libros de texto | 0,023 | 0,563 | 654 |
| Dispositivos electrónicos | 0,047 | 0,232 | 654 |
| Proyector | 0,030 | 0,440 | 654 |
| Diarios/ Portfolios | 0,087* | 0,25 | 654 |
| Libros biblioteca | -0,101** | 0,10 | 654 |
| Cuadernos | 0,029 | 0,452 | 654 |

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los materiales didácticos en el aula y su relación con el rendimiento competencial, se comprueba que el uso de portfolios o diarios de aprendizaje y el uso de libros de la biblioteca tienen una relación significativa, aunque muy débil con la variable dependiente. El uso de portfolios o diarios de aprendizaje mejora el rendimiento competencial, mientras que el uso de libros de la biblioteca tiene un coeficiente de correlación negativo, es decir, disminuye el rendimiento competencial.

Tabla 58. Correlación Rho de Spearman para la variable dependiente rendimiento competencial y los instrumentos de evaluación

| Rho de Spearman | | | |
|---------------------------|------------------------------------|-------------------------|----------|
| | Coefficiente de correlación | Sig. (bilateral) | N |
| Examen oral | 0,041 | 0,294 | 654 |
| Examen escrito | 0,028 | 0,476 | 654 |
| Examen digital | 0,040 | 0,312 | 654 |
| Diario / Portfolio | 0,083* | 0,033 | 654 |
| Proyecto | 0,022 | 0,567 | 654 |
| Exposiciones | -0,034 | 0,379 | 654 |
| Autoevaluación | -0,105** | 0,007 | 654 |
| Coevaluación | -0,032 | 0,418 | 654 |

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

Por último, se ha analizado la relación entre el rendimiento competencial y el uso de instrumentos de evaluación. La Tabla 58 indica que existe una relación significativa entre la variable dependiente y la evaluación de diarios o portfolios y la autoevaluación. En el caso de la evaluación de diarios o portfolios, hay una relación de significatividad de 0,033 y un coeficiente de 0,083, mejorando el rendimiento competencial. La autoevaluación mantiene una significatividad de 0,007 con respecto al rendimiento competencial y un coeficiente de -0,105, es decir, la autoevaluación no mejora el rendimiento competencial de los alumnos.

5.2.2. La innovación docente

El segundo punto de partida de la presente investigación es que es necesaria una renovación pedagógica en los centros para implementar el enfoque competencial. Como ya se ha comprobado, la participación de los docentes en proyectos de innovación contribuye al nivel de conocimiento que reconocen tener de las Competencias Clave y a su percepción cómo las Competencias Clave ayudan a mejorar sus prácticas de enseñanza. Por ello, se considera relevante conocer los factores explicativos de la variable dependiente nivel de participación en proyectos de innovación por parte de los docentes.

A través de una regresión lineal múltiple por pasos con el método hacia adelante se han identificado las variables independientes que contribuyen a que el docente participe en proyectos de innovación. Para ello, se ha comparado la variable dependiente con las siguientes variables independientes: titularidad el centro, sexo del docente, experiencia docente, satisfacción docente, nivel de conocimiento de las Competencias Clave, nivel de inclusión de las Competencias Clave en el aula, opinión del docente sobre la mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave, nivel de innovación del centro y nivel de fomento a la innovación por parte de la dirección del centro.

La Tabla 59 ofrece el resumen del modelo en el que la R cuadrado tiene un valor de 0,843, lo que indica que el 84,3% de la varianza de la variable dependiente, en este caso, el nivel de participación en proyectos de innovación por parte de los docentes es explicada por las variables independientes: nivel de innovación del centro y nivel de fomento a la innovación por parte de la dirección del centro. El resto de las variables han quedado excluidas del modelo (véase Anexo 9.5).

Tabla 59. Resumen del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente participación de los docentes en proyectos de innovación

| Resumen del modelo | | | | | | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|-------------|-----|-----|------------------|
| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | |
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | Sig. Cambio en F |
| 2 | ,918 ^b | ,843 | ,837 | ,53214 | ,026 | 9,298 | 1 | 57 | ,003 |

Variables predictoras: (Constante), Centro innovador y equipo directivo innovador.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 60. Tabla de coeficientes del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente participación de los docentes en proyectos de innovación

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | | t | Sig. |
|-----------------------------------|--------------------------------|------------|--------------------------|--|-------|------|
| | B | Error típ. | Beta | | | |
| (Constante) | ,016 | ,270 | | | ,058 | ,954 |
| Centro innovador | ,710 | ,102 | ,662 | | 6,943 | ,000 |
| Equipo directivo innovador | ,286 | ,094 | ,291 | | 3,049 | ,003 |

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 60 nos permite ver la contribución de cada variable al modelo. La variable independiente que más impacto tiene es que el docente perciba su centro como innovador con una puntuación de 0,710 y una significatividad de 0,000. En segundo lugar, la percepción sobre qué visión tiene equipo directivo para fomentar la innovación en el centro ha obtenido un valor menor de 0,286 y una significatividad de 0,003.

En definitiva, allí donde el centro es percibido por sus docentes como innovador y valoran que es dirigido por un equipo que promueve los proyectos de innovación en el centro, encontramos más docentes que se reconocen a sí mismos como agentes de innovación (siendo estos, recordemos, a su vez, quienes más seguros se sienten de su conocimiento y grado de implementación de las Competencias Clave). En conclusión, se ha comprobado que la visión y aplicación de las Competencias Clave es mayor allí donde el docente dice innovar en sus aulas para lo cual es necesario que el docente perciba que su centro es innovador y que sienta el respaldo del equipo directivo para introducir cambios en el modelo educativo hacia un enfoque competencial.

5.2.3. La acción docente

En este apartado se realiza un análisis comparativo entre la visión de los docentes y del alumnado en relación con tres variables claves en la acción docente: las metodologías, los materiales didácticos y los instrumentos de evaluación empleados en el aula. En concreto, se va a analizar si existen diferencias significativas entre la percepción de los docentes y los alumnos recogida mediante cuestionarios. Para ello, se compararán tan sólo los aspectos que se preguntaron de forma idéntica en ambos cuestionarios sobre estas tres variables con la finalidad de poder contrastar la visión de ambos agentes.

En primer lugar, se pidió a los docentes y alumnos que puntuaran de 1 al 6, siendo 1 nunca y 6 siempre, la frecuencia con la que trabajaban en clase empleando diferentes metodologías. Con el objetivo de comprobar si hay diferencias significativas se ha realizado las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney comparando el grupo de docentes y el de alumnos.

Tabla 61. Prueba U de Mann-Whitney para las metodologías en función de la variable de agrupación alumno o docente

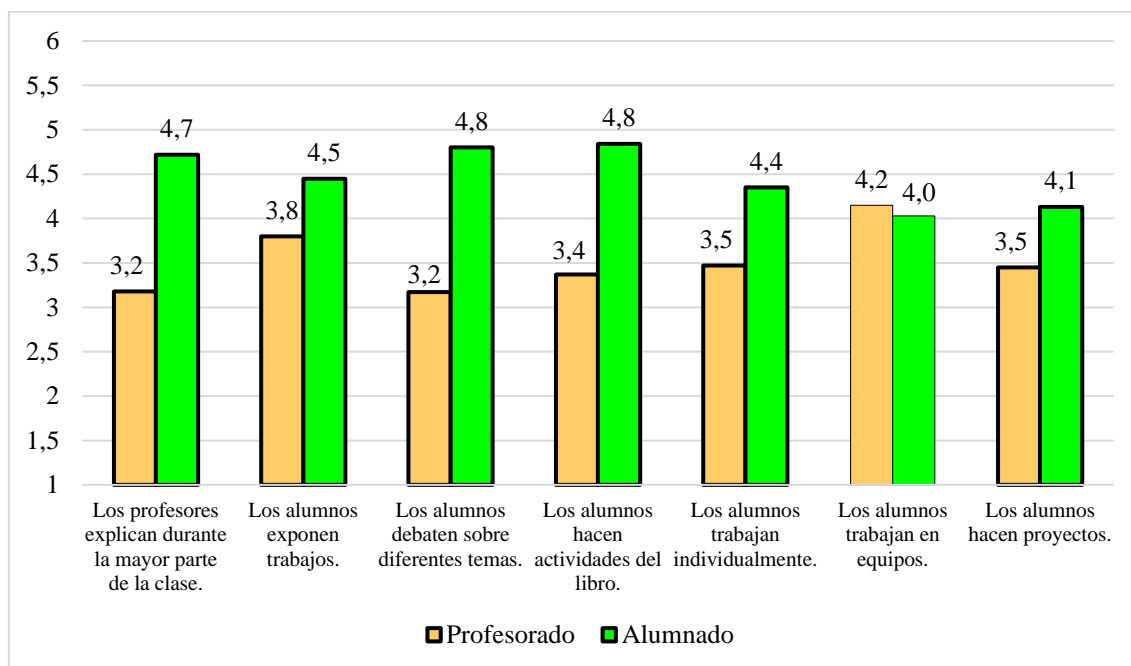
| | Estadísticos de contraste ^a | | | |
|---|--|---------------|--------|---------------------------|
| | U de Mann-Whitney | W de Wilcoxon | Z | Sig. asintót. (bilateral) |
| Los profesores explican durante la mayor parte de la clase | 7048,500 | 8878,500 | -8,496 | ,000 |
| Los alumnos exponen trabajos | 13599,000 | 15429,000 | -4,040 | ,000 |
| Los alumnos debaten sobre diferentes temas | 7750,000 | 9580,000 | -8,091 | ,000 |
| Los alumnos hacen actividades del libro | 8454,000 | 10284,000 | -7,630 | ,000 |
| Los alumnos trabajan individualmente | 11519,000 | 13349,000 | -5,448 | ,000 |
| Los alumnos trabajan en equipos | 18787,000 | 232972,000 | -,557 | ,577 |
| Los alumnos hacen proyectos | 14388,500 | 16218,500 | -3,487 | ,000 |

Fuente: elaboración propia.

Con la Tabla 61 se confirma que hay diferencias estadísticamente significativas entre la perspectiva de los docentes y del alumnado sobre la frecuencia del uso de todas las metodologías excepto en la metodología de aprendizaje cooperativo. La siguiente

Figura 27 muestra el promedio de cada metodología según lo perciben docentes y alumnos.

Figura 27. Frecuencia media del uso de metodologías empleadas en el aula desde la percepción de los docentes y el alumnado



Fuente: elaboración propia.

Desde la perspectiva de los docentes, las metodologías más empleadas son el trabajo individual, la exposición de trabajos y el trabajo en equipo. Sin embargo, desde la perspectiva del alumnado, las metodologías más utilizadas son, en este orden: el debate entre alumnos, la explicación por parte del docente y la realización de actividades del libro. La Figura 27 muestra que la metodología en la que docentes y alumnos se mantienen con un promedio muy similar es el trabajo en equipo.

Del mismo modo que con las metodologías, se ha analizado la diferencia entre la visión de los docentes y la del alumnado sobre la frecuencia de uso de diferentes materiales didácticos en el aula a través de las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney. La siguiente Tabla 62 muestra los resultados obtenidos.

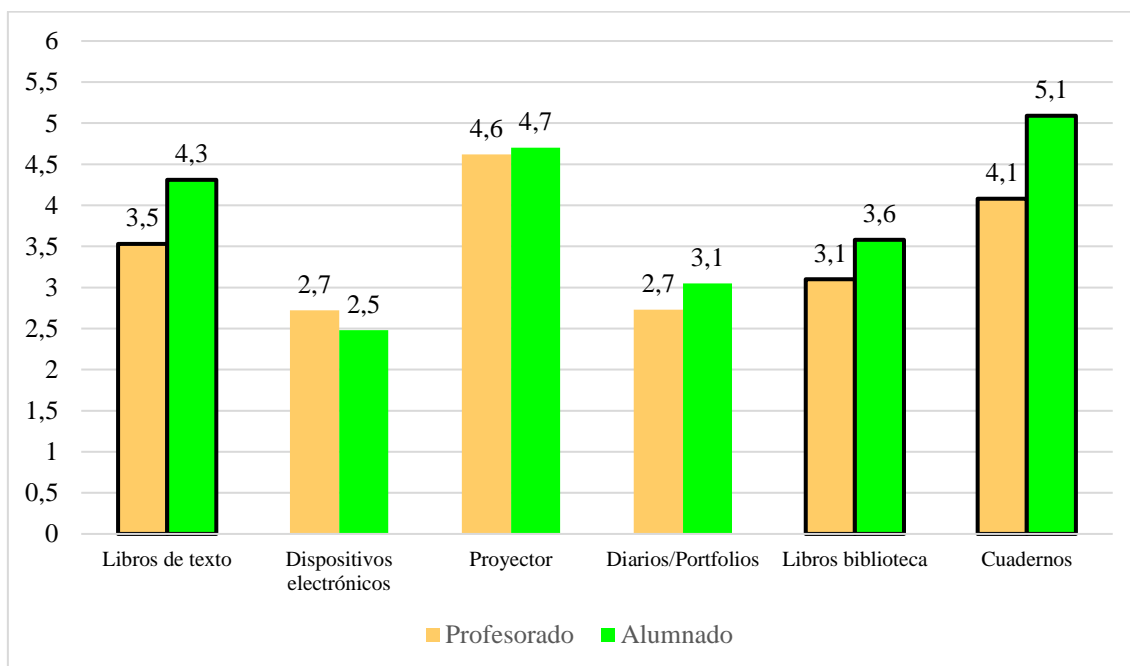
Tabla 62. Prueba U de Mann-Whitney para los materiales didácticos en función de la variable de agrupación alumno o docente

| Estadísticos de contraste ^a | | | | |
|--|-------------------|---------------|--------|---------------------------|
| | U de Mann-Whitney | W de Wilcoxon | Z | Sig. asintót. (bilateral) |
| Libros de texto | 13930,500 | 15760,500 | -3,831 | ,000 |
| Dispositivos electrónicos | 13930,500 | 231731,000 | -1,406 | ,160 |
| Proyector | 13930,500 | 21125,500 | -,222 | ,824 |
| Diarios/ Portfolios | 13930,500 | 20008,500 | -,965 | ,335 |
| Libros biblioteca | 13930,500 | 18380,000 | -2,037 | ,042 |
| Cuadernos | 11428,000 | 13258,000 | -6,241 | ,000 |

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los materiales empleados en clase encontramos menos diferencias significativas entre la opinión del alumnado y de los docentes que con respecto a la metodología. No obstante, los libros de texto, los libros de biblioteca y el uso de cuadernos son los materiales en los que existen diferencias de percepción significativas entre los dos grupos. En la siguiente Figura 28 se muestran los promedios para docentes y alumnos.

Figura 28. Frecuencia media del uso de materiales empleados en el aula desde la percepción de los docentes y del alumnado



Fuente: elaboración propia.

En los tres materiales en los que se ha comprobado que existen diferencias de percepción significativas (libros de texto, libros de biblioteca y cuadernos), el alumnado considera que se utilizan más de lo que los docentes señalan.

Por último, se ha analizado la diferencia de la percepción de los docentes y del alumnado en relación con la frecuencia de uso de diferentes instrumentos de evaluación.

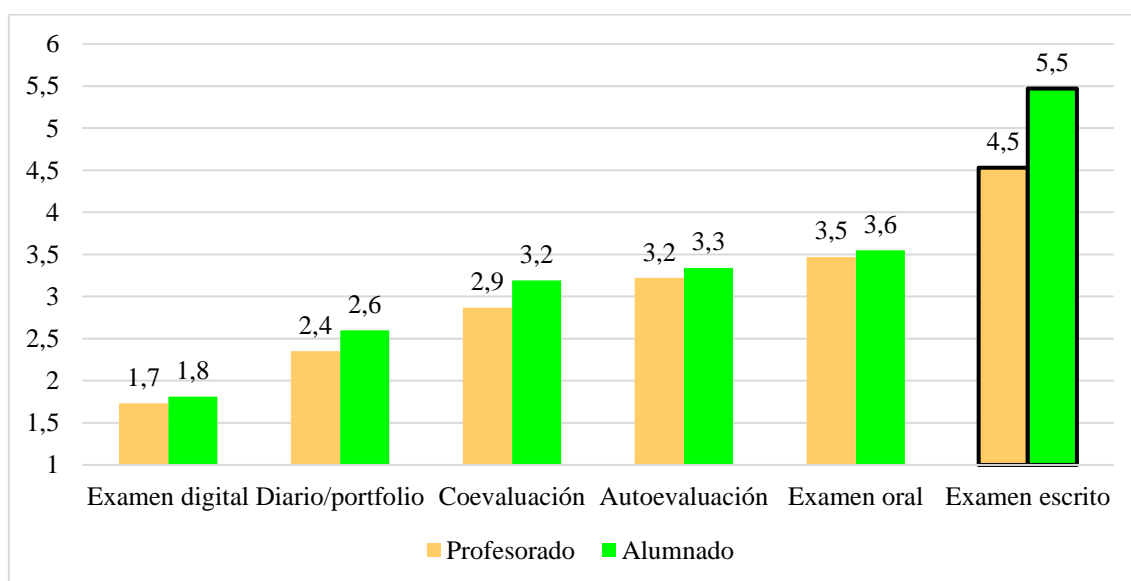
Tabla 63. Prueba U de Mann-Whitney para los instrumentos de evaluación en función de la variable de agrupación alumno o docente

| Estadísticos de contraste^a | | | | |
|--|--------------------------|----------------------|----------|----------------------------------|
| | U de Mann-Whitney | W de Wilcoxon | Z | Sig. asintót. (bilateral) |
| Examen oral | 19059,000 | 20889,000 | -,372 | ,710 |
| Examen escrito | 11029,000 | 12859,000 | -6,500 | ,000 |
| Examen digital | 18893,500 | 233078,500 | -,566 | ,571 |
| Diario / Portfolio | 19218,000 | 21048,000 | -,276 | ,783 |
| Autoevaluación | 19250,500 | 21080,500 | -,245 | ,806 |
| Coevaluación | 19250,500 | 19636,000 | -1,205 | ,228 |

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 63 muestra que solamente se han encontrado diferencias significativas en el caso del uso del examen escrito como instrumento de evaluación. En el resto de los instrumentos de evaluación no se encuentran diferencias significativas.

Figura 29. Frecuencia media del uso de instrumentos de evaluación empleados en el aula desde la percepción de los docentes y del alumnado



Fuente: elaboración propia.

La Figura 29 permite comprobar las similitudes entre la visión de los docentes y del alumnado en los promedios de todos los instrumentos de evaluación a excepción del examen escrito en que los docentes lo puntúan 1 punto por encima que el alumnado. No obstante, es el instrumento de evaluación más empleado tanto desde la percepción de los docentes como del alumnado.

En definitiva, las principales diferencias significativas entre las percepciones de docentes y alumnos, las encontramos en la frecuencia del uso de metodologías. Todas las metodologías, excepto el aprendizaje cooperativo, presentaron diferencias significativas entre los grupos. En menor medida, se han encontrado diferencias significativas en la frecuencia del uso de materiales didácticos, en concreto, en el libro de texto, los libros de biblioteca y los cuadernos. Por último, solo se identificaron diferencias significativas en la percepción que los docentes y alumnos tenían sobre la frecuencia de uso del examen escrito como instrumento de evaluación.

5.2.4. El Aprendizaje Basado en Proyectos

Otro punto de partida de la investigación es que la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP) es conveniente para una buena integración de las Competencias Clave en el aula. Por ello, en este punto se compara la variable dependiente metodología Aprendizaje Basado en Proyectos con las variables del cuestionario a los docentes y, posteriormente, las variables del cuestionario del alumnado.

En primer lugar, con respecto a la percepción de los docentes, la metodología ABP se ha comparado con las siguientes variables independientes: titularidad el centro, sexo del docente, ratio, experiencia docente, satisfacción docente, nivel de conocimiento de las Competencias Clave, nivel de inclusión de las Competencias Clave en el aula, opinión de los docentes sobre la mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave, nivel de innovación del centro, nivel de participación de los docentes en proyectos innovadores, nivel de fomento a la innovación por parte de la dirección del centro, metodologías, materiales e instrumentos de evaluación desde la visión de los docentes.

CAPÍTULO V.
RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

La Tabla 64 de resumen del modelo nos muestra que la R cuadrado con un valor de 0,661, lo que indica que el 66,1% de la varianza de la variable dependiente, el uso de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se explica con el modelo generado. Este modelo está compuesto de cinco variables independientes que son: la metodología de aprendizaje cooperativo, la metodología de debate, el uso de diario o portfolio, el uso de dispositivos electrónicos y la autoevaluación. El resto de las variables han quedado excluidas del modelo (véase Anexo 9.6).

Tabla 64. Resumen del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente Aprendizaje Basado en Proyectos desde la visión de los docentes

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Resumen del modelo | | | | |
|--------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|-------------|-----|-----|------------------|
| | | | | | Estadísticos de cambio | | | | |
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | Sig. Cambio en F |
| 5 | ,813 ^e | ,661 | ,629 | ,842 | ,030 | 4,771 | 1 | 54 | ,033 |

Variables predictoras: (Constante), M. cooperativo, M. debate, Ma. Diario y portfolio, Ma. Dispositivos, E. autoevaluación

Fuente: elaboración propia.

Tabla 65. Tabla de coeficientes del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente Aprendizaje Basado en Proyectos desde la visión de los docentes

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | t | Sig. |
|--|--------------------------------|------------|--------------------------|--------|------|
| | B | Error típ. | | | |
| | Beta | | | | |
| (Constante) | -1,104 | ,491 | | -2,247 | ,029 |
| Metodología aprendizaje cooperativo | ,495 | ,136 | ,354 | 3,639 | ,001 |
| Metodología debate | ,190 | ,103 | ,176 | 1,849 | ,070 |
| Material Diario y portfolio | ,242 | ,088 | ,239 | 2,758 | ,008 |
| Material Dispositivos electrónicos | ,183 | ,082 | ,201 | 2,232 | ,030 |
| Autoevaluación | ,230 | ,105 | ,199 | 2,184 | ,033 |

Fuente: elaboración propia.

Tal y como queda recogido en la Tabla 65, la metodología de aprendizaje cooperativo ha obtenido el mayor valor B con una puntuación de 0,495 y una significatividad de 0,001. Con menor valor B encontramos la realización de debates que

ha registrado un valor B de 0,190, el uso de diarios o portfolios 0,242, el uso de dispositivos electrónicos 0,183 y, por último, la autoevaluación ha puntuado 0,230. En resumen, la metodología de ABP está asociada a las metodologías de aprendizaje cooperativo, la realización de debates, el uso de diarios o portfolios, el uso de dispositivos electrónicos en el aula y la autoevaluación.

En cuanto a la percepción del alumnado, se ha analizado la misma variable dependiente metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, con las siguientes variables independientes: titularidad el centro, sexo del alumnado, ratio, rendimiento competencial, trabajo cooperativo, implicación familiar, clima escolar, clima de aula, carga de deberes, metodologías, materiales e instrumentos de evaluación desde la visión de los alumnos.

La Tabla 66 de resumen del modelo nos muestra que la R cuadrado vale 0,524, lo que indica que el 52,4% de la varianza de la variable dependiente, el uso de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se explica con el modelo generado. Este porcentaje es menor que el obtenido a partir de las variables del cuestionario a los docentes.

En este caso, tal y como se recoge en la Tabla 67, el modelo está compuesto de 9 variables independientes que son: evaluación de proyectos, metodología basada en exposiciones, metodología de aprendizaje cooperativo, titularidad del centro, uso del proyector o pizarra digital, metodología de debates, metodología de trabajo individual, uso del libro y uso de dispositivos electrónicos. El resto de las variables han quedado excluidas del modelo (véase Anexo 9.7).

Tabla 66. Resumen del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente Aprendizaje Basado en Proyectos desde la visión del alumnado

| Resumen del modelo | | | | | | | | | |
|--------------------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|-------------|-----|-----|------------------|
| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | |
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | Sig. Cambio en F |
| 9 | ,724 ⁱ | ,524 | ,517 | 1,058 | ,003 | 4,213 | 1 | 644 | ,041 |

Variables predictoras: (Constante), E. proyecto, M. exposiciones, M. cooperativo, Titularidad, Ma. Proyector, M. debate, Ma. Libro, M. individual y Ma. Dispositivos.

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO V.
RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

Tabla 67. Tabla de coeficientes del modelo de la regresión lineal múltiple para la variable dependiente Aprendizaje Basado en Proyectos desde la visión del alumnado

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | t | Sig. |
|----------------------------------|--------------------------------|------------|--------------------------|--------|-------------|
| | B | Error típ. | Beta | | |
| (Constante) | -,611 | ,245 | | -2,497 | ,013 |
| Evaluación proyecto | ,361 | ,028 | ,388 | 12,789 | ,000 |
| Metodología exposiciones | ,265 | ,034 | ,243 | 7,859 | ,000 |
| Metodología cooperativa | ,222 | ,034 | ,198 | 6,493 | ,000 |
| Titularidad del centro | ,290 | ,093 | ,091 | 3,129 | ,002 |
| Material proyector | ,095 | ,030 | ,092 | 3,133 | ,002 |
| Metodología debate | ,076 | ,033 | ,071 | 2,344 | ,019 |
| Material libro | -,058 | ,025 | -,067 | -2,357 | ,019 |
| Metodología individual | ,078 | ,034 | ,064 | 2,309 | ,021 |
| Dispositivos electrónicos | ,058 | ,028 | ,059 | 2,053 | ,041 |

Fuente: elaboración propia.

La evaluación de proyectos ha registrado el mayor nivel B con un 0,361 y un nivel de significatividad de 0,13. A continuación, le sigue la metodología de exposiciones con un valor B de 0,265. Después, la metodología de aprendizaje cooperativo con 0,222. La titularidad concertada del centro frente a la privada con un 0,290. Por último, hay una serie de variables con una puntuación inferior por debajo de 0,1 que son: el uso del proyector o pizarra digital, la metodología debate, el uso del libro de texto con una puntuación negativa de -0,58, la metodología de trabajo individual y, por último, el uso de dispositivos electrónicos.

En resumen, la metodología ABP está asociada a las metodologías activas como el aprendizaje cooperativo y la realización de debates. En cuanto a materiales está vinculada al uso del proyector o de la pizarra digital, el uso de dispositivos electrónico y un menor uso del libro de texto. Por último, cabe destacar el impacto de la titularidad del centro. Así, en los centros concertados se pone en práctica con más frecuencia la metodología ABP frente a los centros privados.

Al comparar los resultados obtenidos en ambos cuestionarios, cabe destacar que tanto docentes como alumnos asocian la metodología ABP con las metodologías de aprendizaje cooperativo, la realización de debates y el uso de dispositivos electrónicos en el aula. Sin embargo, analizadas ambas regresiones no hay evidencias que asocien el uso de esta metodología a la inclusión de las Competencias Clave en el aula por parte de los docentes, ni lo que es también importante, a la mejora en el rendimiento competencial por parte del alumnado. Como ya se ha comprobado, ninguna de las variables del cuestionario a docentes relacionadas con las Competencias Clave ha entrado a formar parte del modelo generado. Tampoco, en el cuestionario de los alumnos, el rendimiento competencial ha podido ser explicado por ninguna de las variables introducidas en el modelo generado por la regresión lineal múltiple.

5.3. ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DEL CENTRO

En este punto se realiza un análisis comparativo con el objetivo de conocer las diferencias estadísticamente significativas entre los ocho centros que han participado en la investigación en línea con el objetivo específico (2.1.). Para ello, se han comparado todas las variables de ambos cuestionarios (alumnado y docentes).

5.3.1. Impacto del centro desde la visión de los docentes

A partir de los resultados obtenidos del cuestionario a docentes se ha comprobado si existen diferencias significativas en función del centro en relación con las siguientes variables: experiencia docente, Competencias Clave, innovación educativa, satisfacción docente, metodologías, materiales didácticos e instrumentos de evaluación.

a) Años de experiencia docente de los docentes

Al comparar los años de experiencia docente en función del centro se ha llevado a cabo la prueba de Kruskal-Wallis. El resultado de Chi-cuadrado es de 4,696 y una significatividad de 0,697. Por lo tanto, se confirma la hipótesis nula, es decir, no hay diferencias significativas en la experiencia docente en función del centro escolar.

b) Las Competencias Clave

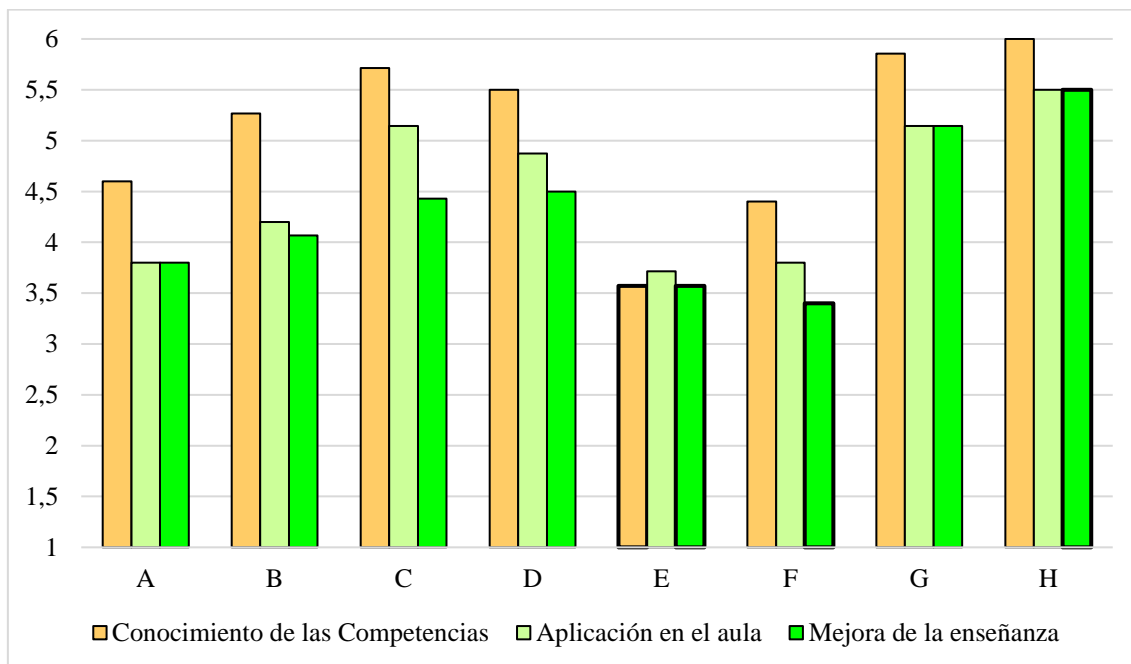
En cuando a la dimensión que abarca las variables relacionadas con la implementación de las Competencias Clave en el centro se han analizado si existen diferencias significativas en función del centro. Para ello, se han comparado las cuatro variables principales: el conocimiento sobre las Competencias Clave, la inclusión de las Competencias Clave en el aula, la mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave y el estilo de enseñanza competencial (todo ello desde la percepción de los docentes).

Las dos variables que han presentado diferencias significativas en la prueba de Kruskal-Wallis han sido: el conocimiento y la mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave. Para conocer los centros que tienen diferencias significativas se ha realizado el test de Bonferroni para cada una de las variables (véase Anexo 9.8).

En relación con el conocimiento de las Competencias Clave de los docentes, el centro E presenta diferencias significativas con todos los centros excepto con los centros A y F. Es decir, los docentes del centro E consideran que conocen significativamente menos las Competencias Clave que los centros B, C, D, E, G y H.

Por último, la percepción de los docentes en cuanto a la mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave se ha presentado diferencias significativas entre los docentes del centro H y de los centros E y F. En este sentido, los docentes del centro H tiene un promedio de casi dos puntos por encima de los centros E y F. Por lo tanto, los docentes del centro H creen significativamente más en la mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave que los docentes de los centros E y F.

Figura 30. Promedio del grado de acuerdo sobre las Competencias Clave en función del centro



Fuente: elaboración propia.

También, se preguntó a los docentes sobre estilo de enseñanza competencial para saber si trabajan por igual los conocimientos, habilidades y actitudes o daban prioridad a alguna de ellas. La prueba de Kruskal-Wallis nos permite ver si existen diferencias significativas en función del centro escolar. El resultado de Chi-cuadrado es 9,6, con una significatividad de 0,212. Por lo tanto, no se han identificado diferencias en el estilo de enseñanza competencial en función del centro.

c) La innovación educativa

En cuando a la dimensión de la innovación en el centro, se han analizado si existen diferencias significativas en función del centro. Para ello, se han comparado los tres aspectos principales que miden la innovación del centro, los docentes y el equipo directivo. Los tres factores han mostrado que existen diferencias significativas en la prueba de Kruskal-Wallis. Para profundizar en el análisis se ha realizado el test de Bonferroni para cada una de las variables (véase Anexo 9.9).

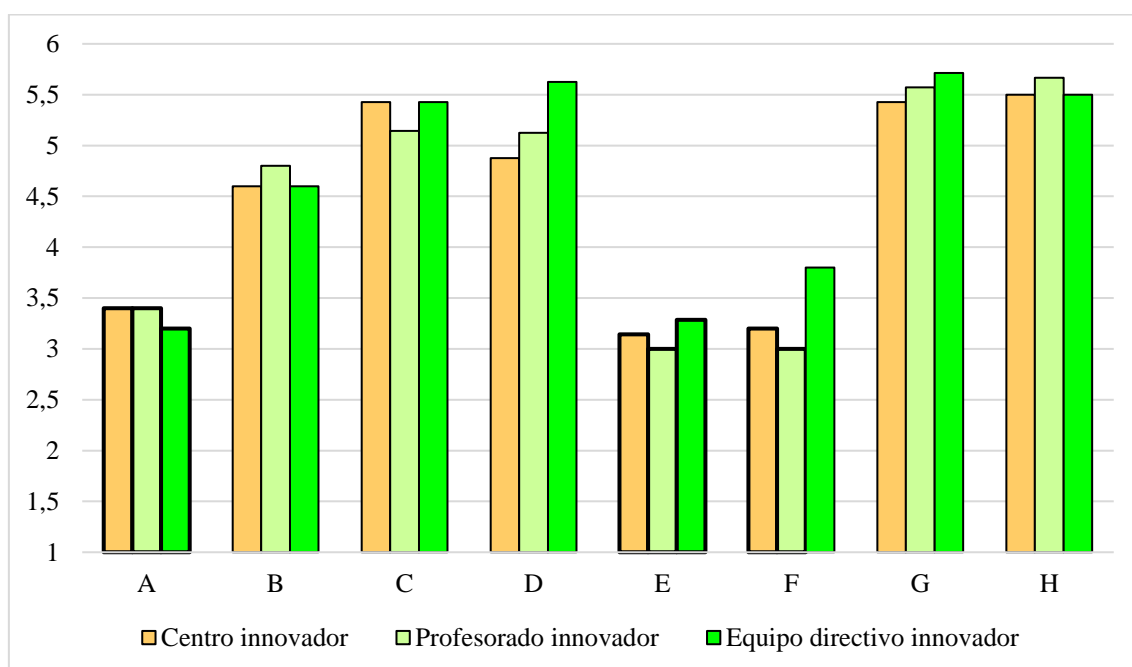
En concreto, y desde la percepción de los docentes sobre la innovación en su centro, ha habido 3 centros entre los cuales se han identificado diferencias significativas. Los centros A, E y F presentan diferencias significativas con respecto al resto de los

centros escolares participantes, siendo su percepción sobre la innovación en el centro al menos 1 punto inferior de la puntuación promedio del resto de centros.

Por lo que respecta a la participación de los docentes en proyectos de innovación, las diferencias significativas detectadas son las mismas que con la percepción de la innovación en el centro. Los docentes de los centros A, E y F consideran que participan significativamente menos en proyectos innovadores que sus compañeros de los centros B, C, D, G y H.

Por último, en cuanto al fomento de la innovación por parte del equipo directivo vuelven a aparecer 2 de los centros que han aparecido en el resto de las variables sobre innovación. El centro E presenta diferencias significativas con respecto a los centros C, D, H y G y el centro A presenta diferencias significativas con respecto a los centros C, D, H y G. Como muestra la Figura 31, estos centros presentan un promedio de valoración significativamente más bajo que el resto de los centros escolares participantes.

Figura 31. Promedio del grado de acuerdo de los docentes con la innovación en función del centro



Fuente: elaboración propia.

d) La satisfacción docente

Con respecto a la satisfacción docente para comprobar si existen diferencias significativas en función del centro, se ha realizado la prueba de Kruskal-Wallis. El resultado de Chi-cuadrado es 14,24, con una significatividad de 0,5. Por lo tanto, no se puede afirmar que existan diferencias significativas en cuanto a la satisfacción docente en función del centro.

e) Las metodologías empleadas en el aula

En cuanto a la frecuencia de uso de diferentes metodologías en el aula se ha comprobado la existencia o no de diferencias significativas en función del centro desde las percepciones de los docentes. Mediante la prueba de Kruskal-Wallis, se ha podido confirmar que solamente hay diferencias significativas entre centros con respecto a la metodología en la realización de actividades del libro. Con la finalidad de conocer entre qué centros se produce estas diferencias significativas se ha realizado la prueba *post host* de comparaciones múltiples.

Al aplicar el test de Bonferroni (véase Anexo 9.10) se comprueba que las diferencias significativas se producen entre los centros B y E, cuyo promedio de frecuencia de uso de esta metodología en particular está casi 2 puntos por debajo de la de los centros C y D, siendo que estos últimos realizan más actividades del libro que los centros B y E (véase Tabla 68).

Tabla 68. Frecuencia media del uso de metodologías empleadas en el aula en función del centro

| | A | B | C | D | E | F | G | H |
|---|----------|-------------|-------------|-------------|----------|----------|----------|----------|
| Los profesores explican durante la mayor parte de la clase | 3,6 | 3,2 | 3,14 | 2,87 | 3,29 | 2,8 | 3,29 | 3,33 |
| Los alumnos exponen trabajos | 4,2 | 3,8 | 4 | 3,75 | 3 | 3,8 | 4,29 | 3,67 |
| Los alumnos debaten sobre diferentes temas | 3 | 2,8 | 3,57 | 3,38 | 2,57 | 2,8 | 3,71 | 3,83 |
| Los alumnos hacen actividades del libro | 3,8 | 2,53 | 4,43 | 4,38 | 2 | 3,6 | 3,57 | 3,67 |

CAPÍTULO V.
RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

| | | | | | | | | |
|---|-----|------|------|------|------|-----|------|------|
| Los alumnos trabajan individualmente | 3,6 | 3,27 | 3,29 | 3,38 | 3,29 | 4 | 3,29 | 4,17 |
| Los alumnos trabajan en equipos | 4 | 4,47 | 4 | 4,25 | 3,14 | 4,2 | 4,86 | 3,83 |
| Los alumnos hacen proyectos | 2,8 | 3,67 | 3,86 | 3,75 | 1,86 | 3,8 | 4 | 3,5 |

Fuente: elaboración propia.

f) Los materiales didácticos empleados en el aula

A continuación, se analiza si existen diferencias en el uso de materiales didácticos en función del centro. Mediante la prueba de Kruskal-Wallis se confirma que hay diferencias significativas en las frecuencias del uso de los siguientes materiales: el libro de texto, los dispositivos electrónicos y el proyector. Para conocer entre qué centros se producen estas diferencias significativas, se ha realizado igualmente la prueba *post host* de comparaciones múltiples. Al aplicar el test de Bonferroni (véase Anexo 9.11) se han podido comprobar las diferencias significativas de cada material didáctico para cada uno de los centros (véase Tabla 69).

En relación con el uso del libro como material didáctico preferente, las diferencias significativas se encuentran principalmente en los centros B y E. Éstos presentan diferencias significativas con respecto a los centros A, C y D, siendo la frecuencia de uso del libro de texto en estos centros casi 2 puntos inferior que la de los centros B y E. Este resultado es coherente con las diferencias identificadas en la metodología sobre la realización de actividades del libro.

En cuanto al uso de dispositivos electrónicos, la única diferencia significativa se ha encontrado entre los centros E y C, donde los docentes de este último dicen hacer un uso de los dispositivos electrónicos 2,5 puntos superior a lo señalado por los docentes del centro E.

Finalmente, en el uso del proyector o de la pizarra digital en el aula se confirma que hay diferencias significativas entre los centros C y D, por un lado, y los centros E y F, por el otro lado. En los centros C y D los docentes dicen utilizar con más frecuencia el proyector o la pizarra digital con una diferencia de 3 puntos por encima que lo reconocido por los docentes de los centros E y F.

Tabla 69. Frecuencia media del uso de materiales didácticos empleadas en el aula en función del centro

| | A | B | C | D | E | F | G | H |
|----------------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|------|------|
| Libros de texto | 4,8 | 2,13 | 4,71 | 4,88 | 2,29 | 3,6 | 3,71 | 4 |
| Dispositivos electrónicos | 2 | 2,93 | 4 | 1,87 | 1,43 | 2,8 | 3,14 | 3,33 |
| Proyector | 4,2 | 4,6 | 6 | 5,75 | 2,86 | 2,8 | 5,14 | 4,83 |
| Diarios/Portfolio | 2,2 | 2,93 | 2,57 | 3,38 | 2,29 | 2,6 | 2,71 | 2,67 |
| Libros biblioteca | 3,2 | 2,4 | 4 | 4 | 2,71 | 3,6 | 2,86 | 2,83 |
| Cuadernos | 4 | 4,4 | 4,57 | 3,88 | 2,71 | 4,2 | 4,29 | 4,33 |

Fuente: elaboración propia.

g) Los instrumentos de evaluación empleados en el aula

El último elemento desde la visión de los docentes es la frecuencia del uso de instrumentos de evaluación en el aula. Con el objetivo de comprobar si existen diferencias significativas entre los centros escolares participantes se ha realizado la prueba de Kruskal-Wallis. El resultado muestra que los instrumentos de evaluación entre los que hay diferencias significativas de frecuencia de uso son: la rúbrica y la observación. Para conocer entre qué centros se producen estas diferencias significativas se ha realizado la prueba *post host* de comparaciones múltiples. El test de Bonferroni (véase Anexo 9.12) muestra las diferencias significativas entre los centros en cuanto a los instrumentos de evaluación (véase Tabla 70).

Las diferencias significativas en el uso de la rúbrica se reflejan entre el centro B y los centros E y F. La diferencia en sus promedios es significativa, en donde los docentes del centro B sitúan 2 puntos por encima su frecuencia de uso de esta herramienta de evaluación.

Finalmente, la frecuencia del uso de la observación como técnica de evaluación presenta diferencias significativas entre el centro E y los centros A y C. En concreto, el centro E emplea significativamente menos esta técnica que los centros A y C, los cuales puntúan 2 y 1,71 puntos respectivamente por encima del centro E.

Tabla 70. Frecuencia media del uso de instrumentos de evaluación empleadas en el aula en función del centro

| | A | B | C | D | E | F | G | H |
|---------------------------|----------|-------------|-------------|----------|----------|------------|----------|----------|
| Examen oral | 3,6 | 2,87 | 4,14 | 3,63 | 2,86 | 4,4 | 3,86 | 3,33 |
| Examen escrito | 5,2 | 3,93 | 4,43 | 4,88 | 5 | 4,4 | 4,57 | 4,67 |
| Examen digital | 1,2 | 1,8 | 2,43 | 1,25 | 1 | 1,2 | 2,57 | 2,17 |
| Diario / Portfolio | 1,8 | 2,33 | 2,29 | 3 | 2 | 2 | 2,86 | 2,17 |
| Autoevaluación | 2,6 | 3,13 | 3,86 | 3,38 | 2,29 | 3,2 | 4,14 | 3 |
| Coevaluación | 2,4 | 2,6 | 3 | 3,63 | 2 | 2,8 | 4,14 | 2,33 |
| Rúbrica | 2,4 | 4,13 | 3,86 | 4 | 2 | 1,6 | 2,58 | 3 |
| Observación | 6 | 5 | 5,71 | 5,25 | 4 | 5,2 | 5,14 | 4,33 |

Fuente: elaboración propia.

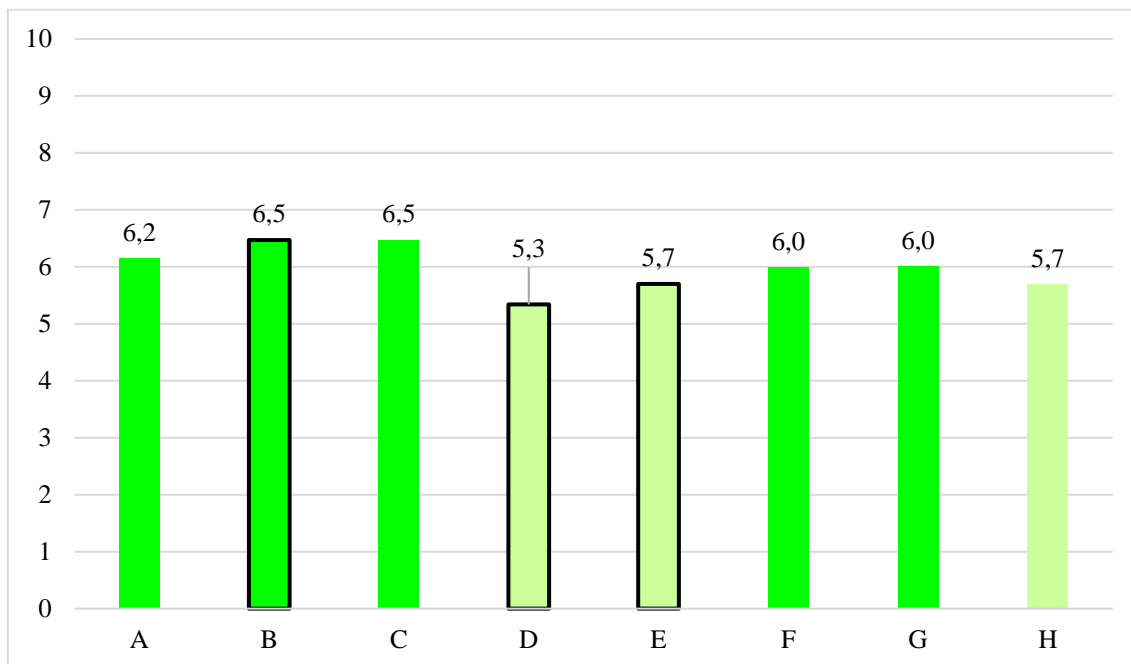
5.3.2. Impacto del centro desde la visión del alumnado

A partir de los resultados obtenidos en el cuestionario del alumnado se comprueban si existen diferencias significativas en función del centro en relación con las siguientes variables: rendimiento competencial, satisfacción hacia el aprendizaje cooperativo, clima de centro y de aula, implicación familiar, deberes escolares, metodologías, materiales didácticos e instrumentos de evaluación.

a) Rendimiento competencial del alumnado

Con el objetivo de comprobar si las diferencias entre el rendimiento competencial del alumnado de los ocho centros escolares participantes son estadísticamente significativas, se ha realizado la prueba de Kruskal-Wallis. El resultado permite concluir que las diferencias son significativas con un valor de Chi-cuadrado de 30,225 y una significatividad de 0,000. No obstante, al tratarse de ocho centros es necesario profundizar en el análisis y comprobar entre qué centros se encuentran estas diferencias. Para ello se ha realizado una prueba *post hoc*, aplicando el test de contraste de Bonferroni. Los resultados muestran que las diferencias son significativas entre el centro B y los centros D y E (véase Anexo 9.13).

Figura 32. Promedio del rendimiento competencial del alumnado en función del centro

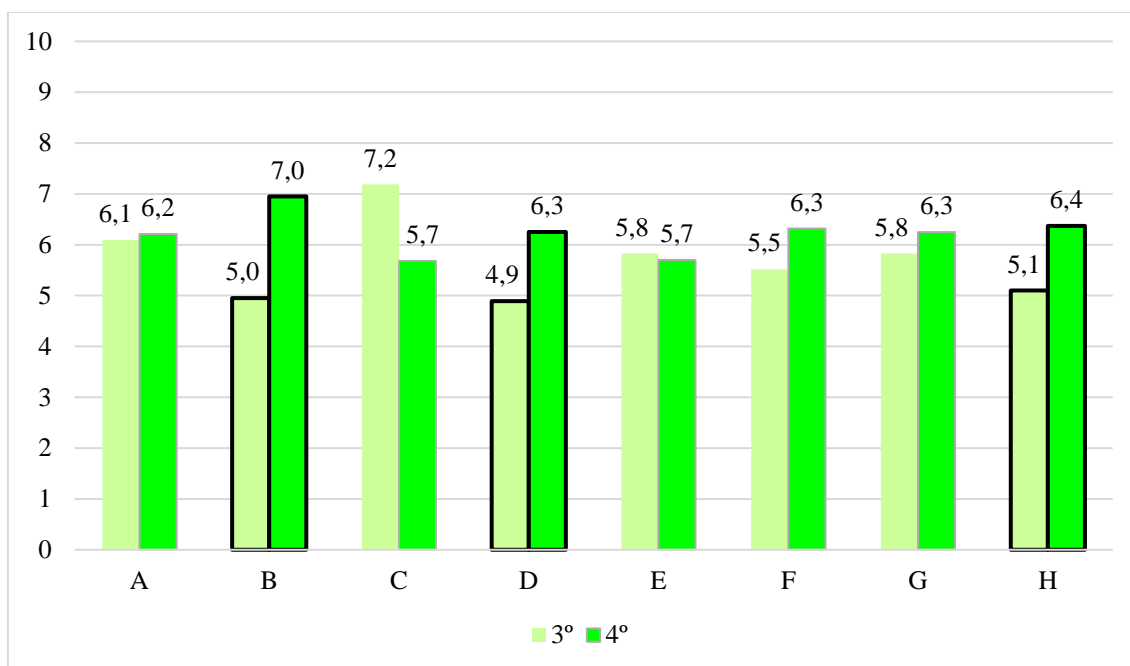


Fuente: elaboración propia.

La Figura 32 muestra que existen diferencias significativas entre el centro B y los centros D y E en relación con el rendimiento competencial de los alumnos con una diferencia de 1,1 y 0,8 respectivamente.

Una vez comprobado en el análisis inferencial (véase apartado 5.2.1.) que existen diferencias significativas en función del curso escolar se ha querido comprobar entre qué centros se producen estas diferencias. Para ello, se ha realizado la prueba de U de Mann-Whitney que confirma que los centros entre los que existen diferencias estadísticamente significativas en función del curso escolar son el centro B con una significatividad de 0,000, el centro D una significatividad de 0,002 y el centro H con una significatividad de 0,034 (véase Anexo 9.14).

Figura 33. Promedio del rendimiento competencial del alumnado en función del curso escolar por centros



Fuente: elaboración propia.

Al comparar los resultados del rendimiento competencial en función del curso escolar 3º y 4º de Educación Primaria, tal y como refleja la Figura 33, en todos los centros el rendimiento mejora de 3º a 4º excepto en los centros C y E, aunque no presentan diferencias estadísticamente significativas.

b) La satisfacción hacia el aprendizaje cooperativo

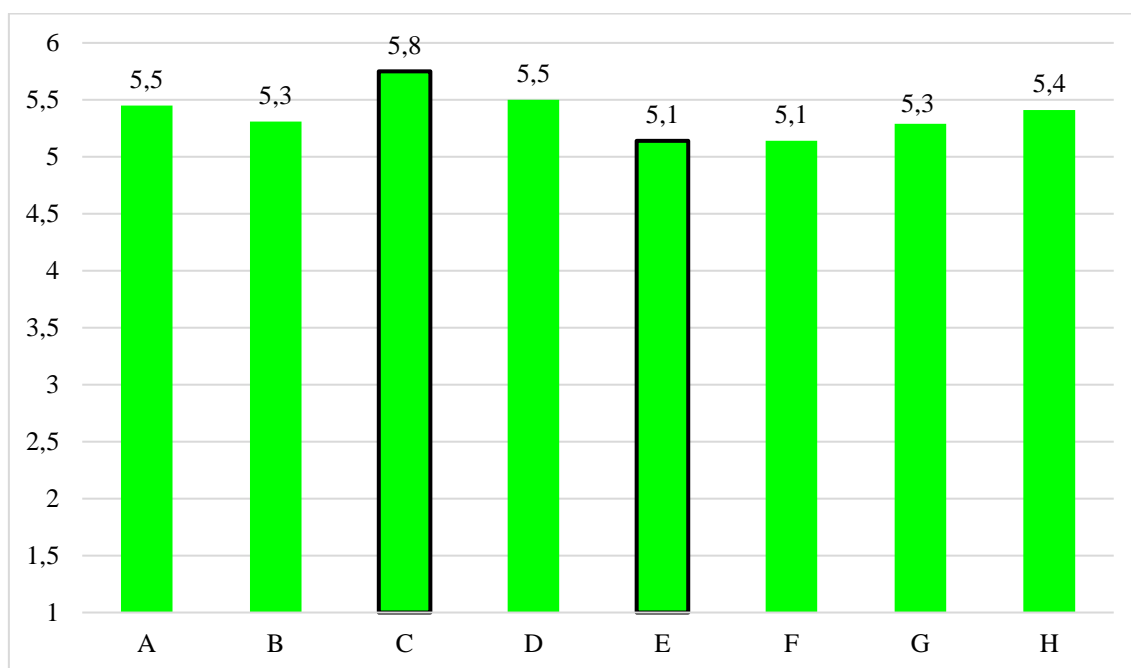
Con el objetivo de comprobar si existen diferencias significativas sobre las percepciones del alumnado de unos centros u otros en su nivel de satisfacción con el aprendizaje cooperativo, se ha realizado la prueba de Kruskal-Wallis. El resultado, un valor de 8,158 de Chi-Cuadrado y una significatividad de 0,319, permite concluir que no se aprecian diferencias significativas en función del centro escolar.

c) El clima escolar y clima de aula

En relación con el clima escolar, se ha comprobado si existen diferencias estadísticamente significativas de las percepciones del alumnado en función del centro escolar de adscripción. La prueba de Kruskal-Wallis confirma que la existencia de

diferencias estadísticamente significativas con un valor de Chi-cuadrado de 29,235 y una significatividad de 0,000. Para saber entre qué centros se producen estas diferencias, se ha realizado un análisis *post hoc*, aplicando el test de contraste de Bonferroni. Los resultados muestran que las diferencias son significativas entre el centro C y el centro E (véase Anexo 9.15).

Figura 34. Promedio del grado de satisfacción hacia el clima escolar del alumnado en función del centro

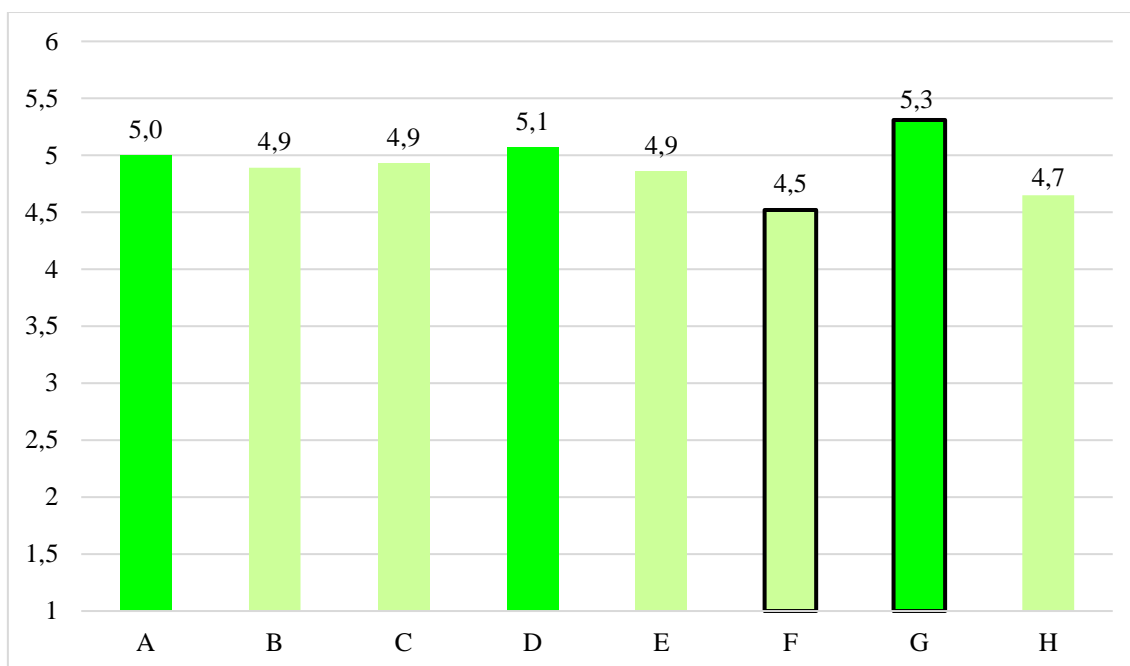


Fuente: elaboración propia.

En la Figura 34 se muestra el índice medio de cada centro en función de la variable sobre el clima escolar. Se puede comprobar cómo la diferencia significativa entre los centros C y E es aproximadamente de 0,6 puntos.

En cuanto al clima de aula, se ha realizado el mismo análisis para confirmar si las diferencias entre los centros son significativas. La prueba de Kruskal-Wallis registra un Chi-cuadrado de 16,892 con una significatividad de 0,018. Por lo tanto, se confirma que existen diferencias significativas entre los centros. No obstante, con el fin de conocer entre qué centros existen estas diferencias significativas se ha realizado una prueba *post hoc* de comparaciones múltiples con el test de Bonferroni (véase Anexo 9.16). El resultado muestra que existen diferencias significativas entre los centros G y F.

Figura 35. Promedio del grado de satisfacción hacia el clima de aula del alumnado en función del centro



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 35 se muestra claramente la diferencia entre el centro G cuya puntuación se sitúa 0,8 puntos por encima de la del centro F, el cual presenta la valoración promedio más baja de todos los ocho centros escolares participantes.

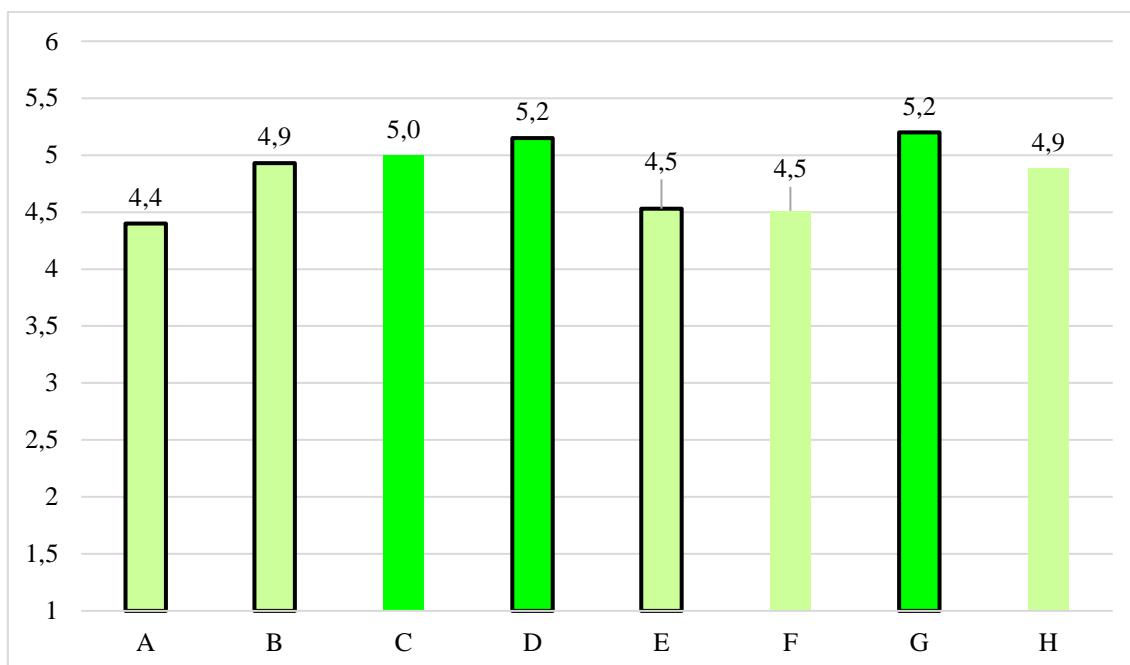
d) La implicación familiar

Al realizar el análisis inferencial (véase apartado 5.2.1.) y comparar la implicación familiar con el rendimiento competencial, se demostró la existencia de una relación negativa entre la implicación familiar y el rendimiento del alumnado. A continuación, se comprueba si existen diferencias significativas entre los centros participantes en función de la implicación familiar. La prueba Kruskal-Wallis confirma que hay diferencias significativas entre los centros con una puntuación Chi-cuadrado de 24,022 y una significatividad de 0,001. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que establece que no hay diferencias entre los centros en cuanto a la implicación familiar.

Al aplicar el test Bonferroni (véase Anexo 9.17) se comprueba que las diferencias significativas se encuentran entre el centro A y los centros B, D y G con una

significatividad de 0,011, 0,001 y 0,005 respectivamente. También, entre el centro E y los centros D y G con una significatividad de 0,07 y 0,023 respectivamente.

Figura 36. Promedio del grado de implicación familiar desde la perspectiva de los alumnos en función del centro



Fuente: elaboración propia.

En definitiva, la implicación familiar en el centro A es significativamente menor en comparación a la de los centros D, B y G. Del mismo modo, la implicación familiar que perciben los alumnos del centro E es significativamente menor que la de los centros D y G.

e) Las tareas escolares

En cuanto al número días que los alumnos dicen tener deberes se ha analizado si existen diferencias significativas entre los centros. A través de la prueba de Kruskal-Wallis se ha registrado un valor de Chi-cuadrado de 28,557 y una significatividad de 0,000. Por lo tanto, se confirma que hay diferencias entre los centros en función del número de días que los alumnos dicen tener que hacer tareas escolares en casa. Para conocer entre qué centros se producen estas diferencias, los datos se han sometido a una prueba *post host* de comparaciones múltiples.

CAPÍTULO V.
RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

Al aplicar el test de Bonferroni (véase Anexo 9.18) se comprueba que las diferencias significativas se encuentran entre el centro E y los centros A, H y F. En el centro E los alumnos han señalado tener que dedicar entre un 15% y un 40% más a hacer deberes que los alumnos de los otros 3 centros. También, se han identificado diferencias estadísticamente significativas entre el número de días que se mandan deberes en el centro B y en el centro F.

Tabla 71. Número de días que emplean para realizar tareas escolares a la semana en función del centro (en %)

| Centro | Entre 0-2 días | Entre 3-4 días | Entre 5-6 días | Todos los días |
|-------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| A | 9,50% | 13,70% | 28,70% | 47,90% |
| B | 1,50% | 8,40% | 42,20% | 47,90% |
| C | 0% | 4,30% | 43,40% | 52,20% |
| D | 4,90% | 11% | 40,30% | 43,90% |
| E | 2,20% | 7,50% | 25,80% | 64,50% |
| F | 10,30% | 27,60% | 37,90% | 24,10% |
| G | 2,20% | 15,20% | 23,90% | 58,70% |
| H | 8,90% | 20% | 40% | 31,10% |
| Promedio general | 4,94% | 13,46% | 35,28% | 46,29% |

Fuente: elaboración propia.

Al analizar los datos incluidos en la Tabla 71 se comprueba que en los centros E, G y C, más de la mitad de los alumnos hacen deberes todos los días, situándose por encima del promedio general. Los centros F y H, por el contrario, son los centros en los que menos alumnos afirman realizar deberes todos los días.

También se ha comprobado si existen diferencias significativas entre centros en cuanto al tiempo diario de dedicación a los deberes. La prueba de Kruskal-Wallis confirma que existen diferencias significativas con un valor de Chi-cuadrado de 29,304 y una significatividad de 0,000. Al realizar el test Bonferroni (véase Anexo 9.19) se ha comprobado que las diferencias significativas se dan entre el centro H y el centro D, siendo los alumnos del primero los que dicen dedicar más tiempo diario a los deberes que los alumnos del segundo. También, se confirma que los alumnos del centro G manifiestan dedicar significativamente más tiempo al día a hacer deberes que los de los centros D y E.

Tabla 72. Tiempo en minutos que emplean a realizar tareas escolares al día en función del centro (en %)

| Centro | 0'-5' | 6'-15' | 16'-30' | 31'-45' | 46'-60' | +60' |
|-------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|
| A | 8,20% | 43,80% | 19,20% | 15,10% | 5,50% | 8,20% |
| B | 7,60% | 35% | 29,30% | 17,90% | 8,70% | 1,50% |
| C | 13% | 21,70% | 47,80% | 4,30% | 13% | 0% |
| D | 19,50% | 42,70% | 22% | 6,10% | 4,90% | 4,90% |
| E | 16,10% | 48,40% | 15,10% | 12,90% | 2,20% | 5,40% |
| F | 13,80% | 41,40% | 27,60% | 10,30% | 6,90% | 0% |
| G | 8,70% | 30,40% | 19,60% | 13% | 15,20% | 13% |
| H | 8,90% | 17,80% | 37,80% | 17,80% | 13,30% | 4,40% |
| Promedio general | 11,00% | 37,20% | 29,70% | 14,20% | 7,80% | 4,10% |

Fuente: elaboración propia.

Por último, a partir de los datos anteriores se ha calculado el promedio de minutos que dedican a realizar las tareas escolares en una semana. A través de la prueba de Kruskal-Wallis se ha registrado un valor de Chi-cuadrado de 25,493 y una significatividad de 0,001. Por lo tanto, se confirma que hay diferencias entre los centros en función del tiempo dedicado a los deberes en una semana. Con el fin de conocer los centros entre los que se producen estas diferencias se ha realizado la prueba *post host* de comparaciones múltiples. El test Bonferroni (véase Anexo 9.20) nos confirma que las diferencias significativas se producen entre el centro G y los centros A, B, D, E y F.

Tabla 73. Tiempo en minutos que emplean a realizar tareas escolares a la semana en función del centro (minutos/semana)

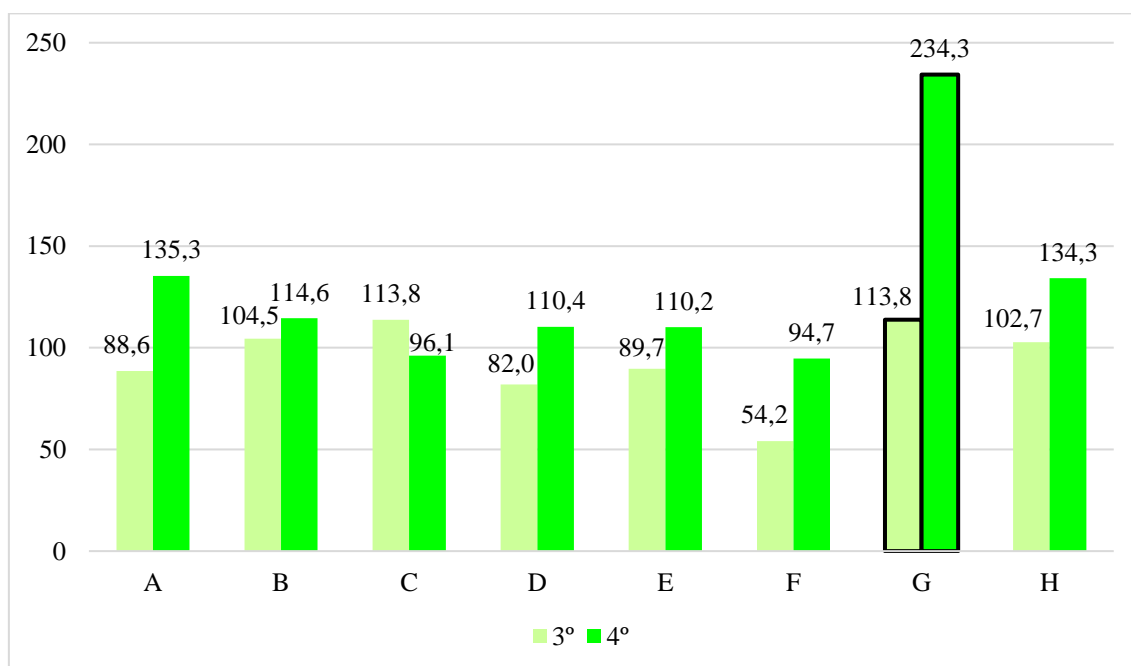
| Centro | Media | Mediana | Moda | Desv. Típ. |
|-------------------------|-----------------|----------------|--------------------|-----------------|
| A | 109,6918 | 70,0000 | 70,00 | 103,55985 |
| B | 109,7338 | 75,0000 | 70,00 | 77,95836 |
| C | 105,3261 | 90,0000 | 105,00 | 77,18891 |
| D | 91,3415 | 70,0000 | 70,00 | 88,96715 |
| E | 100,2957 | 70,0000 | 70,00 | 90,90267 |
| F | 77,9310 | 52,5000 | 35,00 ^a | 68,31868 |
| G | 163,5870 | 97,5000 | 70,00 ^a | 139,01004 |
| H | 117,4444 | 90,0000 | 90,00 ^a | 93,23341 |
| Promedio general | 108,8341 | 70,0000 | 70,00 | 91,61635 |

Fuente: elaboración propia.

En este caso, la diferencia significativa se debe a que los alumnos del centro G dicen que dedican 2 horas y 40 minutos a hacer deberes a la semana, lo que supone más de 1 hora de diferencia con respecto a lo indicado por el alumnado de los centros A, B, D, E y F.

Además, se ha analizado si existen diferencias significativas en el tiempo dedicado a la semana a realizar los deberes en función del curso escolar. A través de la prueba de Mann-Whitney se ha podido confirmar que solamente el centro G presenta diferencias estadísticamente significativas con respecto a los demás centros, entre lo que reportan los alumnos de 3º y los de 4º de Primaria sobre los minutos semanales dedicados a hacer deberes. El valor de U es de 104,5 y una significatividad de 0,001 (véase Anexo 9.21).

Figura 37. Promedio del tiempo en minutos dedicado a la semana a la realización de tareas escolares en casa en función del curso escolar por centros



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la Figura 37, el tiempo de deberes aumenta al pasar de 3º a 4º de Primaria en todos los centros, excepto en el caso del centro C, donde disminuye unos 15 minutos a la semana aproximadamente, aunque no es una diferencia estadísticamente significativa. El único centro que presenta diferencias estadísticamente

significativas en el tiempo de dedicación semanal a los deberes en función del curso escolar es el centro G, donde los alumnos de 4º dicen dedicar 2 horas más a la semana que sus compañeros de 3º. En definitiva, el centro G es donde los alumnos dicen dedicar más tiempo semanal a hacer deberes y donde hay diferencias significativas entre las cargas de trabajo de un curso a otro.

f) Las metodologías empleadas en el aula

En cuanto a la frecuencia de uso de diferentes metodologías en el aula se ha comprobado si existen diferencias significativas en función del centro desde la visión del alumnado. Mediante la prueba de Krusal-Wallis se confirma que hay diferencias significativas en todas las metodologías consideradas excepto en la metodología de trabajo individual.

Con la finalidad de conocer entre qué centros se producen estas diferencias significativas se ha realizado la prueba *post host* de comparaciones múltiples. Al aplicar el test de Bonferroni se comprueba qué diferencias son significativas para cada metodología en función del centro (véase Anexo 9.22).

En el caso de la metodología de enseñanza expositiva en la que los profesores explican durante la mayor parte de la clase, se confirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el centro A, que obtiene la menor puntuación promedio, y el centro C, con más de 1 punto de diferencia en su puntuación promedio con respecto al centro A. En concreto, el alumnado del centro C dice utilizar más frecuentemente la metodología de enseñanza expositiva que el del centro A.

En cuanto a la metodología en la que los alumnos exponen trabajos realizados, se han encontrado diferencias significativas entre el centro H y el centro G. Los alumnos del centro G dicen emplear con más frecuencia esta metodología que los del centro H (con una diferencia a favor del primero de 1 punto más).

En relación con la frecuencia del uso de la metodología de debates en el aula, se han encontrado diferencias significativas entre el centro H y los centros B, C, D, E y G.

Esta diferencia se puede explicar debido a que el centro H presenta de media 1 punto menos de frecuencia de uso de esta metodología que los centros B, C, D, E y G.

También se ha confirmado la existencia de diferencias significativas entre centros en lo que respecta a la metodología centrada en la realización de actividades del libro por parte de los alumnos. En primer lugar, el centro E mantiene diferencias significativas con todos los demás centros. La puntuación media obtenida es la más baja con un 4,08, situándose por debajo del promedio del resto de centros participantes. En segundo lugar, el centro C presenta diferencias significativas con respecto a los centros A, B, E y F. El promedio del centro C es 5,78 sobre 6, situándose más de un punto por encima de los centros mencionados. En definitiva, el centro C es en el que los alumnos dicen realizar más actividades del libro.

Con respecto al aprendizaje cooperativo, se han podido confirmar la existencia de diferencias significativas entre centros. En primer lugar, entre el centro F y el centro G, donde el primero está 1 punto por encima del promedio del segundo, siendo que, según la percepción del alumnado, en el centro G trabajan más cooperativamente que en el centro F. En segundo lugar, el centro E presenta diferencias significativas con respecto a los centros D y B, donde el primero los alumnos afirman trabajar de forma menos cooperativa que en los segundos, con una diferencia de media en torno a 0,70 puntos.

Por último, con respecto a la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP) también se ha confirmado la existencia de diferencias significativas entre centros. En primer lugar, el centro B presenta diferencias significativas con todos los centros menos con el centro G. Del mismo modo, el centro G presenta diferencias significativas con todos los demás centros menos con el centro B. Esto permite confirmar que los centros B y G mantienen diferencias estadísticamente significativas con todos los centros porque son los dos centros donde los alumnos dicen emplear más a menudo esta metodología en comparación con los alumnos del resto de centros participantes. Finalmente, el centro H presenta diferencias significativas con respecto a los centros B, D, E y G. El centro H tiene el promedio más bajo de todos los centros y su puntuación está al menos 1 punto por debajo de lo manifestados por los alumnos de los centros B, D, E y G con los que existe una diferencia significativa (véase Tabla 74).

Tabla 74. Frecuencia media del uso de metodologías empleadas en el aula en función del centro

| | A | B | C | D | E | F | G | H |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Los profesores explican durante la mayor parte de la clase | 4,4 | 4,7 | 5,48 | 4,71 | 4,73 | 4,83 | 5,04 | 4,58 |
| Los alumnos exponen trabajos | 4,37 | 4,38 | 4,48 | 4,7 | 4,42 | 4,41 | 5,07 | 4,04 |
| Los alumnos debaten sobre diferentes temas | 4,73 | 4,82 | 5,39 | 4,8 | 4,86 | 4,62 | 5,28 | 3,91 |
| Los alumnos hacen actividades del libro | 4,77 | 4,81 | 5,78 | 5,21 | 4,08 | 4,52 | 5,46 | 5,13 |
| Los alumnos trabajan individualmente | 4,15 | 4,46 | 3,61 | 4,37 | 4,44 | 4,24 | 4,02 | 4,6 |
| Los alumnos trabajan en equipos | 3,97 | 4,17 | 3,87 | 4,27 | 3,53 | 3,48 | 4,59 | 3,78 |
| Los alumnos hacen proyectos | 3,7 | 4,68 | 3,52 | 3,9 | 3,82 | 3,34 | 4,67 | 2,96 |

Fuente: elaboración propia.

g) Los materiales didácticos empleados en el aula

Al igual que se han estudiado las diferencias significativas de las metodologías, se analizó a continuación si existen diferencias entre el uso de materiales en función del centro. Mediante la prueba de Krusal-Wallis se confirma que hay diferencias significativas entre todos los centros con respecto a la frecuencia de uso de todos los materiales didácticos sobre los que se preguntaba a los alumnos. Para conocer entre qué centros se producen estas diferencias significativas se ha realizado la prueba *post host* de comparaciones múltiples. Al aplicar el test de Bonferroni (véase Anexo 9.23) se comprueba que las diferencias significativas para la frecuencia de uso de cada material didáctico entre cada uno de los centros (véase Tabla 75).

En cuanto al uso del libro de texto, se ha encontrado lo siguiente. En primer lugar, el centro C presenta diferencias con respecto a los centros A, B, E y F, donde el primero tiene el mayor promedio de la muestra con 5,78, frente a los segundos cuya puntuación está al menos 1,5 puntos por debajo. Lo mismo sucede con el centro D, cuyo promedio es 5,13 y presenta diferencias significativas con los centros A, B y E. Por el contrario, el

centro donde los alumnos manifiestan emplear con menor frecuencia los libros de texto, el centro E, tiene diferencias significativas con los centros B, C, D, G y H.

En cuanto al uso de dispositivos electrónicos en el aula se identifica que el centro B presenta diferencias significativas con todos los centros excepto con el centro C. El centro C también tiene diferencias significativas con respecto a los centros A, D, E y G. Tanto el centro B como el C tienen los promedios de frecuencia de uso de dispositivos electrónicos más elevados en comparación con el resto de los centros. Por el contrario, el centro D presenta diferencias significativas con todos los demás centros excepto con los centros A y F. El centro A también presenta diferencias con los demás centros excepto con los centros D y F. Los centros A y D, han recibido las puntuaciones medias de frecuencia de uso más bajas por parte de los alumnos, 1,33 y 1,27 respectivamente.

En relación con el uso del proyector o la pizarra digital en el aula, se ha confirmado que en los centros A, E y H los alumnos dicen usar significativamente más a menudo este recurso que lo reconocido por los alumnos de los centros B, C, D, F y G. Además, es en el centro F donde los alumnos utilizan significativamente menos a menudo el proyector o la pizarra digital, en comparación con todos los demás centros considerados.

Con respecto al uso del diario de aprendizaje o portfolio, el centro D es donde los alumnos indican utilizar significativamente menos este recurso, que los del resto de centros (excepto en el caso de los del centro A). El centro A también presenta diferencias significativas con los centros B, E y G. Los centros A y D son los que menos uso hacen de los diarios o portfolios en el aula de acuerdo con las percepciones del alumnado.

En relación con el uso de libros de la biblioteca se ha encontrado una diferencia significativa entre el centro G y los centros B y E. En concreto, en el centro G los alumnos reconocen emplear significativamente menos a menudo los libros de biblioteca que en los centros B y E.

Por último, hay varios centros que tienen diferencias significativas en el uso de cuadernos. En primer lugar, el centro E tiene diferencias estadísticamente significativas con todos los centros por ser el que menos uso hace de ellos con un promedio de 2,84.

Por el contrario, los centros G y B tienen diferencias significativas con todos los centros excepto con el centro C por hacer mayor uso del cuaderno con un promedio por encima de 5,8. Por último, el centro A se diferencia significativamente de todos excepto del centro F que a su vez se diferencia de los centros B, C, E y G. Los centros A y F hacen un menor uso de cuadernos con respecto a los centros B, C, E y G.

Tabla 75. Frecuencia media del uso de materiales didácticos empleadas en el aula en función del centro

| | A | B | C | D | E | F | G | H |
|----------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Libros de texto | 3,9 | 4,28 | 5,78 | 5,13 | 3,39 | 4,21 | 4,72 | 4,51 |
| Dispositivos electrónicos | 1,33 | 3,39 | 3,22 | 1,27 | 2,06 | 2,03 | 2,15 | 2,36 |
| Proyector | 4,03 | 5,08 | 5,52 | 5,2 | 4,04 | 2,86 | 5,28 | 4,27 |
| Diarios/Portfolio | 2,38 | 3,42 | 2,96 | 1,62 | 3,4 | 3,17 | 3,85 | 2,93 |
| Libros biblioteca | 3,25 | 3,76 | 3,22 | 3,39 | 4,1 | 3,52 | 2,83 | 3,38 |
| Cuadernos | 4,36 | 5,85 | 5,83 | 5,27 | 2,84 | 4,72 | 6 | 5,04 |

Fuente: elaboración propia.

h) Los instrumentos de evaluación empleados en el aula

Finalmente, la prueba de Kruskal-Wallis se ha aplicado también para la frecuencia de uso de los instrumentos de evaluación considerados de acuerdo con las percepciones del alumnado de cada uno de los centros. El resultado confirma que hay diferencias significativas en todos los instrumentos por los que se preguntaba. Para conocer entre qué centros se producen estas diferencias significativas se ha realizado la prueba *post host* de comparaciones múltiples. Al aplicar el test de Bonferroni (véase Anexo 9.24) se comprueba las diferencias significativas de la frecuencia de uso de cada instrumento de evaluación entre los centros participantes (véase Tabla 76).

En cuanto a la evaluación de forma oral se ha encontrado lo siguiente. En primer lugar, el centro B presenta diferencias significativas con respecto a los centros A, E, F, G y H, donde los alumnos del centro B dicen realizar más a menudo pruebas orales que los alumnos de los otros centros. Por otro lado, se han confirmado diferencias significativas entre las percepciones del alumnado del centro D y el de los centros A y G. En este caso el centro D presenta un promedio de más de 1 punto por encima de los centros A y G. Por

último, el centro E presenta diferencias significativas con respecto al centro H, donde el alumnado del primero reconoce realizar pruebas orales con más frecuencia que el del centro H.

En cuanto al examen digital, el centro B presenta diferencias significativas con el resto de los centros, siendo el centro cuyo alumnado dice realizar con más frecuencia pruebas en formato digital.

En relación con la evaluación a través de diario de aprendizaje o portfolio se ha podido confirmar lo siguiente. En concreto, que el centro B presenta diferencias significativas con todos los demás centros excepto con el G, donde el primero concentra mayor proporción de alumnado que manifiesta emplear más a menudo esta modalidad de evaluación, siendo así con respecto a los centros excepto con el centro G. Por el contrario, el centro D, con la puntuación media más baja, presenta diferencias significativas con respecto a los centros B, E, G y H.

Por lo que respecta a la evaluación de proyectos, los centros B y G presentan diferencias estadísticamente significativas con el resto de los centros escolares participantes. El centro B presenta diferencias significativas con todos excepto con el centro G. En el caso del centro G mantiene diferencias con todos los centros a excepción de los centros B y E. Por el contrario, el centro H, con el promedio más bajo, tiene diferencias significativas con los centros A, B, D, E y G.

A la hora de evaluar mediante exposiciones una de las diferencias significativas confirmadas, es la que se produce entre los centros A y C los cuales mantienen una diferencia de 1,14 puntos entre sus medias. El alumnado del centro A dice ser evaluado significativamente más a menudo mediante exposiciones, que el alumnado del centro C. También, el centro B, con un promedio por encima del resto de centros participantes, presenta diferencias significativas con los centros C, D, E y H, siendo el alumnado del centro B el que manifiesta ser evaluado significativamente más a menudo mediante exposiciones que el de los centros C, D, E y H.

En cuanto a la autoevaluación, se ha confirmado la existencia de diferencias significativas entre lo reportado por el alumnado de los centros A y B. El centro B emplea significativamente más a menudo el instrumento de la autoevaluación que el centro A. En línea con la autoevaluación, la frecuencia de uso de la coevaluación únicamente presenta diferencias significativas entre lo que el alumnado dice que sucede entre los centros B y G. Al igual que en la situación anterior, el centro B pone más en práctica la coevaluación como instrumento de evaluación que el centro G significativamente.

Tabla 76. Frecuencia media del uso de instrumentos de evaluación empleadas en el aula en función del centro escolar

| | A | B | C | D | E | F | G | H |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Examen oral | 2,84 | 4,08 | 3,17 | 3,77 | 3,42 | 2,9 | 2,76 | 2,89 |
| Examen escrito | 5,56 | 5,35 | 5,83 | 5,57 | 5,51 | 5,21 | 5,48 | 5,69 |
| Examen digital | 1,27 | 2,52 | 1,22 | 1,21 | 1,33 | 1,55 | 1,57 | 1,42 |
| Diario / Portfolio | 2,04 | 3,29 | 2 | 1,37 | 2,52 | 2,21 | 2,7 | 2,4 |
| Proyecto | 3,41 | 4,63 | 3,04 | 3,48 | 3,88 | 3 | 4,41 | 2,64 |
| Exposición | 4,14 | 4,48 | 3 | 3,54 | 4,01 | 3,86 | 4 | 3,4 |
| Autoevaluación | 2,84 | 3,58 | 3,43 | 3,59 | 3,1 | 3 | 3,02 | 3,29 |
| Coevaluación | 2,93 | 3,48 | 3,13 | 3,23 | 2,89 | 3,52 | 2,52 | 2,89 |

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO VI.

RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

Este Capítulo contiene el análisis de los datos recogidos con instrumentos que forman parte de la fase cualitativa. Los resultados se dividen en cuatro apartados en función de los instrumentos empleados. En primer lugar, se presenta el análisis de las entrevistas realizadas a miembros del equipo directivo de cada centro. Posteriormente, se incluye el análisis realizado de las definiciones del término “competencia” elaboradas por los docentes de todos los centros. A continuación, se analizan las observaciones no participantes. Por último, se presenta el análisis de los documentos de los centros.

6.1. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS AL EQUIPO DIRECTIVO

Mediante las entrevistas realizadas a los miembros del equipo directivo de cada centro se pretende profundizar en la realidad de cada centro desde la visión del director, de la jefatura de estudios de Educación Primaria y de la figura de un coordinador de 3º o 4º de Primaria. El estudio de las entrevistas se realiza desde una mirada global del conjunto de equipos directivos de todos los centros para dar respuesta al objetivo específico (1.4.).

6.1.1. Contexto educativo

Los centros escolares en los que se ha llevado a cabo la investigación son centros de titularidad privada y concertada. La ubicación de siete de los ocho centros escolares participantes es a las afueras de la ciudad, aproximadamente a una distancia de entre 5 a 15 kilómetros del centro de la población principal a la cual pertenecen. El nivel socioeconómico de las familias es medio-alto según lo describen los participantes de los diferentes centros:

“Este colegio está en un entorno privilegiado con mucha luz, Infantil tiene su propio patio y Primaria y Secundaria comparten con diferente horario. Las familias tienen un situación económica media-alta, más bien alta.” (P.22, G)

“Es un colegio privado de clase social media-alta, pero hay familias que hacen un esfuerzo para venir.” (P.17, H)

“En contra del prejuicio que pueda existir de que son hijos de empresarios y personas con nivel alto digamos que estamos en una clase media-alta de profesionales titulados o profesiones liberales que la mayoría de los casos hace un verdadero esfuerzo por traer a sus hijos al colegio.” (P.8, A)

6.1.2. Proyecto educativo

Al preguntar sobre el proyecto educativo del centro, en concreto, si este juega algún papel entre las razones principales que llevan a las familias a elegir su centro, los miembros de los equipos directivos señalan en su mayoría el ideario católico del centro y la formación humana y en valores que implica, la formación en idiomas y su orientación internacional. Así lo comentan miembros de diferentes centros:

“Desde mi punto de vista el proyecto educativo tiene unos ejes vertebradores que son: la religión católica, la innovación, la internacionalización y el desarrollo integral del educando.” (P.27, B)

“Las familias eligen el centro por los valores católicos, por el desarrollo de todos los valores (esfuerzo, constancia, el saber estar, aprender a convivir) y por el tema internacional.” (P.12, C)

“Muchas familias vienen a lo mejor de otro tipo de colegios o vienen buscando la excelencia, que es un colegio católico y que trabaja esos valores.” (P.9, A)

“Lo que principalmente les atrae es el bilingüismo con inglés, son los valores del ideario católico, la formación humana, el modelo A⁹ y la disciplina y el orden.” (P.21, G)

“Por el castellano, los idiomas y el ideario católico, en ese orden.” (P.7, E)

Con respecto a la reputación externa del centro, cabe destacar que son varios los profesionales que mencionan el posicionamiento obtenido en los rankings y el rendimiento académico obtenido en las evaluaciones externas, como puntos fuertes del centro según exponen los miembros de la dirección:

“Actualmente, yo creo que es el mejor colegio [...] también lo dicen los rankings, estamos entre los 2 o 3 colegios mejores de Alicante y en la Comunidad Valenciana este año nos han ubicado los 6º. No es una competición, pero creo que es una referencia.” (P.2, D)

“Es una maravilla porque hemos rescatado de la tradición todo lo que nos ha llevado por calidad educativa en donde estamos. Ahora mismo estamos en el ranking de los mejores colegios de España por calidad educativa, por exigencia del profesorado y por unos padres que dejan lo mejor que tienen en nuestras manos. Entonces ahí hay que volcarse.” (P.10, A)

“El logro está en la evaluación externa que son muy satisfactorios los resultados, según PISA estamos por encima de la media OCDE y de Noruega.” (P.21, G)

6.1.3. Comunidad educativa

Con respecto a las familias y su implicación en el proyecto educativo del centro y en la educación de sus hijos encontramos diferencias en sus discursos en función del centro. La percepción más generalizada es que las familias no se implican ni participan todo lo deseable. Ilustrando esta dificultad:

⁹ El modelo A hace referencia al modelo lingüístico establecido en ese centro. En concreto el tipo “A” establece el castellano como lengua vehicular. Más información disponible en: <https://www.bizkaiatalent.eus/pais-vasco-te-espera/conocenos/modelos-educativos-linguisticos-vascos/>

“La realidad es que la mayor parte de las familias pues no participan.” (P.20, G)

“Hablamos de 900 familias, tenemos de todo, yo creo que hay cierta desafección muchas veces o no hay tanto compromiso como se debiera creo yo con la educación de los chavales.” (P.2, D)

“No hay una implicación de ‘vamos a pintar el patio de infantil que vengan las familias y estáis invitadas’ que en otro colegio funciona muy bien, aquí no. Por ahora no. El APA monta una fiesta, pero es una fiesta que el APA monta aparte.” (P.16, F)

“No, la implicación de las familias cada vez es menor y la exigencia mayor. Escuchan y creen antes al niño que al profesor. Es difícil porque sentimos que vamos remando a contracorriente. Cuando organizamos formaciones o iniciativas la respuesta es mínima.” (P.22, G)

“Con respecto a la implicación de las familias siempre suelen venir las mismas y disminuye de Infantil a Secundaria.” (P.17, H)

Por el contrario, hay dos centros en los que el equipo directivo se muestra orgulloso de la buena implicación de las familias hacia el centro:

“Tener a los padres unidos al centro es lo mejor que nos puede pasar, date cuenta de que la educación necesita dos pilares, la familia y el colegio, no podemos ir cada uno, por un lado. Tenemos que ir conjuntamente, cuanto más conjuntamente vayamos mucho mejor. Esto lleva muchos años cuidándose con muchísimo celo y mimo. Date cuenta de que los padres nos dejan lo más grande y nosotros lógicamente lo que intentamos es estar a la altura de esa confianza tan grande que depositan en nosotros.” (P.10, A)

“Altísima, muy alta en todos los sentidos. Te voy a poner un ejemplo, con el proyecto anual cultural de las Enfermedades Raras el cole organizó una carrera solidaria y esa carrera solidaria iba acompañada de un *Family Day*. [...] Prácticamente el 60-70% de las familias, era un viernes, día laboral y pasaron el día entero. Las familias se suelen apuntar.” (P.13, C)

Con respecto a los canales de comunicación entre el centro y las familias principalmente se menciona el tutor como la vía principal de comunicación. Todos dan mucha importancia la figura del tutor para vehicular la comunicación con las familias. Tal y como exponen dos miembros de los equipos directivos de diferentes centros:

“La figura que hace de vínculo, la pieza de bisagra entre las familias y el colegio es el tutor de forma ordinaria.” (P.2, D)

“Dedicamos mucho esfuerzo a la labor de tutoría, para nosotros es la clave, ser tutor es la mayor responsabilidad que tienes, tanto con tus alumnos, como con los padres, la atención a las familias y la relación entre familias y colegios, y eso en ningún momento se deja de lado” (P.8, A)

Otra de las vías de comunicación que se mencionan en la mayoría de los centros es el uso del correo electrónico y de la plataforma digital. Sin embargo, hay dos centros que no disponen de una plataforma digital para comunicarse con las familias:

“Aquí no tenemos una herramienta [...], no tenemos una plataforma educativa en condiciones, no podemos llevar el control de la asistencia, etc. (P.2, D)

“El teléfono, el mail y ya está. Aunque todavía con Alexia no hemos llegado... Desde la Fundación tienen que hacer algo, todos los padres dicen que tienen amigos en otros coles que funcionan mejor.” (P.13, C)

Por último, hay un centro que dispone de una aplicación específica como vía de comunicación con las familias. Desde su experiencia valoran muy positivamente este nuevo canal como un medio que facilita e incrementa la participación de las familias. Un miembro del equipo directivo nos explicaba su percepción:

“Tenemos una *app* que toda la comunicación con familias o el 95% va a través de la *app*. Es de este curso nuevo, la participación de las cosas es infinitamente mayor porque es mucho más cómoda, por ejemplo. Tu encuesta ellos dan al sí y lo facilita muchísimo, las autorizaciones a las excursiones. El concepto de *app* está funcionando de maravilla. La parte técnica es bastante difícil porque cuesta, a veces falla técnicamente. Pero el concepto de *app* yo estoy encantado.” (P.6, E)

En cuanto a la función del equipo directivo se les preguntó directamente sobre su visión acerca de su propio liderazgo. En esta línea, indicaron diferentes funciones como la de marcar las directrices, servir a la comunidad educativa, hacer brillar las virtudes de cada persona y facilitar el trabajo. Así lo expresaban los propios protagonistas:

“Concretando un poco más yo creo que se trata de tener claro cuáles son las directrices, el horizonte hacia el que queremos andar, lo ideal es que ese horizonte sea compartido que en este caso lo es.” (P.2, D)

“Entonces, para mí ahora mismo esto es un acto de servicio para los demás. No lo concibo como nada más, no tengo ninguna intención.” (P.4, D)

“A mi juicio, el buen jefe de recursos humanos es aquel que consigue poner a todo el mundo donde sus virtudes brillan más y sus defectos joden [sic.] menos. Es así, digamos que yo riño muy poco o rijo poco. Entonces lo que hago es si veo a alguien que le falla algo, intento ser muy creativo. En lugar de intentar corregir, es poner a la gente en la postura que permita.” (P.15, F)

“Bueno, una responsabilidad más, más dedicación, más tiempo. Sobre todo, ser una facilitadora, ayudante y colaborar con todo de toda la etapa.” (P.20, G)

En relación con los docentes, se le preguntó al equipo directivo sobre los requisitos que tiene que tener un docente para desempeñar el proyecto educativo en su centro. El aspecto que más han mencionado han sido la vocación y el compromiso. Mostrando esta necesidad, así nos lo comentaban desde cinco centros diferentes:

“Yo creo que, en primer lugar, un profesor vocacionado [sic.], uno busca que alguien le guste su trabajo, vocacionado [sic.] además en la etapa en la que vaya a estar ejerciendo, no es lo mismo un maestro que un profesor de Bachillerato, la sensibilidad es distinta.” (P.2, D)

“Que tenga vocación educativa, yo siempre les digo que nuestro trabajo tenemos claro que cuando venimos a trabajar podemos cambiar la vida de nuestros alumnos y eso lo tenemos que tener siempre en la cabeza.” (P.6, E)

“Primero, comprometido. Que le guste lo que hace, que le guste la enseñanza y que quiera a sus alumnos, que quiera dar lo mejor de sí para los demás. Con la responsabilidad que tiene educar, que es una responsabilidad muy gorda.” (P.9, A)

“Primero vocación por la docencia espectacular y segundo que sea conocedor de la institución y que sepa que parte de su vida va a estar enfocada directamente a trabajar con niños, educar con niños por encima de inglés.” (P.13, C)

“El perfil que requiere es personas con alta vocación, experiencia en nuevas metodologías, con habilidades personales como gestión del tiempo y proactividad, con manejo de un segundo idioma en inglés y que comparta los valores fundamentales en los que se sustenta el proyecto. Necesitamos personas comprometidas con el cambio de paradigma educativo.” (P.27, B)

Además, otro aspecto que mencionaron fue la importancia de su formación académica y su formación en inglés en el caso de los centros bilingües. Así lo explicaban cuatro miembros de equipos directivos:

“Desde luego, muy bien formado, necesitamos profesores muy bien formados, no podemos pretender formar a nuestros alumnos si nosotros no lo estamos, con un nivel lingüístico bueno, con una buena competencia técnica en lo suyo.” (P.2, D)

“Yo a un profesor [...] le pido 3 cosas: la primera es que sepa de la materia, que sepa de historia es que sepa de historia hemos tendido mucho en las facultades a enseñar didáctica y no a enseñar cosas. A veces nos pasa en 5º y 6º, el profesor a veces las clases son aburridas por el contenido y eso es uno de los problemas más graves. Por lo tanto, que sepa la materia” (P.6, E)

“Pues, aunque no me guste, que tengan el C1, es injusto porque nos estamos perdiendo a personal muy válido, pero es así.” (P.23, B)

“Cuando entrevistamos a profesores lo que buscamos es un nivel C1 de idiomas de inglés” (P.21, G)

El último requisito que muchos entrevistados nombraron fue su formación en valores y que compartiesen el ideario católico del centro. Reflejando esta idea, en palabras de tres miembros de diferentes equipos directivos:

“Que compartan el ideario, tengan dominio de la materia y la lealtad, es decir, que sea una persona íntegra porque las personas no cambian y cambiar su personalidad es imposible.” (P.21, G)

“Y si queremos pedir más, desde luego con un perfil pastoral, de voluntariado, de generosidad importante.” (P.2, D)

“Y la tercera, porque somos un colegio de ideario católico es que tenga una experiencia de fe que transmitir.” (P.6, E)

Como conclusión, en los requisitos que esperan de un docente no se mencionan experiencia o formación en una determinada metodología o acerca del conocimiento de las Competencias Clave. Si bien, los requisitos se centran en la dimensión actitudinal del docente al exigir un compromiso y unos valores determinados que tienen que ver con una formación humanística cristiana. También, en su formación académica y conocimiento en idiomas lo que se asocia más con la dimensión cognitiva e instrumental.

6.1.4. Visión de las Competencias Clave

El análisis principal de aquí en adelante se centra en uno de los objetivos fundamentales de la investigación que es conocer cómo se han implementado las Competencias Clave en el aula. Un entrevistado reconoce que la necesidad de cambio hacia una enseñanza competencial viene exigida por la sociedad. Así, lo expresaba:

“Yo creo que viene más de la sociedad, y de las exigencias, los tipos de niños que te están llegando ahora. Tienes que estar dispuesto a los cambios, 30 años haciendo lo mismo, es imposible, en ningún sector y menos en la educación. Avances tecnológicos para empezar, que no pueden estar al margen de la sociedad. Yo creo que la sociedad te exige ese cambio.” (P.20, G)

De acuerdo con la concepción de las Competencias Clave de los equipos directivos, se puede ver cómo consideran que este enfoque permite adquirir un aprendizaje integrado que prepare a los alumnos para la vida. Así lo reflejan estos 3 testimonios:

“El desarrollo de competencias se hace en todas las áreas que desarrolla el colegio, no solamente en la innovación, en idiomas, en trabajo emocional, en trabajo colaborativo, en todo. Para nosotros es muy importante dar ese desarrollo de competencias que para nosotros es clave por supuesto. [...] El conocimiento lo tienes a la voz de clic, es el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes lo que realmente van a distinguir a nuestros niños el día de la mañana.” (P.10, A)

“Uno puede tener reticencias y decir que es una moda y seguramente hay un componente de moda, pero al final el conocimiento es uno. El día de mañana cuando estos chavales se enfrenten a un problema, no es un problema de Matemáticas, tiene que tener habilidades de índole emocional, otras más intelectuales, tiene que asociar datos, entonces tienes que ejercitarlo todo. Digamos que si tú compartimentas como hacemos con las asignaturas el conocimiento, les haces un flaco favor, por eso es importante romper esas rigideces. Es muy importante.” (P.2, D)

“Pues porque no solamente estamos impartiendo conocimientos, [...] Las competencias ayudan a trasladar al niño a la realidad. El niño puede estar muy bien preparado, pero cuando acceda a la empresa [requiere] un nivel competencial alto y para ello se ha tenido que enfrentar a la vida en muchas ocasiones. Momentos fáciles y momentos difíciles y ha tenido que salir airoso. Si no, que se olvide que no tiene un futuro prometedor en ninguno de los aspectos. Y pienso que el nivel de competencias se establece precisamente para que el niño sea capaz de poder resolver eso.” (P.13, C)

Otro matiz que destacó un participante es que el aprendizaje competencial es potencialmente significativo porque nace de la implicación del alumno. Así lo explica un miembro del equipo directivo:

“Tiene que investigar, tiene que buscar, tiene que hacer un guion. Esos tipos de herramientas el alumno se implica más y el aprendizaje es más competente y seguro que le va a perdurar en el tiempo [más] que si tú te lo aprendes de memoria y haces el examen. El momento en el que tú implicas al alumno y es motor y no vagoneta, pues está claro.” (P.9, A)

Ahora bien, dos de los participantes consideran que las Competencias ya se llevan aplicando muchos años y es una cuestión más bien de cambio terminológico que de un cambio en el enfoque de enseñanza y aprendizaje:

“A mí me da la sensación de que lo de las competencias no deja de ser sentido común. Cuando te explican lo que es trabajar por competencias, es lo que yo recuerdo que hacían conmigo en el colegio y lo que a mí ya me sale de dentro como educadora. Para que desde fuera ya te quieran imponer unas pautas a cosas que con sentido común que tú ya estás haciendo. El hecho de trabajar desde el teatro, las Matemáticas hasta el arte, te está diciendo que lo que quieres es que quieres que cada alumno dé sus puntos fuertes siga creciendo y tirar de sus puntos débiles para que sean la mejor versión de sí mismos. Esto es lo que realmente quieres, entonces sí, hay que trabajar las competencias básicas y yo escuchaba conferencias sobre las competencias básicas y pensaba: es lo mismo que me estaban diciendo a mí en la universidad, toda la vida y como ya trabajamos. Ahora lo

único que me estáis diciendo es que se le pone una palabra diferente a lo que hemos hecho siempre y lo hemos hecho con sentido común.” (P. 16, F)

“Mi opinión personal, yo no creo que haya sido la LOMCE, es el sentido común, yo para qué quiero que el niño sume, reste, si luego no lo va a saber aplicar a su vida diaria, pero eso es hoy y hace 50 años. Entonces para qué quieres aprender algo si luego no te va a servir para nada o no vas a saber qué hacer. Y luego el ser tú capaz de buscar tus propias herramientas. Entonces, a lo mejor se nos ha recordado que eso tiene que ser, pero no es que nunca se haya hecho. No es que se haya descubierto la pólvora. A lo mejor ahora, por la sociedad en que vivimos, la inmediatez, sí que tenemos que asegurarnos que tienen esas competencias.” (P.9, A)

Con respecto a la formación recibida sobre las Competencias Clave por parte de los docentes se puede concluir que en la mayoría de los casos se relacionan la formación en Competencias Clave con una formación en metodologías innovadoras. Así lo expresan los participantes:

“Sí que hemos hecho cursos, no cursos de competencias nada más, pero todos los cursos que hemos hecho de cooperativo, que hemos hecho mucho. Como todo acaba en las competencias, claro que la competencia es eso.” (P5, D)

“Hemos tenido formación en competencias, hace poquito hemos tenido 8 horas de formación en nuevas metodologías a la hora de evaluar.” (P.13, C)

“Hemos tenido formación, sí que estamos en las competencias que ahora está muy de moda, el trabajo cooperativo, que ahora estamos trabajando un montón” (P.20, G)

En otros casos, la formación en Competencias Clave se asocia a un curso centrado en una competencia específica como señala el siguiente participante:

“Una formación de competencias pura no, pero de forma individual, se han ido formando en la competencia matemática ya que hay gente que se ha formado en competencias específicas.” (P.22, G)

Otro entrevistado comenta que han recibido una formación en la que aparecían las competencias desde una mirada de su evaluación mediante diferentes instrumentos:

“Sí que tuvimos un curso de evaluación, rúbricas, se veían las competencias. Una formación de competencias pura y dura no.” (P.9, A)

En definitiva, ningún centro ha recibido una formación específica centrada en el aprendizaje de las Competencias Clave. Si bien, vemos que las Competencias Clave se integran en otros cursos de formación de metodologías, evaluación o didácticas de una competencia específica.

A la hora de preguntar sobre la aplicación de las Competencias Clave en el aula, algunos centros afirman que se están trabajando, aunque con mucha inseguridad, tal y como lo expresan los siguientes participantes:

“Yo creo que se trabajan competencias, de hecho, es que en el fondo no pueden no trabajarse con según qué esquema pedagógico. Lo que no sé es hasta qué punto de manera consciente.” (P.2, D)

“Mira se trabajan, el tema es que no es fácil. Y date cuenta de que cada niño es único, la educación no es café para todos. Es complicado, pero yo sé que estamos todos en ello. Yo veo en los proyectos educativos que cada vez nos estamos superando en trabajo y en desarrollo, en acción, en ejecución. Es complicado, no es nada fácil, pero ahí estamos.” (P.10, A)

En otros centros, sus equipos directivos consideran que todavía falta camino por recorrer o que siguen anclados en una valoración de los conocimientos por encima de las competencias. Las palabras de dos miembros de equipos directivos lo recogen así:

“Creo que en gran parte seguimos anclados en los conocimientos.” (P.23, B)

“Nos falta todavía en el tema de las competencias... La LOMCE ha sido el desencadenante porque antes no estábamos, a pesar de que las competencias estaban, no estábamos. Pero la LOMCE a nosotros nos lo ha desencadenado.” (P.12, C)

Ante la disparidad de experiencias acerca del nivel de logro en la implementación de las Competencias Clave, se les preguntó por las dificultades que percibían para trasladar el enfoque competencial a las aulas. El aspecto más mencionado por varios miembros de equipos directivos fue la carga de contenidos y la falta de tiempo para terminar todo el temario como limitación para implementar las Competencias Clave. Así, varios participantes indican que:

“Lo que yo he visto que me afecta directamente, es el cambio de la LOMCE y ampliar contenidos que yo creo que a veces es contraproducente. Sobre todo, si lo que se quiere es trabajar de estas maneras. Es verdad que en nuestra época nos aprendíamos las provincias en 4º y ahora en 6º pero era otra época había otras prioridades [...]. Entonces yo creo que la idea del contenido por contenido... Reforzar las troncales me parece bien, pero el contenido por contenido va un poco en contra de lo que se pretende.” (P.8, A)

“Pues se han incluido las competencias sin cambiar la forma de dar clase. Tú me estás diciendo que utilice un libro de texto con 16 temas, pero luego me estás diciendo que el niño adquiera unas competencias. A todo no llego, básicamente la falta de tiempo o haces

una cosa o haces otra. De hecho, todo lo que estamos haciendo por proyectos y utilizando las competencias nos está quitando mucho tiempo de lo otro y vemos que no llego al final del temario voy a hacer un resumen agrupando temas para poder llegar a todo.” (P.5, D)

“Ha mejorado en su visión competencial, pero mientras siga habiendo un horario estructurado en materias, una organización de objetivos curriculares, no se logrará el desarrollo de las competencias sino de los contenidos.” (P. 27, B)

Por otro lado, los entrevistados destacan la importancia de que se produzca un cambio de mentalidad, para que los docentes se convenzan de que las necesidades de aprendizaje de los alumnos no son las mismas que en el pasado y esto conlleva un cambio necesario en la enseñanza que replantee la funcionalidad de los aprendizajes. Un participante indica que:

“Yo creo que tiene que ser que nos hayan convencido de que lo que antes se enseñaba en el cole era del siglo pasado y no podemos seguir enseñando lo mismo. Es verdad que cuando salgan fuera, pues tienen que romper los esquemas de las asignaturas que hemos dado de contenidos. Que siempre se han dado eso, pero ¿para qué les sirve? Los profesores que se convencen de que no hay que dar cosas porque hay que darlas como cultura general, sino porque luego acaben sirviendo, son los que más se han adaptado a las competencias. Evidentemente hay unas cosas en los cursos inferiores que son básicas y hay que darlas, pero a partir de cierto curso 3º o 4º hay que ir quitando cosas y quedándonos con las más esenciales.” (P.11, C)

Por último, la dificultad que nombran la mayoría de los centros es la evaluación de las Competencias Clave para completar su implementación. Ilustrado este problema, dos miembros de diferentes equipos directivos señalan:

“Totalmente de acuerdo, al profesorado le es difícil trabajar la competencia y cuándo, y luego cómo evaluarla.” (P.6, E)

“A mí me preocupan las competencias desde el punto de vista de la evaluación, ponerlas en práctica. Lo que más me preocupa es, como cole, cómo trasladar esas competencias a los padres en un informe que no sea un insuficiente.” (P.4, D)

En resumen, la mayoría de los equipos directivos reconocen que no pueden afirmar que se estén aplicando las Competencias Clave en el aula. Los motivos por los que no se ha implementado del todo este enfoque competencial son principalmente la falta de tiempo y de concreción para compatibilizar este modelo educativo y las exigencias establecidas en el currículo de contenidos. Otras dificultades son la mentalidad y la formación de los docentes para identificar qué Competencias Clave está trabajando.

Por último, uno de los puntos débiles en la implementación de las Competencias Clave es su evaluación.

6.1.5. Visión de la innovación educativa

En línea con el apartado previo, se les preguntó si percibían algún tipo de relación entre las Competencias Clave y la innovación. La mayoría de las opiniones coinciden en considerar que mantienen un vínculo necesario entre ambas porque la innovación tiene que ir de la mano de las Competencias Clave. Así lo expresaban algunos de los participantes:

“La innovación colabora y hace que el alumnado sea competente para el desarrollo de su futuro.” (P.22, G)

“Yo creo que, si al final las competencias tienen el objetivo último de que cuando el alumno salga fuera, pueda aplicar los conocimientos que va adquiriendo a su día a día pues toda la innovación tiene que ir de la mano de lo que se van a encontrar fuera en cualquier área. Si estamos en Lengua, la innovación tiene que ir a correos electrónicos, hacer oratoria, en Matemáticas, resolución de problemas de su vida diaria, que es tan sencillo como ir a comprar. Introducir la innovación desde ese punto de vista, no innovación por innovación.” (P.11, C)

“La innovación aporta cosas a las competencias. A través de los proyectos de innovación aportamos a las competencias.” (P.17, H)

“Pues yo creo que es total. Si tú te paras a pensar en las competencias básicas que le hacen falta a una persona para actuar en esta vida ya desde el punto de vista adulto. Sí o sí entran en el apartado de innovación: la capacidad de comunicarse, la capacidad matemática, la capacidad de saber en el mundo en el que estamos. Es que tiene que haber una estrecha relación.” (P.19, H)

“Desde mi punto de vista la relación es total. Si pensamos en competencias y vemos que el alumno no tiene solo que aprender contenidos, sino desarrollar habilidades, dotarles de recursos y mejorar sus actitudes; necesitamos directamente modificar desde la metodología, haciendo de esta al alumno como sujeto activo de su aprendizaje, en lugar de agente pasivo.” (P.27, B)

No obstante, varios entrevistados consideran que las Competencias Clave no son innovación porque llevan aplicándose mucho tiempo, a pesar de que se haya modificado su nomenclatura. Así se explicaba en una de las entrevistas:

“Como hemos comentado, no hay innovación, es lo mismo, le hemos puesto otro nombre. Porque si tú ahora te metes en cualquier página del IB verás que hablan de habilidades, de sistemas de aprendizajes distintos, pero realmente si te pones a indagar estamos hablando de lo mismo. Estamos enseñando todo tipo de competencias que ahora son las

competencias STEM y que todo el mundo está viendo que es eso porque es una nomenclatura distinta. Tú le dices a un profesorado oye mira estas competencias STEM, y te dicen: ¿otras nuevas? No perdona son las mismas, son las de siempre, no hemos dejado de utilizarlas. Sí que es cierto, que hemos sistematizado su uso y le hemos dado más visibilidad.” (P.18, H)

De acuerdo con el análisis realizado previamente en la fase cuantitativa, se le ha preguntado al director, a la jefatura de estudios de Educación Primaria y a la figura de un coordinador de 3º o 4º de Primaria sobre quiénes son los agentes de cambio que están impulsando proyectos innovadores para la implementación de las Competencias Clave. En primer lugar, el agente más mencionado por los miembros de los equipos directivos son los docentes con el apoyo de la dirección. Un total de cuatro participantes lo expresaban así:

“Profesores muy buenos con nombre y que tienen garra para tirar. El equipo directivo acompaña y promueve.” (P.22, G)

“Sí, creo que somos un colegio innovador y los principales agentes de cambio son los profesores y el equipo directivo que tienen que apoyarles.” (P.17, H)

“El profesorado no pone trabas, todo lo contrario. Quizá proponga más innovación el profesorado que hasta mi propia figura” (P.13, C)

“El agente de cambio es el profesor dentro del aula, el maestro dentro del aula y o tú te lo crees y por tanto lo aplicas y tú te formas o no hay cambio.” (P.18, H)

En este sentido, varios participantes mencionan la importancia del cambio en el rol del docente en el aula. El docente actual requiere, según ellos, ser un guía o un facilitador para promover el desarrollo competencial. Así es cómo lo explicaban dos de los participantes:

“El profesor es un guía. La vida no es fácil por lo tanto a los niños no hay que ponérselo todo fácil y esa es la competencia, no sé si está establecida como tal, será aprender a aprender. En el que todos tenemos que tenerlo claro si queremos seguir en esta línea de trabajo. Por lo tanto, el profesor es un mero guía que establece unas pautas, para que los niños tengan claro lo que tienen que hacer y hasta dónde tienen que llegar, y la línea de seguimiento que tienen que hacer y, a partir de ahí, sean ellos los que trabajen, evolucionen, investigando y sacando sus propias conclusiones.” (P.13, C)

“Por lo tanto la función de profesor-maestro necesita cambiar para convertirse en un proponentor [sic.] de situaciones de aprendizaje o facilitador de experiencias educativas que favorezcan el desarrollo competencial del alumno como el aprender a aprender, o la iniciativa o espíritu emprendedor.” (P.27, B)

Siguiendo con la búsqueda de agentes de cambios, en segundo lugar, la mayoría de los equipos directivos son conscientes de que ellos mismos tienen una labor fundamental como agentes de cambio para promover la innovación en el centro. En palabras de los participantes:

“Como causa remota, causa inicial es la dirección, ¿cómo? Por dos caminos. Uno, fichando gente con ganas de dar clase y de estar despierto. Y después, secundando las iniciativas de la gente. Ha habido cosas que se han montado que a mí no me gustan, pero no importa porque sí que les gustaban a mis profesores. Eso es fundamental, si a un profe le gusta eso, será mucho más fértil eso que la idea que tuviese yo aplicada por él. El sujeto es la condición y hay que secundar al sujeto.” (P.15, F)

“Yo veo una dirección implicada, una dirección motivada que anima y que prepara. Luego hemos tenido cursos que nos animan, que vayamos todos juntos y no es solo ‘voy yo a un curso lo hago y se me queda y fenomenal’, sino cursos en los que implique a todo el profesorado.” (P.20, G)

“Desde mi perspectiva, el director del centro, sin duda, acompañado por la directora adjunta y algunos profesores de diferentes etapas educativas.” (P.27, B)

Otro agente o elemento clave identificado únicamente por tres participantes como promotor del cambio es la ley educativa. Las siguientes citas muestran sus percepciones:

“Sí que es verdad que desde la dirección se nos ha dicho que aquí hay que hacer un cambio, que nos están pidiendo, la ley te lo está pidiendo esta programación por competencias.” (P.5, D)

“Nos falta todavía en el tema de las competencias. La LOMCE ha sido el desencadenante porque antes no estábamos a pensar que [sic.] las competencias estaban (no estábamos). Pero la LOMCE, a nosotros, nos lo ha desencadenado.” (P.12, C)

“La ley obliga y luego te das cuenta de lo que te abre.” (P.22, G)

También encontramos dos entrevistados que consideran que las evaluaciones externas de su comunidad autónoma están generando un cambio en la forma de trabajar de los docentes. Así lo expresaban:

“Las pruebas de diagnóstico ahora son, total y absolutamente competenciales. Con lo cual, a nosotros nos ha obligado a establecer un antes y un después a la hora de preparar nuestros exámenes con ellos. No podemos preparar exámenes tan sumamente diferentes, solo de contenidos con una prueba tan importante.” (P.13, C)

“Bueno, luego tienes unas pruebas que te van a pasar y que hay que pasarlas y que nadie quiere fracasar en esas pruebas, al centro le da un prestigio. Hemos hecho pruebas diagnóstico en 4º [...] por ordenador han hecho pruebas de Lengua, comprensión lectora, comprensión escrita, Matemáticas, inglés, ciencias y luego de cada prueba pueden elegir

un ejemplo, [...] y luego lo que hacen te dan resultado individual, resultado del colegio en comparación con el resto de los colegios con modelo igual al tuyo o modelo diferente, y luego se manda a las familias.” (P.20, G)

Por último, hay un participante que ha mencionado a la Consejería de Educación de su comunidad autónoma correspondiente como parte importante en la responsabilidad de la transformación en relación con las Competencias Clave en el centro ya que:

“Sí que nos ha pedido ahora el gobierno, que estamos haciendo para final de junio, una unidad didáctica basada en competencias, nos han pedido. Ya te enseñaré, lo que nos pide y nos pone cómo evaluarlas. Que es en lo que estamos trabajando.” (P.20, G)

Por tanto, los agentes o elementos que los equipos directivos reconocen como motores de innovación orientada a la mejora de la implementación de las Competencias Clave son los docentes, el equipo directivo, la propia legislación, las evaluaciones externas y las exigencias de la administración educativa.

Ahora bien, además de conocer los aspectos que favorecen la innovación, también se han querido identificar las posibles dificultades que encuentran para transformar el modelo de enseñanza-aprendizaje del aula. En este sentido, son muchas y variadas los elementos que cada participante menciona. No obstante, cabe destacar que la mayoría de los participantes han señalado la falta de tiempo y la carga de trabajo de los docentes como limitadores importantes de los procesos de innovación (necesarios para iniciar la inclusión de las Competencias Clave). Algunos lo explicaban en los siguientes términos:

“Tiempo, tiempo, tiempo de preparación. Yo, con más tiempo, sería mucho más fiel seguidor de las competencias. A parte de tener mejores materiales para hacerlo. Pero si tú tienes más tiempo en horario y preparación, evidentemente recursos, si te pones a buscar encuentras seguro. Al final, no acabas haciéndolo como debieras porque el tiempo te va comiendo, como te come el tiempo, digamos que una solución más fácil es seguir el libro.” (P.11, C)

“El proceso, fíjate, de tiempo que nosotros necesitamos. Imagínate que están dando la clase de sociales y la competencia lingüística tiene que estar ahí, o la competencia matemática. El tiempo que nosotros necesitamos para reunirnos, porque las competencias para que resulte bien tienen que estar bien preparadas y fundamentadas.” (P.19, H)

“Las hay, los profesores se quejan de la carga de trabajo, van asfixiados de trabajo, más que la resistencia al cambio.” (P.6, E)

“Y, desde luego, trabajar de esta manera requiere más tiempo, más preparación, más secuenciación, estar pensando en lo que vas a hacer dentro de dos meses, no solo lo que vas a hacer esta semana o la siguiente. Entonces, hay que cambiar rutinas.” (P.8, A)

“La razón es por falta de tiempo en personal para poder gestionar una innovación educativa y carencia de recursos materiales y personales.” (P.27, B)

Otra resistencia que señalan varios participantes es la mentalidad de las familias del centro. Tal y como lo comentan:

“Nos ha costado muchísimo cambiar mentalidades, pero no solo mentalidades de profesores, que no se ha conseguido de todos, mentalidades de padres. Es que cada vez que hemos intentado hacer algo innovador y competencial absolutamente la resistencia está en las familias. Cómo es posible que no has hecho de la página tal o por qué no has hecho el tema tal.” (P.4, D)

“Y hacer cambiar a los padres y, sobre todo, a las familias con tendencias un poco más tradicionales con nuevas metodologías, no es fácil.” (P.13, C)

“Evidentemente, hay muchos miedos, hay veces que los propios padres te dicen, sí, sí, sí, ... pero, ¿no hay libro? ¿Dónde está el libro? Pero, ¿vais a utilizar siempre los *iPads*? Al final tienes que convencer siempre a los padres, yo creo que es la máxima fricción, en algunos padres.” (P.18, H)

También, se menciona como una resistencia a los docentes con mucha experiencia y que tienen dificultades para adaptarse a los cambios:

“Y luego algunos profesores que están cercanos a la jubilación, pues es normal que les cueste más. No se les ha obligado, hay cosas que sí que son prescriptivas, pero en este ámbito yo creo que no es una buena idea. Un profesor que lleva 35 años dando clase de una forma determinada, le puedes contagiar para que poco a poco vaya introduciendo, pero no puedes cambiar su paradigma, ni su manera de hacer.” (P2, D)

“Por otro lado, pues en profesores que lleven 20 años trabajando de la misma manera, pues es difícil convencerles de que trabajen de una manera distinta.” (P.8, A)

Al analizar los factores que promueven la innovación, uno de los que mencionaron fue la legislación. Sin embargo, encontramos opiniones enfrentadas en este aspecto al ser considerado por otros participantes como una resistencia a la hora de innovar. Así lo exponían:

“Yo creo que no es la LOMCE, no digo que con la LOMCE haya habido un retroceso, sino que con la ley anterior ya hablaba de competencias. Quizá la LOMCE incide más en el aspecto competencial porque las pruebas externas que hacen van más a la evaluación de las competencias, pero también para mí el aspecto fundamental de la LOMCE, es que refuerza las asignaturas troncales.” (P.8, A)

“Nosotros hemos aprendido a vivir bajo la ley, pero no con la ley.” (P.15, F)

Otros factores que los participantes consideran que no facilitan la innovación, aunque con menor insistencia en las entrevistas, son: los espacios, los recursos y el horario. Por ejemplo, tres miembros de diferentes equipos directivos lo mencionaban en las conversaciones mantenidas con ellos:

“Muchas, la primera que tenemos es la falta de tiempo, de espacios, de horarios, de coordinación, un poco a mata caballo apagando fuegos.” (P.8, A)

“Resistencias, a ver, yo creo que más que resistencias que no las hay, son dificultades que en un momento te angustian: horarios, espacios, material, tiempo. Fíjate lo que te estoy diciendo. No es que digas ‘no tengo ganas’, vamos solucionando las cuestiones estas, importante la del tiempo, el material si no lo tenemos nos lo inventamos, que es verdad que te facilita mucho. Estas pueden ser las pequeñas dificultades.” (P.19, H)

“Creo que he mencionado antes, falta de presupuesto para la dotación de recursos personales, materiales, etc.” (P.27, B)

Por último, una de las resistencias que menciona uno de los entrevistados era la falta de autonomía de los centros:

“Los cambios de la legislación son en la nomenclatura. Yo empecé muy entusiasmado con la LOMCE porque a mí un elemento que ayudaría mucho a contribuir es que les diese a los centros autonomía.” (P.15, F)

6.1.6. Acción docente

En relación con la acción docente se van a analizar las metodologías, los materiales didácticos y la evaluación que han sido mencionados durante las entrevistas a los miembros de los equipos directivos.

En cuanto a las metodologías, se ha preguntado por aquellas que consideran que favorecen más la implementación de las Competencias Clave. En general, las metodologías que más han asociado son el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos.

“El trabajo cooperativo, los proyectos, en el momento en el que tú no das todo, sino que lo que haces es soltar el globo sonda y dirigir. Estás ahí dirigiendo el tráfico para que todos lleguen a puerto. Las metodologías en las que se implica al alumno. Todo lo que sea el cooperativo, los proyectos, el razonamiento. Es necesario que necesitamos unos estadios de tomo conciencia, valoro, reflexiono y ya respondo. Es sentido común pero la vida nos lleva... El pensamiento necesita de esa reflexión.” (P.9, A)

“Yo creo que sí, por ejemplo, en el trabajo cooperativo hay muchas competencias que antes no estaban incluidas.” (P.20, G)

A la hora de enumerar las principales metodologías que se trabajan en el aula de sus centros, los participantes mencionaban principalmente el aprendizaje cooperativo. Así es cómo lo comentaban desde diferentes centros:

“Para mí claramente, el trabajo cooperativo. Yo creo que desde que lo he implementado, porque eso sí que lo he llevado a cabo en mi aula con grupos de 3 alumnos que cumplan una serie de características. Yo he visto que realmente favorece.” (P.8, A)

“Cooperativo, el esquema de trabajo es cooperativo y el producto final suele ser un proyecto. Por supuesto, como te digo, compatibilizado con enseñanza magistral que también se da, pero el esquema cooperativo cada vez se da con más insistencia” (P.2, D)

“Por ejemplo, efectivamente llevamos los dos últimos años con el trabajo cooperativo, todo el mundo, que si los grupos, *flipped classroom*, hay muchísimas cosas que utilizamos de forma indistinta atendiendo a las necesidades. Sin buscar exclusivamente uno.” (P.18, H)

En tres de los centros, además del trabajo cooperativo, contaban cómo estaban empezando a implementar el aprendizaje basado en proyectos:

“Por otro lado, estamos incorporando trabajos por proyectos, aunque claro el trabajo por proyectos es complicado y complejo. Estamos haciendo nuestros pinitos.” (P.8, A)

“El cooperativo, los proyectos y el TBL [Aprendizaje Basado en el Pensamiento] son las que estamos desarrollando.” (P.23, B)

“Nosotros lo que tenemos claro es que algo hay que cambiar. Lo que pasa es que cambiarlo todo de golpe es imposible. Cambiar las programaciones es bastante, cambiar todas las programaciones de todas las áreas es imposible. Entonces, había que empezar por algún sitio, decidimos empezar por hacer proyectos si tenemos que programar por competencias y trabajar por competencial y evaluar por competencias. En un área entera de todo el curso no lo vas a poder hacer. Entonces, por eso decidimos: vamos a empezar por proyectos. Esos proyectos que hagamos los vamos a programar por competencias, con evaluación por competencias y por eso los hemos empezado a hacer así.” (P.5, D)

En general, la tendencia de las clases expositivas se percibe que está desapareciendo. El tiempo de explicación por parte de los docentes en la etapa de Primaria cada vez es menor, tal y como lo explica el siguiente participante:

“Esa tendencia antigua de las clases magistrales está desapareciendo. Y es que estas generaciones también nos obligan a que estas clases magistrales también desaparezcan. Hace 10 o 12 años podías dar una clase de 40 minutos y estaban que no te quitaban la vista. Hoy en día, no puede durar más de cinco minutos, tiene que ser lo más dinámica posible y tienes que llamar la atención y captar la atención. Tiene que ir acompañado de

medios audiovisuales. Y tiene que ser algo competencial y manipulativo, para que ellos encuentren, por eso va a evolucionar y esa es la tendencia dentro del proyecto educativo.” (P.13, C)

Sin embargo, hay un centro en el que se potencia como metodología principal, la enseñanza expositiva. Así es cómo lo explicaba un miembro del equipo directivo:

“Clase magistral fundamentalmente y no hacemos, detecto que hay pocos proyectos, lo que hay es muchísima adaptación individual. Los profesores, cuando plantean deberes o tal están en movimiento todo el rato. Pero el instrumento es la clase magistral.” (P.15, F)

En cuanto a los materiales y recursos didácticos, hay varios participantes de diferentes centros durante la entrevista mencionaron la tendencia a suprimir los libros de texto:

“En 4º es donde tenemos más libros, pero en los demás cursos casi no tenemos libros. El profesorado elabora y busca continuamente materiales.” (P.7, E)

“Un reto importante lo he nombrado antes: ir eliminando libros e ir introduciendo más nuevas tecnologías.” (P.13, C)

Por el contrario, hay otro centro que, tras eliminar los libros de texto, se han visto en la necesidad de volverlos a introducir. Explicaban su experiencia en los siguientes términos:

“En catalán no teníamos libro, teníamos uno medio fabricado por los profesores y la realidad es que, si no tienes un Departamento Pedagógico y de profesores que puedan dedicar muchas horas a preparar el material y a establecer los contenidos, objetivos y metodologías, o te vas acomodando en lo que te va bien a ti y no en lo que necesitan los niños. ¿Qué nos pasó? Que aquellos libros nos quedaron obsoletos y llegó un momento en el que te dabas cuenta de que no tenía los contenidos necesarios. En catalán vimos que no tenemos el tiempo, es que es inviable, nos puede el día a día. Total, que una asignatura que teníamos no era el libro era por cuadernos, nos vimos como obligados a poner un libro.” (P.16, F)

En general, se percibe ciertas dudas con respecto al uso del libro de texto para dar respuesta a las demandas educativas actuales. Uno de los entrevistados lo exponía así:

“Ahora el gobierno nos ha pedido una unidad didáctica por competencias. Hemos tenido alguna experiencia con el ABP, pero no veo claro por qué lo de quitar los libros y crear otras unidades, muy similares, pero con otro nombre.” (P.20, G)

En cuanto a los recursos digitales, en todos los centros emplean la pizarra digital en el aula excepto en un caso. No obstante, solamente hay tres centros que disponen de

un carro de tabletas electrónicas para utilizar de forma puntual en el aula. Como es el caso de este centro:

“Estamos condicionados por la equipación que tienen las aulas. En todas las aulas tenemos pizarras digitales pero no tenemos un *iPad* por alumno. De hecho, recientemente compramos un carrito de *iPads* que vamos a empezar a trabajar en 4º y 5º de Primaria y el año que viene vamos a comprar otro para 1º y 2º de la ESO.” (P.2, D)

La evaluación es una de las principales dificultades para la implementación real de las Competencias Clave en el aula según las entrevistas. En primer lugar, el análisis se centra en su percepción sobre la evaluación de las Competencias Clave, su aplicación en los boletines y, por último, los instrumentos de evaluación que mencionan vinculados a la evaluación de las Competencias Clave.

Uno de los participantes señalaba en su entrevista que ellos tienen la mirada en la evaluación de las competencias porque es donde tienen que apuntar para concluir el proceso de cambio. Así, lo explica:

“¿Por qué hemos empezado ahora a evaluar sobre competencias? Pues porque yo creo que es donde tenemos que apuntar. En el momento en el que cambiemos el sistema de evaluación todo lo que ya no hayamos cambiado lo vamos a ver forzado necesariamente.” (P.2, D)

Siguiendo con esta reflexión, otro participante comentaba que la evaluación por competencias es complicada, pero tiene que ser algo continuo ya que:

“Es complicado, pero yo creo que la evaluación es algo continuo, está claro que tú tienes unos parámetros en los que te vas a fijar en un momento determinado porque hay que poner un tiempo, tú lo tienes que medir. No puedes abandonar al final a ver qué me parece.” (P.19, H)

En varios centros reconocían que estaban empezando a introducir una evaluación más competencial pero que todavía no lo habían logrado:

“Yo creo que sobre todo conocimientos, pero se empiezan a evaluar competencias. Pero nos que todavía por mucho por andar...” (P.2, D)

“Hemos empezado este año, se hacen pruebas objetivas, pero hacerlas por competencias. Yo sé que todos mis alumnos multiplican, pero si yo les presento una situación real ellos son capaces de saber lo que tienen que hacer. Si les doy un ticket de la compra, llego a

clase y les reparto tickets de compra para que sepan... Qué cuesta más, qué cuesta menos, Estamos ahí dando una vuelta.” (P.9, A)

“Pues en práctica no la veo yo. Yo creo que sí que estamos en un 80%, en una parte acercándonos a las competencias. Yo por lo menos lo siento así y en mi asignatura hago más hincapié en el por qué, en el para qué, en evaluarles también habilidades. De hecho, he cambiado muchas cosas y miro más el proceso que a veces el resultado y se lo digo a ellos. Pero a la hora de evaluar yo creo que todavía no.” (P.11, C)

Sin embargo, una de las principales preocupaciones, por ser la más recurrente, es el cambio del informe o boletín de evaluación que se entrega a las familias. Esta transformación preocupa muchísimo, tal y como se puede comprobar en esta cita:

“Documentación oficial las contempla que es donde hacemos el traspase de un boletín más, es lo que dificulta el cómo traducimos nuestro boletín de notas a competencias, porque es la pregunta, cuesta identificar cuándo estamos trabajando cada competencia.” (P.6, E)

En dos centros explicaban cómo al finalizar la etapa de Educación Primaria entregan un boletín o informe por competencias:

“Lo que sí que hay es al final de 6º de Primaria, se manda por competencias. Ya te mandaré, a parte del boletín final se manda un boletín de competencias. Pero en el resto [de cursos] no se manda, me imagino que en el futuro eso hay que cambiar.” (P.20, G)

“Lo vas a comprobar, la Consejería [...] nos obliga a que en Primaria, el boletín de evaluación final vaya acompañado de un boletín de adquisición de competencias que te lo he adjuntado. Entonces, todo el claustro de profesores que trabaja directa o indirectamente con el alumnado se tiene que reunir para ver las competencias que tiene cada uno. Es un trabajo de una semana larga. Es importante que una vez acabada la junta de evaluación que tenemos todos los datos numéricos en cuanto a conocimiento de los alumnos vamos a quedar tres días por la tarde y en dos días o tres teníamos todo Primaria preparado.” (P.13, C)

Al hablar sobre la evaluación de las Competencias Clave en las entrevistas, algunos participantes mencionaron indirectamente ciertos instrumentos de evaluación. En primer lugar, hay un cierto acuerdo sobre que los exámenes no son la única herramienta para evaluar, aunque es el principal medio empleado en el proceso evaluación. Sin embargo, algún miembro del equipo directivo matizaba la transformación que han sufrido sus exámenes:

“Aunque yo sí que siento que he cambiado mucho la metodología en los exámenes. De las competencias, acabas cambiando el formato de examen, pero sigue siendo un examen escrito. Siento la presión en otras formas de evaluar. Yo hago Matemáticas, entonces la competencia matemática lo primero que te dice es hacerlos competentes en habilidades e instrumentos, que puedan desenvolverse en la vida cotidiana. Entonces, cada vez, yo

recuerdo unos exámenes de Matemáticas míos y ahora mis exámenes son de 4 páginas porque hay textos.” (P.11, C)

“Yo creo que se trabajan competencias, de hecho, es que en el fondo no pueden no trabajarse según el esquema pedagógico. Lo que no sé es hasta qué punto de manera consciente. Seguro que el momento en el que la prueba de evaluación sea más estrictamente competencial (que en algunos cursos lo es) eso vaya cambiando, pero es un proceso.” (P.2, D)

Otro instrumento que han mencionado, aunque en menor medida, es el uso de rúbricas para dar a conocer a los alumnos lo que se les va a evaluar. Por ejemplo:

“Tener rúbricas a mí me parece fundamental en la evaluación, que los alumnos sepan lo que esperas de él. Yo, por ejemplo, los cuadernos ellos tienen su rúbrica de cuaderno, que sepan qué se les va a pedir. Ellos ya lo saben, ellos se podrían poner la nota a ellos mismos.” (P.9, A)

“Yo, cuando hacemos una exposición le reparto una rúbrica a cada equipo con unas cosas muy sencillas (vocabulario utilizado, el tono de voz, si ha contactado con la gente) y ellos van valorando. Porque ellos son muchísimo más espontáneos y pienso que es una forma también de que aprendan a valorarse.” (P.19, H)

Sin embargo, otro participante manifestaba su preocupación por pasar de exámenes a rúbricas para cualquier cuestión con el fin de poder demostrar a las familias el sentido de su evaluación:

“Lo que me preocupa de esta innovación es la necesidad de mostrarle al padre todo lo que sabe o no hacer su hijo con pruebas. Me da miedo que pasemos de la prueba escrita a la rúbrica hasta para medir su motivación.” (P.23, B)

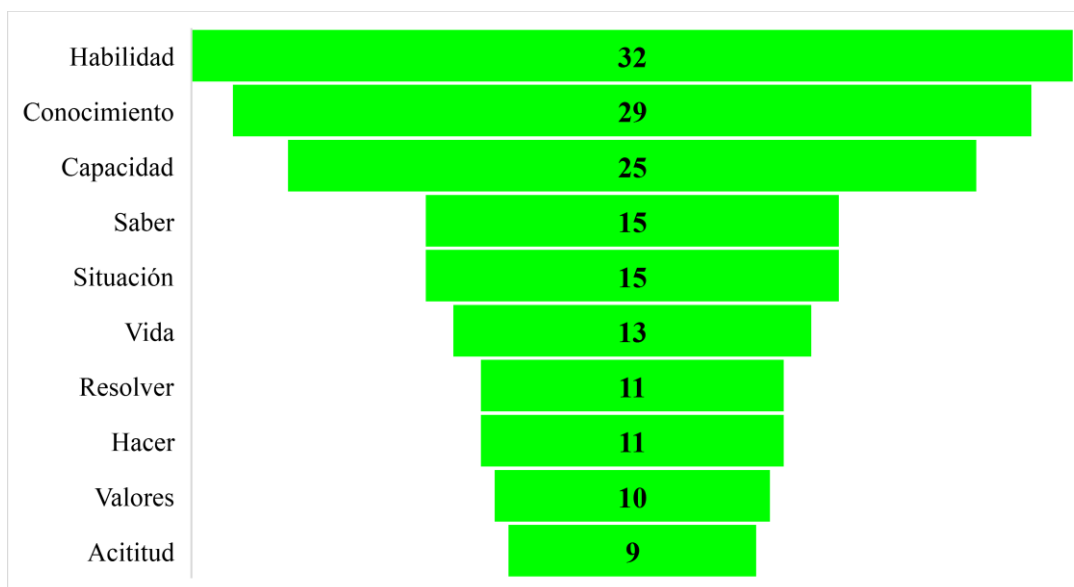
6.2. ANÁLISIS DE LAS DEFINICIONES DE COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES

Se han analizado las definiciones elaboradas por los 60 docentes que imparten enseñanzas en 3º y/o 4º de Primaria de todos los centros participantes con el objetivo de conocer cómo entienden el término “competencia”. Asimismo, se avanzan algunas valoraciones sobre el impacto que puede suponer el desconocimiento del concepto para su adecuada implementación en el aula.

Para un primer análisis se han seleccionado las 10 palabras más utilizadas en el conjunto de definiciones del concepto “competencia”. Para ello, se han descartado las

palabras cuya categoría gramatical no aporta significado a la definición. Finalmente, se han concluido que los términos más frecuentes empleados por los docentes en sus definiciones son “habilidad”, “conocimiento” y “capacidad”.

Figura 38. Frecuencia de las 10 palabras más nombradas en las definiciones del término “competencia”



Fuente: elaboración propia.

En la Figura 38 se puede ver la frecuencia de uso de los principales conceptos asociados al término “competencia”. Además, la mayoría de los conceptos más utilizados están relacionados con una de las tres dimensiones que definen el concepto. En general, hay tres términos, “habilidad”, “capacidad” y “hacer”, que van asociados con la dimensión instrumental. Esta es la dimensión a la que más hacen referencia los docentes en sus definiciones. En segundo lugar, se mencionan dos términos asociados con la dimensión cognitiva, “conocimiento” y “saber”. Por último, con menor frecuencia, encontramos dos términos vinculados con la dimensión actitudinal como son “valores” y “actitud”. También, aparece el término “situación” como una de las palabras más empleadas que hace referencia a la necesidad de que para adquirir una competencia esta debe presentarse y practicarse de manera contextualizada. Otro término muy frecuente es “vida”, que implica que la competencia tiene que ponerse en práctica en situaciones reales y cercanas al contexto del estudiante. Por último, el verbo “resolver”, que en general se asocia como la finalidad última que persigue toda competencia.

La segunda etapa del análisis se centra en comparar el contenido de cada una de las definiciones, para lo cual nos ayudamos del programa Atlas.ti. Se ha tomado como referencia la definición generada a partir del análisis conceptual realizado en el marco teórico (véase apartado 2.1.), tal como se explica en el Capítulo de metodología (véase apartado 4.6.4.). Este análisis comparativo ha permitido agrupar todas las definiciones en un conjunto de categorías. En total se han creado cuatro categorías generales, dos de ellas con tres subcategorías, y un total de ocho posibles agrupaciones.

CATEGORÍA 1: En su definición se incluyen las tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal)

CATEGORÍA 2: En su definición se incluyen dos de las tres dimensiones.

2A Incluyen la dimensión cognitiva e instrumental.

2B Incluyen la dimensión cognitiva y actitudinal.

2C Incluyen la dimensión instrumental y actitudinal.

CATEGORÍA 3: En su definición solo se incluye una de las tres dimensiones.

3A Solo incluye la dimensión cognitiva.

3B Solo incluye la dimensión instrumental.

3C Solo incluye la dimensión actitudinal.

CATEGORÍA 4: En su definición no se incluyen ninguna de las dimensiones.

Todas las definiciones se han codificado en función de las categorías presentadas. A partir de ello, se han recogido de forma cuantitativa el número de definiciones obtenidas por cada categoría y su porcentaje con respecto al total.

Tabla 77. Porcentaje del número de definiciones agrupadas en función de las categorías

| Categorías | Subcategorías | Nº | % |
|--------------------|--|-----------|----------|
| Categoría 1 | Dimensiones cognitiva, instrumental y actitudinal. | 12 | 20% |
| Categoría 2 | 2A Dimensiones cognitiva, e instrumental | 12 | 20% |
| | 2B Dimensiones cognitiva y actitudinal. | 1 | 1,67% |
| | 2C Dimensiones instrumental y actitudinal | 2 | 3,33% |
| Categoría 3 | 3A Dimensión cognitiva | 1 | 1,67% |
| | 3B Dimensión instrumental | 25 | 41,67% |
| | 3C Dimensión actitudinal | 0 | 0% |
| Categoría 4 | Ninguna dimensión | 7 | 11,67% |

Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran que la categoría más frecuente con un el 41,7% es la 3B en la cual “competencia” se relaciona únicamente con la dimensión instrumental. Es llamativo el alto porcentaje de docentes que asocian el concepto únicamente con el hacer, es decir, con las habilidades, capacidades o destrezas. Algunas de las definiciones que forman parte de esta categoría son:

“Una competencia es una serie de habilidades (saber hacer), que permiten acercarse a un contenido académico de un modo diferente, más real, interesante y motivador para los niños.” (P.1.14)

“Competencia es un conjunto de habilidades que permiten lograr desempeños eficaces y adecuados al contexto.” (P.1.18)

“Competencia es habilidad o capacidad para implementar, llevar a cabo una situación o ejercicio determinado de forma correcta utilizando todos los recursos de los que disponemos.” (P.1.33)

Las siguientes categorías más frecuentes en las definiciones son la categoría 1 y la 2A. En el caso de la categoría 1, el 20% de los docentes han definido el término competencia incluyendo las tres dimensiones, coincidiendo así con la definición de referencia. Algunos de los participantes lo definen así:

“Es el conjunto de habilidades, conocimientos, estrategias, actitudes, dinámicas, motivación, valores, que permiten hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje, una experiencia eficaz y valiosa para los niños.” (P.1.5)

“Competencia implica saber, saber hacer y saber ser, es decir, un buen desempeño de tareas reales.” (P.1.7)

“Es la capacidad que engloba el conocimiento, los recursos, habilidades y actitud que se desarrolla en la persona y que utiliza para la vida en el ámbito personal, laboral y social.” (P.1.9)

Otro 20% de los docentes hicieron referencia a las dimensiones cognitiva e instrumental. Así son algunas de las definiciones categorizadas en la dimensión 2A:

“Una serie de conocimientos que sirven para la resolver conflictos en el día a día y favorecer la autonomía desarrollando en la persona habilidades para ello.” (P.1.2)

“Son los conocimientos, habilidades y destrezas aplicadas por igual al mundo que nos rodea.” (P.1.42)

“Competencia hace referencia a la combinación de conocimientos, habilidades prácticas y sociales para desarrollar cualquier actividad o tarea de cualquier índole y en cualquier situación de forma eficaz y resolutive.” (P1.58)

En siguiente lugar, un 11,7% de las definiciones no integraban ninguna de las dimensiones incluidas en la definición de referencia. Algunos ejemplos de la categoría 4 son:

“Las competencias son aquellas que han de ser adquiridas por los alumnos al finalizar la etapa escolar. Desde todas las asignaturas se contribuye a las competencias clave.” (P.1.25)

“Es la capacidad de responder a demandas educativas.” (P1.38)

Una pequeña minoría de tan solo el 3,3%, ha definido competencia incluyendo la dimensión instrumental y actitudinal. Las siguientes categorías han registrado un porcentaje de 1,7%: 2B dimensión cognitiva y actitudinal y 3A dimensión cognitiva. Por último, ningún participante ha asociado el término competencia a la categoría 3C que hace únicamente referencia a la dimensión actitudinal.

Al margen de las dimensiones, se ha analizado la inclusión del concepto aprendizaje permanente en las definiciones. Tan solo un docente hizo referencia en su definición al aprendizaje a lo largo de la vida como parte fundamental del concepto “competencia”. Esta fue su definición:

“Es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la enseñanza básica para lograr su realización y desarrollo personal, ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta de forma plena y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida.” (P1.24)

En respuesta al objetivo específico (1.5.) se concluye que la mayor parte de los docentes asocian competencia con su dimensión más instrumental. Esta interpretación del concepto “competencia” puede implicar una implementación incompleta del enfoque competencial, el cual, a su vez, requiere del desempeño que integre estas habilidades o destrezas con los conocimientos (dimensión cognitiva) y las actitudes (dimensión actitudinal).

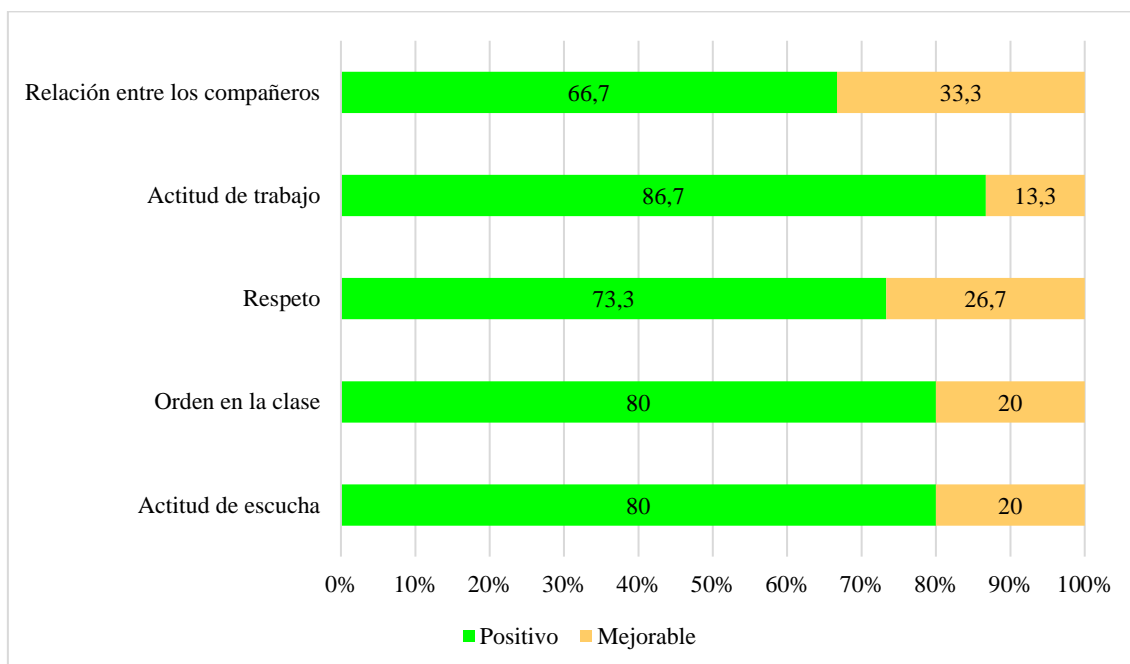
6.3. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA

En este apartado se presentan los resultados de las 15 observaciones no participantes realizadas en clases de 3º y 4º de primaria en los ocho centros incluidos en el estudio. El instrumento empleado fue una plantilla de observación en la que se recogen las anotaciones de cada una de las variables (véase Tabla 38). Las categorías observadas fueron: clima del aula, disposición del aula, función del docente, metodologías, materiales didácticos y enfoque competencial. El objetivo del análisis de las observaciones es complementar la información recogida mediante los instrumentos anteriores y contrastar la realidad del aula, con la visión que sobre lo que ella sucede nos trasladaron los propios participantes. Así, este apartado responde al objetivo específico (1.3.).

6.3.1. Clima del aula

Durante la observación se analizó el clima del aula a partir de una breve descripción de la actitud mantenida por los alumnos durante la clase. Las variables analizadas en torno al clima fueron: relación entre compañeros, actitud de trabajo, respeto y escucha y orden en la clase. Una vez analizados los comentarios de cada centro en relación con el clima se han agrupado en dos posibles estados: clima positivo o clima mejorable. Se entiende por clima positivo, aquel que implica que la mayoría de las variables están favoreciendo el aprendizaje y adquisición de las Competencias Clave. En cuanto al clima mejorable se entiende que la mayoría de las variables no propiciaron el aprendizaje competencial durante la observación.

Figura 39. Clima del aula durante las observaciones no participantes (en %)

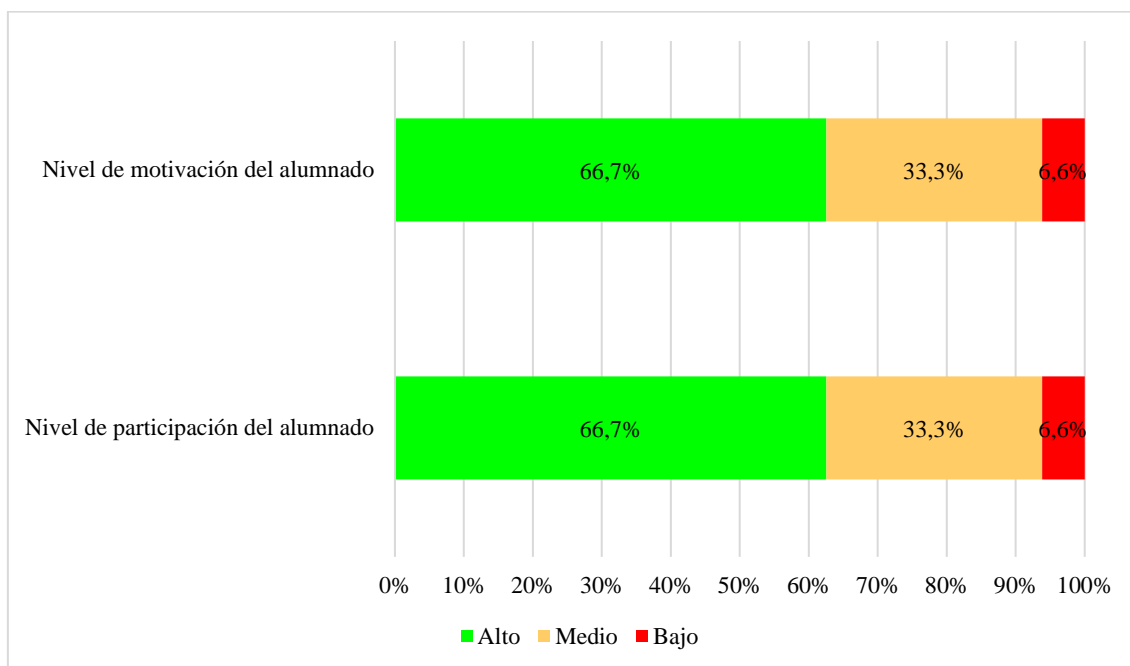


Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los datos recogidos en la Figura 39, se encontró que en la mayoría de las sesiones observadas el clima de aula fue positivo, predominando la actitud de trabajo, el orden y la escucha en al menos un 80% de los casos. En general, la relación entre los compañeros se valoró como buena, aunque en un 33,3% de las observaciones se identificó que se podría mejorar. Lo mismo sucede con el respeto, donde fue considerado un aspecto mejorable en un 26,7% de las observaciones realizadas.

En línea con el clima del aula, se registró el nivel de motivación de los alumnos y su nivel de protagonismo durante la clase. El nivel de motivación de los alumnos se registró a partir de la observación de la actitud mostrada por los alumnos durante la sesión. El nivel de participación se concretó en función del tiempo de la sesión en el que el docente no era el protagonista o centro de la situación de aprendizaje. Una vez analizados los registros de las observaciones se han establecido los siguientes niveles: alto, medio o bajo.

Figura 40. Niveles de motivación y participación del alumnado en las observaciones (en %)



Fuente: elaboración propia.

Se pudo comprobar que los niveles de participación y motivación coincidían (véase Figura 40). Sin embargo, esto no implica que en todas las observaciones el nivel de motivación y participación fuera el mismo como se podrá comprobar posteriormente en el estudio individual de cada centro (véase Capítulo VII). Desde una visión global, se concluye que en el 66,7% el alumnado mostró un nivel alto de motivación y participación, siendo los principales protagonistas del aula. En el nivel medio de participación y motivación vuelven a coincidir los resultados con un 33,3% en ambas cuestiones. Finalmente, en un 6,6% de clases los alumnos se mostraron poco motivados y participativos.

6.3.2. Disposición del aula

Otro de los aspectos que registraron durante las sesiones de observación fue la disposición del aula en función de dos variables: distribución del espacio y la ambientación de las paredes del aula. Para ello, se describió la disposición del aula en relación con estas dos variables en el guion de observación. Tras analizar todas las observaciones se confirma que se han observado únicamente dos alternativas en cuanto a la distribución del espacio: filas mirando a la pizarra o en equipos cooperativos. Con respecto a la ambientación de las paredes del aula la diferencia más notable detectada ha

sido la exposición de trabajos de los alumnos o, simplemente la exposición de carteles didácticos.

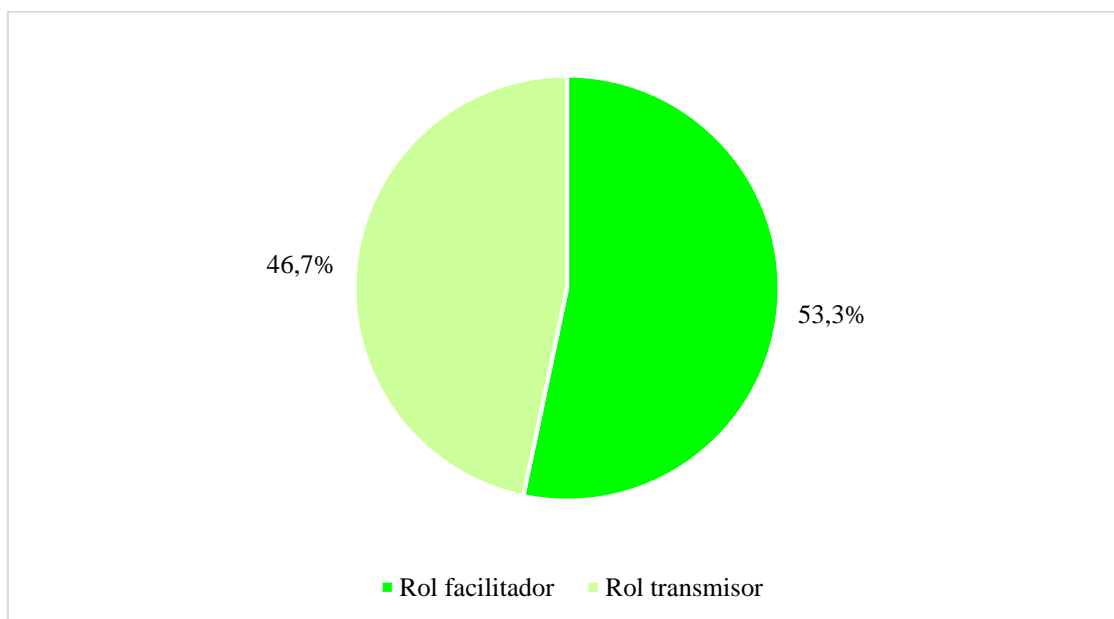
Al observar la disposición de las mesas de los alumnos se puede concluir que la mayoría de las aulas observadas tenían una disposición de la clase en equipos cooperativos. Estos equipos cooperativos variaban en número de cuatro, cinco o seis integrantes. No obstante, en el 20% de las observaciones realizadas en el conjunto de los centros escolares participantes la disposición de las mesas estaba distribuida en filas, mirando directamente a la pizarra y a la mesa del docente.

En cuanto al uso dado a las paredes en el 66,7% de las aulas observadas, se optaba por la exposición de trabajos o murales realizados por los alumnos. Esto implica que el alumnado realizaba trabajos o proyectos más allá del libro de texto o el cuaderno. Por el contrario, un 33,3% de las aulas no tenían expuesto trabajos de los alumnos en las paredes. En este tercio de las aulas observadas, no se aprovechaban las paredes para compartir los trabajos de los alumnos. En estas aulas las paredes contenían murales de la editorial o carteles informativos en el momento de la observación, no apreciándose ningún trabajo elaborado directamente por los alumnos.

6.3.3. Función del docente

Un aspecto fundamental del enfoque de enseñanza competencial es la función del docente en el aula. A partir de las observaciones se han identificado dos estilos docentes dominantes durante la sesión: el estilo facilitador y el estilo transmisor. El estilo facilitador es aquel donde el docente tendía más a acompañar a sus alumnos favoreciendo la posición central de estos en las situaciones didácticas planteadas. El estilo transmisor se daba allí donde predominaba la misión de explicar el contenido y de corregir las actividades propuestas durante la sesión observada.

Figura 41. Estilos docentes dominantes durante las observaciones realizadas (en %)



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los datos presentados en la Figura 41, en apenas algo más de la mitad de las observaciones (53,3%) se apreció el estilo docente transmisor como dominante. Allí donde, por el contrario, predomina el estilo facilitador se percibe que el aprendizaje está centrado en el alumnado y por tanto es más protagonista de su propio aprendizaje.

6.3.4. Enfoque competencial

Desde una mirada competencial se han analizado las observaciones de acuerdo con los siguientes principios pedagógicos (véase apartado 3.3.) que caracterizan el proceso de enseñanza y aprendizaje del enfoque competencial: i) el enfoque interdisciplinar; ii) el aprendizaje contextualizado en situaciones reales; y iii) la presencia de las ocho Competencias Clave en el aula.

En primer lugar, un principio esencial del trabajo por competencias es que el aprendizaje tiene que favorecer un enfoque interdisciplinar que integre varias asignaturas para que predomine el desarrollo de las competencias. A través de las observaciones se concluye que tan solo en el 20% de las sesiones observadas se establecían relaciones entre

diferentes materias, frente al otro 80% donde se trabajó de manera monográfica aspectos de una única asignatura.

Otro principio fundamental del modelo de aprendizaje competencial es que los aprendizajes tienen que ser útiles para la vida y por lo tanto deben estar contextualizados en situaciones reales y cercanas. En las observaciones, el 53,3% de las sesiones contextualizaron el aprendizaje en situaciones concretas y reales frente al 46,7% que trabajó el contenido sin vincularlo a una situación real.

Por último, se identificaron las Competencias Clave trabajadas en cada observación durante la clase. Posteriormente, se ha analizado y concluido la frecuencia de uso de cada una de las Competencias Clave.

Tabla 78. Registro de las Competencias Clave trabajadas en cada observación en función del centro

| | C. M. | C. L. | C. C. | C.D. | C.A.A. | S.C. | S.I. | E. C. | TOTAL |
|---|-------|-------|-------|------|--------|------|------|-------------------------|------------|
| A | No | No | No | No | No | No | No | No | 0 |
| A | No | Sí | No | Sí | No | Sí | Sí | Sí | 5 |
| B | No | Sí | No | No | Sí | Sí | Sí | No | 4 |
| B | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | No | No | 5 |
| B | Sí | Sí | No | No | No | Sí | No | Sí | 4 |
| D | Sí | No | No | No | Sí | No | Sí | No | 3 |
| D | No | Sí | No | No | Sí | Sí | Sí | No | 4 |
| D | No | No | No | Sí | No | No | No | No | 1 |
| E | No | No | No | No | No | No | No | Sí | 1 |
| E | Sí | No | No | No | No | No | Sí | No | 1 |
| F | No | Sí | No | No | Sí | No | No | No | 2 |
| G | Sí | Sí | No | No | No | No | No | No | 2 |
| G | Sí | Sí | Sí | No | Sí | Sí | No | Sí | 6 |
| H | Sí | No | No | No | No | No | No | No | 1 |
| H | No | No | Sí | Sí | Sí | No | No | No | 3 |
| | | | | | | | | Promedio general | 2,8 |

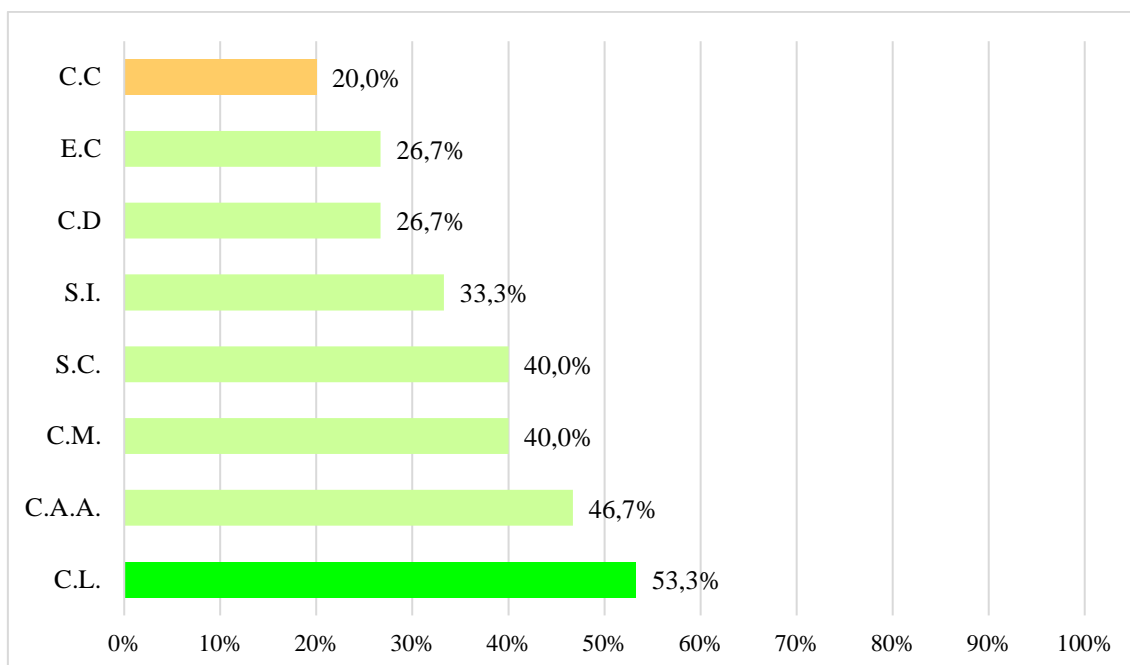
Fuente: elaboración propia.

C.M. es la competencia matemática, C.L. es la competencia en comunicación lingüística, C.C. es la competencia básica en ciencias y tecnología, C.D. es la competencia digital, C.A.A. es la competencia aprender a aprender, S.C. son las competencias sociales y cívicas, S.I. es el sentido de la iniciativa y E.C. es la conciencia y expresiones culturales.

La media del número de Competencias Clave integradas en una clase es de 2,8, es decir, en general se están trabajando aproximadamente tres Competencias Clave

diferentes por sesión. Sin embargo, solamente el 53,3% de las observaciones realizadas integran tres o más competencias.

Figura 42. Frecuencia de uso de las Competencias Clave a partir de las observaciones realizadas (en %)



Fuente: elaboración propia.

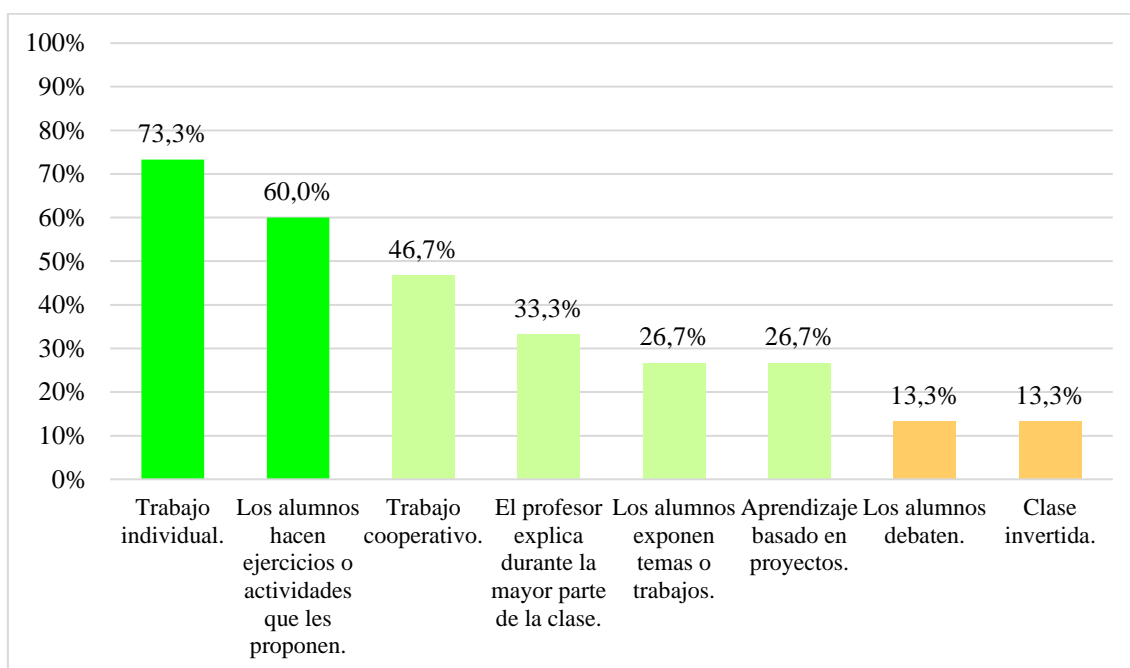
C.M. es competencia matemática, C.L. es competencia en comunicación lingüística, C.C. es la competencia básica en ciencias y tecnología, C.D. es competencia digital, C.A.A. es la competencia aprender a aprender, S.C. son las competencias sociales y cívicas, S.I. es el sentido de la iniciativa y E.C. es la conciencia y expresiones culturales.

La Figura 42 muestra que entre las competencias específicas, la comunicación lingüística es la competencia que predomina seguida de la competencia matemática. Con diferencia, se observa un menor predominio de la competencia científica, si bien, el número de observaciones realizadas a las asignaturas de Ciencias (13,2%) fue menor que a las asignaturas de Lengua y Matemáticas con un 33,3% del total. En cuanto a las competencias transversales, la competencia aprender a aprender fue la que estuvo más presente, reconociéndola en el 46,7% de las sesiones observadas. El resto de las competencias transversales tuvieron menor protagonismo en un porcentaje de entre 26,7% y el 33% de las observaciones. Es elocuente sobre el modo de implementación de las Competencias Clave que, tratándose de competencias transversales, estén tan poco presentes en las observaciones, independientemente de la asignatura.

6.3.5. Enfoque metodológico

En las observaciones realizadas se registraron todas las metodologías que se emplearon durante la sesión. Tras su análisis, las metodologías que se han empleado al menos una vez fueron: trabajo individual, realización de actividades del libro de texto, trabajo cooperativo, explicación por parte del docente, exposiciones, aprendizaje basado en proyectos, debates con los alumnos y la clase invertida.

Figura 43. Frecuencia de uso de metodologías en el aula a partir de las observaciones realizadas (en %)



Fuente: elaboración propia.

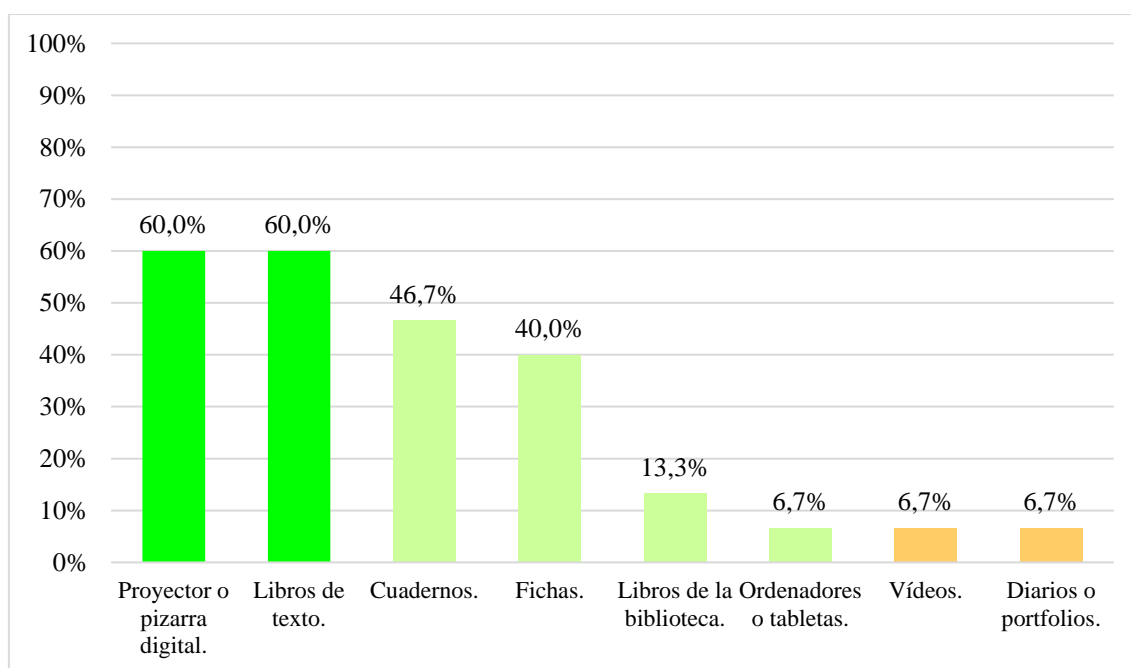
En cuanto a las metodologías observadas en el aula recogidas en la Figura 43, las dos metodologías que han estado presentes en más de la mitad de las observaciones no son metodologías activas y se centran en el trabajo individual y en la realización de actividades del libro. En el 46,7% de las observaciones los alumnos trabajaron de forma cooperativa. En un 33,3% de las clases el docente estuvo explicando durante la mayor parte de la clase. Por último, las metodologías más activas como las exposiciones, el ABP, los debates o la clase invertida estuvieron presentes en menos del 30% de las observaciones. En definitiva, se concluye que a nivel global se sigue apostado claramente por el trabajo individual, aunque está tomando protagonismo el aprendizaje cooperativo.

Con respecto a otras metodologías activas se aprecia cómo se están introduciendo en el aula, aunque de momento no puede afirmarse que estén consolidadas.

6.3.6. Materiales didácticos

Al igual que la frecuencia de uso de metodologías, se ha registrado el uso de los materiales empleados durante cada observación. Tras su análisis, los materiales empleados en al menos una clase han sido: el proyector o pizarra digital, los libros de texto, los cuadernos, las fichas elaboradas por los docentes, los libros de la biblioteca, los ordenadores o tabletas electrónicas, los vídeos y los diarios de aprendizaje o portfolios. Finalmente, se presenta el porcentaje de uso de cada material didáctico en las sesiones observadas:

Figura 44. Frecuencia de uso de materiales en el aula a partir de las observaciones realizadas (en %)



Fuente: elaboración propia.

Tal y como puede apreciarse en la Figura 44, los materiales empleados en más de la mitad de las clases son el proyector o la pizarra digital y los libros de texto, estando presentes en el 60% de las observaciones. A continuación, le siguen los cuadernos o las fichas elaboradas como material propio. Por último, los libros de la biblioteca, el uso de

ordenadores o tabletas electrónicas, la visualización de vídeos y el uso de diarios o portfolios se sitúan por debajo del 15% de las observaciones realizadas.

6.4. ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS DE CENTRO

Con la finalidad de ver la inclusión de las Competencias Clave en la documentación de los centros e identificar la presencia y el enfoque competencial se han estudiado las programaciones didácticas de las asignaturas de Lengua y Matemáticas de 3º y 4º de Primaria y el modelo de informe o boletín de evaluación de cada centro. Finalmente, se han podido analizar las programaciones de siete de los ocho centros participantes. Como se indica en el Capítulo de metodología (véase apartado 4.6.), este análisis cualitativo se ha realizado mediante la técnica de análisis de documentos. De esta forma se da respuesta a los objetivos específicos (1.1.) y (1.2.).

En primer lugar, al analizar cuatro programaciones de cada centro (3º y 4º de Lengua y Matemáticas) se ha comprobado que la estructura y los apartados establecidos en cada programación son muy similares en un mismo centro en la mayoría de los casos. No obstante, en los centros que no mantienen un mismo formato en sus programaciones en general se debe al cambio de ciclo entre 3º y 4º de Primaria o a la utilización de un método específico para el área de Matemáticas.

Las diferencias al comparar entre centros la estructura de las programaciones de cada centro son muy notables. Hay centros cuyas programaciones integran un total de 11 apartados frente a otros centros cuyas programaciones se componen de un solo apartado. Por ello, el análisis comparativo de los documentos ha resultado complicado en función del contenido que el centro ha integrado en sus programaciones. A esto se añade que hay un centro que no ha presentado sus programaciones porque no disponen de ellas. Esto es debido a que se trata de un centro privado en los que no tienen la obligación de elaborar una programación específica anual de cada asignatura.

En el análisis de los documentos recogidos se ha comprobado la inclusión de los siguientes aspectos: el enfoque competencial, la visión de la innovación educativa, la función del docente, las metodologías, los materiales didácticos y la evaluación.

6.4.1. Enfoque competencial

El nivel de inclusión de las Competencias Clave en los documentos es diferente de unos centros a otros. De los siete centros de cuyas programaciones didácticas pudo disponerse, únicamente cuatro de ellas mencionaban las Competencias Clave. Un rasgo común de estas cuatro programaciones analizadas es que, independientemente del centro y de la asignatura a la que se refiriera (Lengua o Matemáticas), siempre nombraban las siete Competencias Clave establecidas en la LOMCE. Con respecto a los tres centros cuyas programaciones no incluían las Competencias Clave, estas se caracterizan por ser muy breves y centrarse en la distribución de los contenidos por trimestres.

En las programaciones que recogen las Competencias Clave se aprecian diferencias en el enfoque y el protagonismo que dan al enfoque competencial. En cuanto al enfoque competencial hay dos centros que tienen una estructura muy similar e incluyen una extensa explicación del modelo de trabajo por competencias y las implicaciones que supone:

“Trabajar por competencias en el aula supone una reflexión y una reconfiguración de los contenidos desde un enfoque de aplicación que permita el entrenamiento de estas. Las competencias no se estudian, ni se enseñan, se entrenan. Para ello, generaremos tareas de aprendizaje donde favorezcamos en los alumnos la aplicación del conocimiento mediante metodologías de aula activas.” (D_PGA_LENGUA_3º)

Además, ambos centros en sus programaciones incluyen una descripción de cada Competencia Clave y los descriptores que hay que desarrollar en relación con la asignatura. Así lo explica el propio documento:

“En cada unidad didáctica concretaremos el descriptor en desempeños competenciales redactados en tercera persona de presente indicativo. El desempeño será el aspecto concreto de la competencia que podremos entrenar y evaluar de manera explícita en la unidad, será concreto y objetivable y nos indica qué debemos entrenar y observar en las actividades diseñadas. Para su desarrollo, partimos de un marco de descriptores competenciales definido para el proyecto aplicable a toda asignatura y curso.” (D_PGA_LENGUA_3º)

Por otra parte, en los cuatro centros en cuyas programaciones se integran las Competencias Clave, vemos diferencias en el protagonismo que tienen en el desarrollo de las unidades didácticas. Hay 2 centros en los que se han incluido las Competencias

CAPÍTULO VI.
RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

Clave relacionándolas con los contenidos y los criterios de evaluación. En otro centro, en cada unidad didáctica aparecen nombradas las Competencias Clave, sin establecer su relación con el resto de los elementos. Por último, en un cuarto centro de los que incluye las Competencias Clave, simplemente figuran como un apartado más de la programación sin vincularse con las unidades didácticas ni con los contenidos.

La Figura 45 muestra un ejemplo de una programación de Matemáticas de 4º en la que se establece la relación entre los contenidos, los criterios de evaluación y sus Competencias Clave:

Figura 45. Ejemplo de programación didáctica que establece relación entre los elementos del currículo.

| CONTENIDOS | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | C. B. |
|---|--|---------------------|
| Bloque 1: PROCESOS, MÉTODOS Y ACTITUDES EN MATEMÁTICAS Lectura comprensiva del enunciado. Expresión del enunciado con palabras propias. Diferenciación entre datos principales y datos secundarios. Identificación de la pregunta. | BL1.1 Analizar enunciados de problemas relacionados con objetos, hechos y situaciones del entorno próximo utilizando diferentes estrategias como: identificación de enunciados que no planteen problemas y estimación de una posible respuesta sin la realización de cálculos. | CMCT CCLI CAA |

Fuente: captura de la programación de la asignatura de Matemáticas de 4º de Primaria del centro H.

Por el contrario, en la Figura 46 se observa una programación de Lengua de 4º en la que no existe relación entre Competencias Clave, los estándares de aprendizaje ni los contenidos:

Figura 46. Ejemplo de programación didáctica que no establece relación entre los elementos del currículo.

| UDD 1 | Título del contenido: Los determinantes artículos (determinados e indeterminados) | |
|---|---|--|
| Estándares de aprendizaje | Contenidos | Competencias |
| Está familiarizado con el uso correcto del diccionario. Expresa opiniones personales respetando las aportaciones de los demás y haciendo uso de expresiones adecuadas. Utiliza distintas estrategias y programas digitales como herramienta de aprendizaje Pone en práctica distintas estrategias para la comprensión e interpretación de un texto escrito. Muestra comprensión con | Uso del diccionario. Habilidades y estrategias de comunicación. Comentario y opinión personal. Comprensión de textos orales según su tipología. Conocimiento y uso progresivo de estrategias que faciliten la comprensión de un texto. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos en relación con el ámbito de uso y en relación con la finalidad que persiguen. Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades. Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y | Comunicación lingüística Sentido de iniciativa y emprendimiento Competencia digital Competencia para aprender a aprender Competencias sociales y cívicas Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología Conciencia y expresión cultural |

Fuente: captura de la programación de la asignatura de Lengua de 4º de Primaria del centro B.

6.4.2. Visión de la innovación educativa

Con respecto a la presencia del término innovación en las programaciones, de los siete centros de cuya documentación se disponía, solamente uno de ellos menciona la innovación educativa explícitamente. Así consta:

“La innovación educativa. En los últimos años, la investigación en el campo de la didáctica ha aportado nuevos enfoques que buscan superar las limitaciones del modelo tradicional educativo. La presente propuesta integra varias de estas aportaciones —desde la teoría de las inteligencias múltiples hasta las estrategias de aprendizaje cooperativo, pasando por el uso de distintas rutinas de pensamiento, entre otras— con la finalidad de enriquecer la experiencia educativa que se desarrolla en el aula y mejorar los resultados académicos del alumnado.” (H_PGA LENGUA_ 3º)

6.4.3. Función del docente

En relación con los roles, son varios los centros en cuyas programaciones mencionan el rol de docente como aspecto relevante para la metodología. Así figura en dos programaciones de diferentes centros:

“El éxito de la educación radica en gran medida en convertir al alumno en el verdadero protagonista de su propio aprendizaje, al tiempo que el docente actúa de facilitador y mediador del mismo. Para ello, se busca motivar al alumno con contenidos y actividades enmarcados en situaciones próximas a su experiencia, que ponen en evidencia la utilidad de los aprendizajes que realice.” (H_PGA LENGUA_ 3º)

“Trabajar de manera competencial en el aula supone un cambio metodológico importante; el docente pasa a ser un gestor de conocimiento de los alumnos y el alumno adquiere un mayor grado de protagonismo.” (D_PGA_ LENGUA_ 3º)

6.4.4. Enfoque metodológico

En cinco de las siete programaciones analizadas había un apartado sobre la metodología. Prácticamente todos los centros incluyen el aprendizaje cooperativo como una de sus principales metodologías de trabajo:

“En esta área los alumnos se inician en el desarrollo de las habilidades del lenguaje, por ello, deberán manejar diferentes destrezas que impliquen el trabajo en grupo colaborativo como una forma de entrenar la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas y saber expresar en función del contexto y la intención comunicativa lo que puede suceder en situaciones reales y cotidianas.” (D_PGA_ LENGUA_ 4º)

Solamente hay un centro que integra la mención al ABP en sus documentos, incluyendo las programaciones de los proyectos que van a realizar durante el curso.

Otro centro define la metodología como metodologías activas para poner el foco en el alumno como protagonista de su aprendizaje:

“A la hora de abordar los diferentes apartados del área, abundancia de actividades que predominen sobre las explicaciones del profesor, ya que el alumno es el protagonista de su aprendizaje.” (G_PGA LENGUA_ 3º)

6.4.5. Materiales didácticos

En relación con los materiales o recursos empleados, no encontramos diferencias notables entre los documentos de los centros. En todas las programaciones consta el uso de libro de texto, cuaderno del alumno, cuadernos o fichas complementarias y material propio. La principal distinción es que algunos centros incluyen recursos digitales como el uso del libro digital, el uso de vídeos de YouTube o incluso el uso de dispositivos electrónicos en el aula.

6.4.6. Evaluación competencial

Con respecto a la evaluación, es llamativa la presencia del enfoque competencial a la hora de definir el tipo de evaluación. En tres centros diferentes se describe explícitamente la evaluación realizada como competencial. Tal y como se puede leer:

“Si partimos de que las Competencias clave suponen una aplicación real y práctica de conocimientos, habilidades y actitudes, la forma de comprobar o evaluar si el alumno las ha adquirido es reproducir situaciones lo más reales posibles de aplicación, y en estas situaciones lo habitual es que el alumno se sirva de ese bagaje acumulado (todo tipo de contenidos) pero responda, sobre todo, a situaciones prácticas. La evaluación por competencias permite evaluar tanto el logro de los objetivos de la asignatura, como el grado de adquisición de las Competencias clave. Unos criterios están ligados expresamente a conceptos, y otros, preferentemente a procedimientos y actitudes.” (A_PGA_MAT_ 3º)

“La evaluación se plantea como motivadora del aprendizaje en tanto que pone de manifiesto lo que el alumnado ha aprendido. El proceso de enseñanza-aprendizaje que plantea EntusiasMAT permite trabajar y evaluar por competencias de forma eficaz y sencilla.” (D_PGA_MAT_ 3º)

“Se valorará y evaluará los contenidos, procedimientos y actitudes del trabajo realizado en clase y en casa con un seguimiento diario.” (G_PGA_MAT_3°)

En cuanto a otros aspectos de la evaluación, hay cuatro centros que especifican sus instrumentos de evaluación. Se han agrupado los instrumentos mencionados en las programaciones de estos centros:

Tabla 79. Registro de los instrumentos de evaluación de las programaciones en función del centro

| Centro | Participación activa | Trabajo en clase y deberes | Exámenes | Observación | Proyectos |
|----------|----------------------|----------------------------|----------|-------------|-----------|
| A | X | X | X | | |
| B | X | X | X | | X |
| D | | X | X | X | |
| H | X | X | X | X | |

Fuente: elaboración propia.

En estos centros aparecen el trabajo de clase, deberes y los exámenes o pruebas como instrumentos de evaluación. En tres de ellos se menciona la participación activa como otro aspecto a evaluar y en dos de las programaciones de los centros figura la observación como instrumento de evaluación.

En cuanto al porcentaje de peso en la evaluación de los instrumentos, solamente tres centros especifican sus porcentajes. Por lo general, los exámenes tienen un peso sobre la nota final de entre un 40-50%. El porcentaje restante se centra en el trabajo de clase.

En cuanto al análisis de los informes de evaluación de los centros se han encontrado diferencias. De los ocho centros analizados (aquí sí se obtuvo documentación de todos los centros participantes), dos de ellos incluyen en su boletín de notas las asignaturas y su calificación del 1 al 10, y tres centros incluyen además una evaluación de su actitud cualitativa según si es excelente, buena, normal o pasiva. Aquí se muestra un ejemplo del boletín de notas de uno de los centros:

CAPÍTULO VI.
RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

Figura 47. Ejemplo de informe de evaluación que no incluye la evaluación de objetivos por asignaturas.

| MATERIA | GLOBAL | 2º |
|------------------------------------|---------------|----|
| Ciencias de la Naturaleza | SOBRESALIENTE | 10 |
| Ciencias Sociales | SOBRESALIENTE | 9 |
| Educación Artística | NOTABLE | 8 |
| Educación Física | NOTABLE | 8 |
| Lengua Castellana y Literatura | NOTABLE | 8 |
| Lengua Vasca y Literatura | NOTABLE | 8 |
| Primera Lengua Extranjera - Inglés | SOBRESALIENTE | 9 |
| Matemáticas | NOTABLE | 8 |
| Religión Católica | NOTABLE | 8 |

*. Modificada, -. Recuperada

Fuente: captura de un boletín de evaluación de 3º de Primaria del centro G.

Los tres centros restantes incluyen en su boletín además de las asignaturas, una serie de objetivos que complementan la evaluación de la materia. Se adjunta un ejemplo de este tipo de boletín de notas:

Figura 48. Ejemplo de informe de evaluación que incluye la evaluación de objetivos por asignaturas.

| Alumno: | | | | | | |
|---|----------------|---------|-----|-----|-------|--|
| MATERIAS | CALIFICACIONES | ACTITUD | 1EV | 2EV | FINAL | |
| CIENCIAS SOCIALES | | | | | | |
| CIENCIAS NATURALES | | | | | | |
| CASTELLANO: LENGUA Y LITERATURA | | | | | | |
| Lectura | | | | | | |
| Expresión escrita (caligrafía y ortografía) | | | | | | |
| Conceptos gramaticales | | | | | | |
| VALENCIANO: LENGUA Y LITERATURA | | | | | | |
| Lectura | | | | | | |
| Expresión escrita (caligrafía y ortografía) | | | | | | |
| Conceptos gramaticales | | | | | | |
| INGLÉS | | | | | | |
| Speaking | | | | | | |
| Listening | | | | | | |
| Reading and writing | | | | | | |
| MATEMÁTICAS | | | | | | |
| Conceptos | | | | | | |
| Cálculo | | | | | | |
| Resolución de problemas | | | | | | |

Fuente: captura de un boletín de evaluación de 3º de Primaria del centro H.

A pesar de que tres centros participantes han señalado en las entrevistas de los responsables de los centros que al finalizar la etapa de Educación Primaria se emite un informe de evaluación competencial, no hemos tenido la posibilidad de ver su formato.

CAPÍTULO VII.

RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE

Este Capítulo contiene el análisis y los resultados individuales de cada centro escolar participante. Cada apartado de este Capítulo corresponde con el análisis del estudio de caso de cada centro. En línea con el objetivo específico (3.1.), cada uno de los informes de caso ha sido remitido a los centros correspondientes. Además, se ha tenido la oportunidad de presentar estos resultados de manera presencial a los miembros de los equipos directivos con el objetivo de promover la mejora en la implementación del enfoque competencial de cada centro. A partir de la triangulación de datos recopilados mediante los instrumentos cuantitativos y cualitativos de cada centro, se presentan los resultados de las siguientes dimensiones: i) el clima; ii) la acción docente; iii) la visión de la innovación; iv) la visión de las Competencias Clave; y v) el rendimiento competencial.

A continuación, se presentan los resultados de cada estudio de caso. Tal y como se explica en la metodología, con el fin de mantener el anonimato de cada centro se ha asociado de forma aleatoria una letra a cada uno de los ocho centros desde la A hasta la H. Además, no se incluye información específica sobre su contexto para asegurar el anonimato. Cada uno de estos informes ha sido remitido a cada equipo directivo de los centros escolares participantes.

7.1. CENTRO A

Este apartado recoge los resultados del centro A. Los instrumentos empleados en la recogida de información del centro han sido los siguientes:

- **Cuestionario (Alumnos)**

A partir de las autorizaciones recogidas por el tutor de cada una de las seis clases a las que se solicitó participar en la investigación, se han podido realizar un total de 73 cuestionarios a alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria sobre una población total de 145 alumnos. En este centro el cuestionario se aplicó de forma presencial y en formato papel.

- **Cuestionario (Docentes)**

El número de docentes que han completado este cuestionario ha sido de cinco docentes que imparten enseñanzas en 3º o 4º de Educación Primaria, sobre un total de 9 docentes implicados en estos cursos. El cuestionario se realizó de forma no presencial y en formato electrónico.

- **Entrevistas (Equipo directivo)**

El director, la coordinadora de 1º a 3º y el coordinador de 4º a 6º de Educación Primaria han sido entrevistados de forma individual. Las entrevistas se realizaron de forma presencial, fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis.

Como parte del trabajo de campo se ha recogido además información sobre la situación del centro a través de los siguientes instrumentos:

- **Observación no participante**

Se han realizado dos observaciones de aula en este centro, una sesión de la materia de Lengua del curso 4º y una sesión de la materia de Religión del curso 3º.

- **Análisis documental**

Se han analizado los siguientes documentos facilitados por el equipo directivo:

Programación General de Lengua 3º

Programación General de Lengua 4º

Programación General de Matemáticas 3º

Programación General de Matemáticas 4º

Boletín de notas

➤ **Implicación familiar**

Mediante el cuestionario realizado a los alumnos se recogió su percepción sobre el nivel de implicación de las familias en el seguimiento de su aprendizaje. El índice medio de centros en cuanto a la implicación familiar es de 4,8 sobre una escala de 1-6. En concreto, en este centro el nivel de implicación familiar se sitúa en 4,4 puntos. Se puede concluir que el grado de implicación de las familias percibidas por el alumnado de este centro se encuentra significativamente por debajo en comparación con los centros D, B y G, siendo el centro con la menor implicación por parte de las familias en el aprendizaje de los alumnos.

A pesar de este resultado, el equipo directivo percibe que es un centro en el que las familias están muy implicadas. Así, un miembro del equipo destaca que:

“Tener a los padres unidos al centro es lo mejor que nos puede pasar, date cuenta de que la educación necesita dos pilares, la familia y el colegio, no podemos ir cada uno por un lado. Tenemos que ir conjuntamente, cuanto más conjuntamente vayamos mucho mejor. Esto lleva muchos años cuidándose con muchísimo celo y mimo. Date cuenta de que los padres nos dejan lo más grande y nosotros lógicamente lo que intentamos es estar a la altura de esa confianza tan grande que depositan en nosotros”. (P.10, A)

Otro miembro del equipo directivo insiste en el cuidado en la atención a las familias mediante la figura del tutor:

“Dedicamos mucho esfuerzo a la labor de tutoría, para nosotros es la clave, ser tutor es la mayor responsabilidad que tienes tanto con tus alumnos como con los padres, la atención a las familias y la relación entre familias y colegios. Eso en ningún momento se deja de lado.” (P.8, A)

➤ **Clima escolar**

En el cuestionario realizado por los alumnos se les preguntó a través de seis ítems sobre su percepción del clima escolar. El índice medio obtenido entre todos los centros sobre el clima escolar es de 5,3 sobre 6, lo que implica que el clima escolar es muy positivo desde la percepción del alumnado. En concreto, este centro se sitúa por encima del promedio de centros con una puntuación media de 5,45.

➤ **Clima de aula**

A través del cuestionario se pidió a los alumnos que puntuaran el clima de aula del 1 al 6. El índice medio del clima escolar obtenido entre todos los centros es de 4,9, lo que permite concluir que los alumnos valoran más positivamente el clima escolar que el clima del aula. Al igual que en el análisis del clima escolar, este centro se sitúa por encima del promedio de centros en cuanto a la percepción del clima de aula con una puntuación de 5.

En las observaciones realizadas se apreciaron diferencias entre los cursos de 3º y 4º en cuanto al clima del aula. En la clase de 3º el clima fue positivo y adecuado para el aprendizaje. Sin embargo, en la observación realizada en 4º no predominó un ambiente de escucha, trabajo y respeto.

➤ **Metodologías**

A nivel metodológico, se pidió tanto a docentes como a alumnos que puntuaran la frecuencia de uso de varias metodologías en el aula. En el caso de este centro, los docentes han señalado que las metodologías más utilizadas son la exposición de trabajos y el trabajo cooperativo mientras que las metodologías menos empleadas son los proyectos y debates desde la visión de los docentes. Sin embargo, el alumnado ha manifestado que las metodologías más empleadas son la realización de actividades del libro y los debates,

frente a la realización de proyectos y trabajo cooperativo que son las menos frecuentes. En este sentido, se comprueba que existen diferencias importantes entre la percepción de los docentes y del alumnado. Si bien, ambos coinciden en que el aprendizaje basado en proyectos es de las metodologías menos empleadas.

De las entrevistas al equipo directivo se concluye que actualmente se está compatibilizado la enseñanza expositiva y se está introduciendo el trabajo cooperativo, el cual cada vez se utiliza con más insistencia. Un miembro del equipo explica este cambio metodológico: “algo en lo que se está haciendo esfuerzos en los últimos tiempos es en innovar metodológicamente, siempre hemos tenido un modelo más tradicional.” (P.8, A) Además, manifiestan haber alguna experiencia con el aprendizaje basado en proyectos en diferentes asignaturas. Así lo comenta otro miembro:

“Estamos metiendo el aprendizaje cooperativo en todas las asignaturas o en dinámicas de trabajo cooperativo. Por otro lado, estamos incorporando trabajos por proyectos, aunque claro el trabajo por proyectos es complicado y complejo. Estamos haciendo nuestros pinitos.” (P.8, A)

Las observaciones realizadas recogen que la metodología ordinaria es la enseñanza expositiva y el trabajo individual. Sin embargo, la observación en 3º mostró que también se están empezando a introducir actividades cooperativas y proyectos. Además, la disposición de las mesas en las aulas está distribuida en equipos cooperativos en 3º mientras que en 4º estaba en filas mirando hacia la pizarra.

Del análisis de las programaciones, las metodologías que se mencionan fundamentalmente son el trabajo en grupo colaborativo, explicaciones por parte del docente y el trabajo individual.

➤ **Materiales didácticos**

En cuanto a los materiales empleados en el aula, desde la visión general de centros, encontramos un menor número de diferencias significativas entre la opinión del alumnado y de los docentes que en relación con la metodología. En concreto, según los docentes de este centro el material más empleado con un promedio de 4,8 sobre 6 es el libro de texto. Según los alumnos el material más empleado son los cuadernos. En efecto, en las

observaciones realizadas el material que se empleó durante una de las observaciones fue el libro de texto. Si bien los docentes están empezando a generar recursos para llevar a cabo proyectos sencillos.

En los documentos analizados consta que los materiales empleados son el libro de texto, recursos de la propuesta didáctica, cuadernos complementarios del método, libro digital y material de aula.

➤ **Evaluación**

En relación con los instrumentos de evaluación, en el caso de este centro, no se observan diferencias significativas entre la visión de los docentes y el alumnado. El instrumento que mayor puntuación ha recibido es el examen escrito que registra una diferencia de al menos 2 puntos con respecto al resto de instrumentos. Por el contrario, el instrumento que ha recibido menor puntuación es el examen digital.

A partir del análisis de las programaciones se refleja que el principal instrumento para la evaluación son los controles de los temas. Además, se evalúan los cuadernos de clase, los deberes, la presentación y limpieza de los trabajos, la actitud y la participación. En las programaciones de 4º se menciona la creación de rúbricas para favorecer la autoevaluación de los alumnos. Una cuestión que destaca es que este centro es de los pocos que asigna un porcentaje a cada uno de los instrumentos. Por ejemplo, en la programación de 3º del área de Lengua se distribuyen los porcentajes de la siguiente manera:

- Actitud en clase, participación (20%)
- Actividades de clase y deberes (30%)
- Prueba de evaluación de la unidad y otros recursos: rúbrica, diana, etc. (50%)

En cuanto al objetivo de la evaluación en alguna de las programaciones se establece que:

“La evaluación por competencias permite evaluar tanto el logro de los objetivos de la asignatura como el grado de adquisición de las Competencias Clave. Unos criterios están

ligados expresamente a conceptos, y otros, preferentemente a procedimientos y actitudes.” (A_PGA_MAT_3º)

Uno de los miembros del equipo directivo explica que se está empezando a transformar la evaluación para hacerla más competencial:

“Hemos empezado este año, se hacen pruebas objetivas, pero hacerlas por competencias... Yo sé que todos mis alumnos multiplican, pero si yo les presento una situación real ellos son capaces de saber lo que tienen que hacer. Si les doy un ticket de la compra, llego a clase y les reparto tickets de compra para que sepa: ¿Qué cuesta más?, ¿qué cuesta menos? Estamos ahí dando una vuelta.” (P.9, A)

Además, este participante indicó que ha empleado alguna rúbrica como instrumento de evaluación y su objetivo es que esto se consolide:

“Tener rúbricas a mí me parece fundamental en la evaluación que los alumnos sepan lo que esperas de él. Yo, por ejemplo, los cuadernos ellos tienen su rúbrica de cuaderno, que sepan qué se les va a pedir. Ellos ya lo saben, se podrían poner la nota a ellos mismos. Nuestro gran reto es que eso se consolide.” (P.9, A)

Por último, en el boletín de evaluación del centro simplemente se recoge la calificación de las materias establecidas en el currículo.

➤ **Deberes escolares**

Con respecto a los deberes, el tiempo medio de dedicación por semana desde la percepción del alumnado considerando todos los centros en su conjunto es de 1 hora y 48 minutos aproximadamente. Este centro se sitúa ligeramente por encima del promedio de centros. Los alumnos consideran que dedican 1 hora y 50 minutos aproximadamente a la semana a realizar tareas en casa. En el caso de este centro, la diferencia en el tiempo dedicado a los deberes entre 3º y 4º es de 45 minutos aproximadamente, a favor de los primeros. Si bien, no existe una diferencia estadísticamente significativamente.

➤ **Innovación**

En relación con la percepción sobre la innovación, se les preguntó a los docentes por su visión de la innovación en su centro. Desde la visión general del conjunto de centros, más de un 81% de docentes se muestran de acuerdo en mayor o menor grado con

la innovación y sus agentes implicados. Los índices medios obtenidos son 4,5 sobre 6 para la innovación en centro, 4,6 sobre 6 para la innovación por parte de los docentes y un 4,7 sobre 6 en cuanto al fomento de la innovación por parte del equipo directivo. Este centro se sitúa por debajo significativamente de la media en las tres variables con respecto al resto de centros. Por su parte los docentes perciben que se trata de un centro poco innovador y que no suelen participar en proyectos innovadores. Además, la media desciende al preguntarles por el fomento hacia la innovación por parte del equipo directivo.

En efecto, el equipo directivo reconoce que no se trata de un centro muy innovador, pero están en proceso: “parcialmente sí, está en el proceso de innovación, pero no podríamos presumir de ser el centro más innovador de España o de la zona.” (P.8, A) En otra entrevista se destaca la prudencia a la hora de innovar:

“Estamos en ello. Yo creo que las cosas no se hacen de la noche a la mañana, hay que ser cuidadoso, trabajamos con personas. No trabajamos con papeles, un papel me sale mal pues lo repito. Son personas y las estás formando y hay que ir con pies de plomo.” (P.9, A)

También el equipo directivo reconoce el papel de los docentes como agente que promueven la innovación: “el equipo directivo está empujando bastante pero también debemos decir que destacan profesores concretos. Entonces, son un poco los que arrastran a los demás.” (P.8, A)

El equipo directivo identifica a los docentes con mucha experiencia como una resistencia para innovar: “pues en profesores que lleven 20 años trabajando de la misma manera es difícil convencerles de que trabajen de una manera distinta.” (P.8, A) Además, añadía la importancia de atender a la diversidad:

“Tú estás acostumbrado a trabajar de una determinada manera que es también la manera en la que tú aprendiste ajustándote también a tu forma de aprender. Lo primero que requiere es empatizar y abrir la mente en que hay distintos estilos de aprendizaje en mi aula y tengo que abrirme a esa diversidad. Esa es una barrera, es un primer paso.” (P.8, A)

Otra de las resistencias mencionadas es la falta de tiempo: “resistencias muchas, la primera que tenemos es la falta de tiempo, de espacios, de horarios, de coordinación, vamos un poco a mata caballo apagando fuegos.” (P.8, A)

➤ **Competencias Clave**

Esta dimensión profundiza de lleno en uno de los objetivos fundamentales de la presente investigación que es la percepción de los docentes hacia las Competencias Clave. En esta dimensión se contemplan tres indicadores: el conocimiento de los docentes sobre la Competencias Clave, el trabajo de las Competencias Clave en el centro y la mejora de la enseñanza mediante las Competencias Clave. Desde el conjunto de centros, el índice medio obtenido en relación con el conocimiento de las Competencias Clave desde la percepción de los docentes es de 5,2. El índice medio disminuye en relación con aplicación la de las Competencias Clave en el aula desde la percepción de los docentes siendo de 4,5. Por último, al preguntar por su percepción sobre la mejora de la enseñanza por medio de la Competencias Clave el índice medio desciende hasta 4,3. La percepción hacia las Competencias Clave por parte de los docentes de este centro está por debajo del promedio del resto de centros. Los docentes consideran que no conocen completamente las Competencias Clave establecidas en la LOMCE. Por tanto, al preguntarles por su aplicación en el aula y la mejoran la enseñanza a través de su uso, en general, los docentes se muestran poco convencidos.

En el cuestionario se pidió a los docentes que definieran el término “competencia”. A partir de las definiciones elaboradas por los docentes de 3º y 4º de Primaria se han analizado con el objetivo de comprobar el conocimiento en materia de competencia del profesorado. Tras el análisis se han clasificado las definiciones en función de dimensiones con las que asociaban el término “competencia”. En el caso de este centro, el 40% de los docentes incluyen las tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal) al definir el término “competencia”. Otro 40% asocia el término con la dimensión instrumental (3B). El resto de los docentes se centran en la dimensión (2A) cognitiva e instrumental. Esto implica que hay una gran parte de los docentes que conocen muy bien el concepto, pero que al mismo tiempo percibe, según los resultados del cuestionario, que no tienen conocimientos suficientes sobre las competencias. La definición de uno de los docentes que integra las tres dimensiones es:

“Es el conjunto de habilidades, conocimientos, estrategias, actitudes, dinámicas, motivación, valores, que permiten hacer del proceso de enseñanza - aprendizaje una experiencia eficaz y valiosa para los niños.” (P.1.5)

Además, en el cuestionario se pidió a los docentes que analizaran su estilo de enseñanza competencial. En el caso de este centro, el 40% de los docentes dicen trabajar por igual las tres dimensiones. El resto se divide a partes iguales entre dar prioridad a una de ellas. Dicho de otro modo, casi la mitad de los docentes consideran que trabajan de forma íntegramente competencial.

En los documentos analizados se comprueba que las Competencias Clave aparecen en un apartado que explica el enfoque competencial: “trabajar por competencias en el aula supone una reflexión y una reconfiguración de los contenidos desde un enfoque de aplicación que permita el entrenamiento de estas. Las competencias no se estudian, ni se enseñan, se entrenan.” (A_PGA_LENGUA_3º) Además, incluyen una descripción de los descriptores de cada una de las Competencias Clave relacionados con el área. Este planteamiento del enfoque competencial es el mismo que en otro de los centros.

Un punto distintivo de las programaciones de este centro es que en ellas los contenidos, estándares de aprendizaje y criterios de evaluación están relacionados con las Competencias Clave trabajadas. Sin embargo, al margen de ese apartado, no hay una relación establecida entre las Competencias Clave y los contenidos de las unidades didácticas.

De las observaciones realizadas se puede confirmar que el enfoque competencial no está del todo implementado, puesto que no se han vinculado los contenidos impartidos a una situación real contextualizada. Sin embargo, en el análisis documental se ha visto que en las programaciones de 3º se hace referencia a analizar y buscar soluciones en situaciones contextualizadas:

“Los contenidos del área de Lengua Castellano y Literatura están organizados alrededor de unos conceptos fundamentales vinculados a contexto real, será importante trabajar la parte competencial de forma que el conocimiento se transforme en acción y aplicarlo a proyectos reales cercanos al alumnado.” (A_PGA_LENGUA_3º)

Además, las Competencias Clave exigen un enfoque interdisciplinar de los contenidos de otras asignaturas. A partir de las observaciones realizadas y del análisis documental se concluye que este aspecto tampoco está afianzado en las aulas.

➤ **Rendimiento Competencial**

Finalmente, el cuestionario realizado a los alumnos se acompañó de una prueba tipo test para comprobar su rendimiento competencial. Esta prueba pretende tener un indicador de qué nivel competencial tienen los alumnos en relación con la comunicación lingüística, la competencia matemática y la competencia básica en ciencias y tecnología a partir de dos situaciones contextualizadas. La prueba se puntuó de 0 a 10, siendo 10 el valor máximo. En el caso de este centro, la puntuación media está por encima del promedio del resto de centros con un 6,15 sobre 10, aunque no es estadísticamente significativo. Lo que implica que el rendimiento de los alumnos en las competencias evaluadas es superior al promedio de resto de centros.

Al comparar los resultados del rendimiento competencial en función del curso escolar se comprueba que en el caso de este centro, destaca por tener una diferencia de tan sólo 0,13 puntos entre el rendimiento competencial de 3º y 4º. Por tanto, el rendimiento de los alumnos apenas mejora al pasar de un curso a otro. No obstante, cabe destacar el alto rendimiento de los alumnos de 3º frente al resto de centros.

➤ **Conclusiones Centro A**

El centro A es uno de los centros con más experiencia educativa, aunque poco a poco quiere abrirse a la innovación. El clima escolar y de aula percibido por el alumnado es positivo. En cuanto a la implicación de las familias, es el centro en el que el alumnado considera que las familias se implican menos en sus tareas escolares. Sin embargo, en la investigación se ha comprobado que a mayor implicación por parte de estas desde la percepción de los alumnos, menor rendimiento competencial. Asimismo, el equipo directivo destaca la buena relación entre el centro y las familias que forman parte del centro.

Los docentes consideran que no conocen muy bien las Competencias Clave. No obstante, al definir el término “competencia” es uno de los centros con mayor número de docentes que incluyen las tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal). Por tanto, el profesorado conoce mejor el concepto de lo que ellos perciben con respecto al resto de centros.

Las Competencias Clave están muy presentes en los documentos de centro desde un planteamiento teórico. En las programaciones consta la descripción del enfoque competencial, se mencionan todas las competencias y sus descriptores, se destaca la importancia de contextualizar el aprendizaje y se establece la relación entre contenidos, estándares de aprendizaje y competencias. No obstante, este planteamiento está muy centrado en el método educativo que establece la editorial de los libros de texto y por ello es complicado que el enfoque competencial llegue a las aulas. Asimismo, prueba de ello es que en las observaciones no se ha visto afianzado el enfoque competencial de los aprendizajes, potenciando únicamente la dimensión cognitiva.

Las metodologías empleadas se centran en el trabajo individual, la clase expositiva y el trabajo cooperativo. Además, se ha empezado a implementar algún proyecto en diferentes asignaturas. Sin embargo, se perciben diferencias en el uso de metodologías más activas en 3º que en 4º de Primaria. En cuanto al material didáctico, tanto en los documentos, observaciones y cuestionarios se confirma que el libro de texto es el principal recurso. De hecho, las unidades didácticas según las programaciones se dividen en las unidades del libro de texto.

Con respecto a la evaluación, el equipo directivo reconoce que está en plena transformación. El instrumento más empleado, según documentación y los resultados en el cuestionario es el examen escrito. Si bien, el examen escrito es el que tiene mayor porcentaje de peso en la calificación final. Otros de los instrumentos que se incluyen en la documentación son las rúbricas y las dianas de evaluación. El equipo directivo reconoce que todavía no están consolidados, pero se está empezando a emplear en las aulas. En cuanto al boletín de evaluación, de momento, simplemente refleja la calificación numérica de cada asignatura establecida en el currículo. Sin embargo, se percibe la

tendencia del centro a transformar y mejorar la evaluación. Este cambio puede ayudar a continuar el proceso de implementación del enfoque competencial.

En cuanto a los deberes escolares, el centro se sitúa dentro del promedio de tiempo que dedican a hacer los deberes a la semana los demás centros.

La prueba de rendimiento competencial que incluía la competencia lingüística, matemática y científica realizada a los alumnos refleja un nivel por encima del promedio del resto de los centros. Sin embargo, al analizar el rendimiento de 3º y 4º no se observa una mejoría teniendo en cuenta que hay un curso escolar de diferencia. Este resultado llama la atención porque se trata de uno de los centros en los que menos mejora el rendimiento escolar de un curso a otro. A pesar de este resultado, es sorprendente el alto nivel de rendimiento del alumnado en 3º con respecto al resto de centros.

Por último, otra dimensión clave de la investigación es la innovación. El profesorado reconoce que no se trata de un centro innovador. No obstante, parte de los docentes y el equipo directivo considera que es un centro que se está actualizando y esforzando por introducir mejoras en su modelo educativo. En las entrevistas al equipo directivo manifiesta una cierta prudencia a la hora de innovar. El principal promotor de esta transformación es parte de los docentes que están promoviendo el cambio en el centro. En cuanto a las resistencias, el equipo directivo identifica al profesorado con mucha experiencia docente y a la falta de tiempo y recursos para trabajar de forma más competencial.

En definitiva, el centro A se encuentra en un momento de cambio a nivel metodológico y de evaluación. Gran parte de los docentes conoce el enfoque competencial y quiere introducir mejoras en el estilo de enseñanza. Se han encontrado diferencias notables en la documentación y en las observaciones realizadas entre 3º y 4º de Primaria. Además, el rendimiento de 3º de Primaria es muy similar al de 4º. Los docentes y el equipo directivo están emprendiendo un proceso de mejora que permitirá implementar el enfoque competencial en el aula.

7.2. CENTRO B

Este apartado recoge los resultados del centro B. Los instrumentos empleados en la recogida de información del centro han sido los siguientes:

- **Cuestionario (Alumnos)**

A partir de las autorizaciones recogidas por el tutor de cada una de las 12 clases a las que se solicitó participar en la investigación, se han podido realizar un total de 263 cuestionarios a alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria, sobre una población total de 336 alumnos. En este centro el cuestionario se aplicó de forma presencial y en formato digital mediante tabletas electrónicas.

- **Cuestionario (Docentes)**

El número de docentes que han completado este cuestionario ha sido de 15 docentes que imparten enseñanzas en 3º o 4º de Educación Primaria, sobre un total de 18 docentes implicados en estos cursos. El cuestionario se realizó de forma no presencial y en formato electrónico.

- **Entrevistas (Equipo directivo)**

La jefa de estudios y la coordinadora de 2º ciclo de Educación Primaria han sido entrevistadas de forma individual. Las entrevistas se realizaron de forma presencial, fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis.

Como parte del trabajo de campo se ha recogido además información sobre la situación del centro a través de los siguientes instrumentos:

- **Observación no participante**

Se han realizado tres observaciones de aula en este centro, una sesión de la materia de Lengua del curso 3º, otra sesión de la materia de Natural Science del curso 4º y una sesión de la materia de Matemáticas del curso 3º.

- **Análisis documental**

Se han analizado los siguientes documentos facilitados por el equipo directivo:

Programación General de Lengua 3º.

Programación General de Lengua 4º.

Programación General de Matemáticas 3º.

Programación General de Matemáticas 4º.

Boletín de notas

➤ **Implicación familiar**

A partir del cuestionario realizado a los alumnos se recogió su percepción sobre el nivel de implicación de las familias en su aprendizaje. El índice medio de centros en cuanto a la implicación familiar es de 4,8 sobre una escala del 1-6. En concreto, en este centro el nivel de implicación familiar se sitúa en 4,93 puntos. Se puede concluir que el grado de implicación de las familias percibida por el alumnado de este centro se encuentra ligeramente por encima al promedio de centros y es significativamente mayor que el centro A.

A pesar de este resultado el equipo directivo percibe que es un centro con todo tipo de familias y distintos niveles de implicación. Así, un miembro del mismo destaca que:

“Depende lo que entendamos por implicación. Si implicar es hacer el seguimiento de los deberes, las tutorías, etc. depende de la edad de los hijos. Yo veo que en Secundaria es cuando empiezan a interesarse, a preocuparse por las optativas y por lo que sabe o no su hijo. Pero en general, hay familias que vienen y hacen ese seguimiento y otras que si su hijo va bien no aparecen. Si hablamos de implicación para venir y quejarme y quiero ver más a mi hijo porque no me entero de lo que hace mi hijo pues también.” (P.23, B)

➤ **Clima escolar**

En el cuestionario realizado por los alumnos se les preguntó a través de seis ítems sobre su percepción del clima escolar. El índice medio obtenido entre todos los centros sobre el clima escolar es de 5,3 sobre 6, lo que implica que el clima escolar es muy positivo desde la percepción del alumnado. En concreto este centro se sitúa en el promedio de centros.

➤ **Clima de aula**

A través del cuestionario se pidió a los alumnos que puntuaran el clima de aula del 1 al 6. El índice medio del clima escolar obtenido entre todos los centros es de 4,9 lo

que permite concluir que los alumnos valoran más positivamente el clima escolar que el clima del aula. Al igual que en el análisis del clima escolar, este centro se sitúa en el promedio de centros en cuanto a la percepción del clima de aula.

En todas las observaciones realizadas se apreció que el clima de aula es positivo porque predominó un ambiente de escucha, trabajo y respeto adecuado para el aprendizaje.

➤ **Metodologías**

A nivel metodológico, se pidió tanto a docentes como a alumnos que puntuarían la frecuencia de uso de varias metodologías en el aula. En el caso de este centro, los docentes han señalado que la metodología más utilizada es el trabajo cooperativo y la menos empleada es la realización de actividades del libro. El alumnado considera que las metodologías más empleadas son los debates y la realización de actividades del libro y la menos empleada es el trabajo cooperativo. Es llamativo la diferencia entre la visión de los docentes que consideran que el trabajo cooperativo es muy frecuente con respecto al alumnado que considera que es la metodología menos empleada en el aula. Del mismo modo, los alumnos han puesto de manifiesto que la realización de actividades del libro es muy frecuente frente a los docentes que la perciben como la menos empleada.

Las observaciones realizadas recogen que las metodologías más frecuentes son la enseñanza expositiva, los debates y la realización de actividades del libro, coincidiendo con la visión del alumnado. No obstante, cabe destacar la gran variedad de metodologías que de forma puntual se están empezando a introducir en el aula como la clase invertida, el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo cooperativo. Además, la disposición de las mesas en el aula estaba distribuida en equipos cooperativos.

De las entrevistas al equipo directivo se concluye que actualmente se está compatibilizado la enseñanza expositiva, el aprendizaje basado en proyectos, el cual cada vez se utiliza con más insistencia y el aprendizaje basado en el pensamiento (TBL). Además, un miembro del equipo directivo menciona otros programas piloto que se están

implementando en el centro como: “flipped classroom, gamificación, inteligencia emocional y valores, creatividad, realidad aumentada y ABP.” (P.23, B)

Del análisis de las programaciones, se recogen fundamentalmente las siguientes metodologías: aprendizaje basado en proyectos, trabajo cooperativo, trabajo individual y una serie de rutinas de pensamiento establecidas.

➤ **Materiales didácticos**

En cuanto a los materiales empleados en el aula, desde la visión general de centros, encontramos un menor número de diferencias significativas entre la opinión del alumnado y de los docentes que en relación con la metodología. En concreto, según los docentes y el alumnado de este centro los materiales más empleados son los cuadernos y el proyector.

En efecto, en las observaciones realizadas los materiales empleados durante todas las sesiones fue el proyector, los libros de texto y el cuaderno. También, en una de las observaciones destacó el uso de dispositivos electrónicos por parte del alumnado, siendo de los pocos centros en los que se está introduciendo la competencia digital en el aula.

En los documentos analizados consta que los materiales empleados son el libro de texto, el proyector, recursos del método educativo, materiales propios, ipads y diccionarios. No obstante, cabe destacar que es el único centro cuyas programaciones no se rigen por las unidades didácticas establecidas en el libro de texto. Por tanto, es un centro que emplea el libro de texto como un recurso más sin que éste determine la programación de la asignatura.

➤ **Evaluación**

En relación con los instrumentos de evaluación, en el caso de este centro, no se observan diferencias significativas entre la visión de los docentes y el alumnado. El instrumento que mayor puntuación ha recibido es el examen escrito. Por el contrario, el instrumento que ha recibido menor puntuación es el examen digital.

A partir del análisis de las programaciones se concluye que los principales elementos a evaluar son el trabajo personal del alumno, los proyectos y las pruebas objetivas. Los instrumentos para la evaluación son cuadernos, fichas, trabajos, participación, deberes, proyectos, exposiciones orales, trabajo cooperativo y pruebas objetivas. Una cuestión que destaca es que este centro es de los pocos que asigna un porcentaje a cada uno de los instrumentos. Por ejemplo, en la programación de 3º del área de Matemáticas consta de:

- 40 % trabajo personal del alumno
- 20% proyectos
- 40% pruebas objetivas

Otro rasgo característico es que en las programaciones de 3º se establece la realización mensual de pruebas periódicas del estilo propuesto para la prueba externa que lleva a cabo su comunidad autónoma (ECCA).

Varios miembros del equipo directivo reconocen que actualmente se están evaluando conocimientos. Así lo expresaba uno de los entrevistados:

“Creo que en gran parte seguimos anclados en los conocimientos. Lo que me preocupa de esta innovación es la necesidad de mostrarle al padre todo lo que sabe o no hacer su hijo con pruebas. Me da miedo que pasemos de la prueba escrita a la rúbrica hasta para medir su motivación.” (P.23, B)

Por último, es uno de los tres centros cuyo boletín de evaluación del centro, además de la calificación de las asignaturas, especifica una serie de objetivos que complementan la evaluación de la materia.

➤ **Deberes escolares**

Con respecto a los deberes, el tiempo medio de dedicación por semana desde la percepción del alumnado considerando todos los centros en su conjunto es de 1 hora y 48 minutos aproximadamente. Este centro se sitúa ligeramente por encima del promedio de centros. Los alumnos consideran que dedican 1 hora y 50 minutos aproximadamente a la semana a realizar tareas en casa.

En cuanto a la diferencia entre 3º y 4º de Primaria, el tiempo de deberes aumenta al pasar de un curso a otro a excepción de un centro. En el caso de este centro, la diferencia entre el tiempo dedicado a los deberes a la semana entre 3º y 4º es de 10 minutos aproximadamente. Es uno de los centros en los que existe menor diferencia en el tiempo dedicado a los deberes.

➤ **Innovación**

En relación con la percepción sobre la innovación, se les preguntó a los docentes por su visión de la innovación en su centro. Desde la visión general del conjunto de centros, más de un 81% de docentes se muestran de acuerdo en mayor o menor grado con la innovación y sus agentes implicados. Los índices medios obtenidos son 4,5 sobre 6 para la innovación en centro, 4,6 sobre 6 para la innovación por parte de los docentes y un 4,7 sobre 6 en cuanto al fomento de la innovación por parte del equipo directivo. Este centro se sitúa en torno a la media de centros en las tres variables. Entre las variables analizadas, destaca que los docentes se puntúan por encima como agente de la innovación frente al centro y al equipo directivo.

En efecto, el equipo directivo no tiene claro que sea un centro innovador “si, en algunas cosas la gente se está poniendo las pilas en cooperativo, proyectos etc. En otras cosas pequeñas a lo mejor tenemos que darle más bombo.” Otro miembro lo explica así:

“Considero que mi centro quiere ser un centro innovador, pero que muy lamentablemente no lo es. La razón es por falta de tiempo del personal para poder gestionar una innovación educativa y la carencia de recursos materiales y personales.” (P.27, B)

Algunos miembros del equipo directivo destacan el papel del director en primer lugar como líder de la innovación: “la figura del director que es el que propone y [...] yo creo que es fundamental la figura del jefe de departamento. Además, de la figura de coordinación de proyectos.” (P.23, B) Otro miembro del equipo directivo añade la implicación de ciertos docentes en la innovación: “desde mi perspectiva, el director del centro, sin duda, acompañado por la directora adjunta y algunos profesores de diferentes etapas educativas.” (P.27, B) No obstante, también identifican a ciertos docentes como una resistencia para innovar: “se me viene a la mente gente que le cuesta adaptarse al

cambio, que no tira para adelante y que vive de las rentas de lo que hacen los demás.” (P.23, B)

Otra de las resistencias que menciona el equipo directivo es la falta de recursos y espacios: “otras resistencias son las tecnológicas, la realidad de compartir un carro entre 350..., y aunque de momento funciona, el wifi. También, el diseño de este colegio y la falta de espacios abiertos.” (P.27, B)

Por último, una limitación que nombra un miembro del equipo es la ley porque considera que la LOMCE “ha mejorado en su visión competencial, pero mientras siga habiendo un horario estructurado en materias, una organización de objetivos curriculares no se logrará el desarrollo de las competencias sino de los contenidos.” (P.27, B)

➤ **Competencias Clave**

Esta dimensión profundiza de lleno en uno de los objetivos fundamentales de la presente investigación que es la percepción de los docentes hacia las Competencias Clave. En esta dimensión se contemplan tres indicadores: el conocimiento del profesorado sobre la Competencias Clave, el trabajo de las Competencias Clave en el centro y la mejora de la enseñanza mediante las Competencias Clave. Desde el conjunto de centros, el índice medio obtenido en relación con el conocimiento de las Competencias Clave desde la percepción los docentes es de 5,2 sobre 6. El índice medio disminuye en relación con aplicación la de las Competencias Clave en el aula desde la percepción de los docentes, siendo de 4,5 sobre 6. Por último, al preguntar por su percepción sobre la mejora de la enseñanza por medio de la Competencias Clave el índice medio desciende hasta 4,3 sobre 6. La percepción hacia las Competencias Clave por parte de los docentes de este centro está próxima al promedio del resto de centros. Los docentes consideran que conocen las Competencias Clave establecidas en la LOMCE. Sin embargo, en su aplicación en el aula y mejora de la enseñanza los docentes sostienen que no las está trabajando con una puntuación media por debajo del promedio de centros. En definitiva, los docentes consideran que conocen las Competencias Clave, pero no se muestran convencidos de que mejoren la enseñanza ni que las estén aplicando en el aula.

En el cuestionario se pidió a los docentes que definieran el término “competencia”. A partir de las definiciones elaboradas por los profesores de 3º y 4º de Primaria se han analizado con el objetivo de comprobar el conocimiento en materia de competencia del profesorado. Tras el análisis se han clasificado las definiciones en función de dimensiones con las que asociaban el término “competencia”. En el caso de este centro, el 26,6% del profesorado incluye las tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal) al definir el término “competencia”. La mayor parte del profesorado asocia el concepto con la dimensión (3B) instrumental. Una minoría relaciona la “competencia” con la categoría 2A que integra las dimensiones cognitiva e instrumental. Además, cabe destacar que el 13,3% del profesorado desconoce el término. Esto implica que la mayoría de los profesores asocian el concepto “competencia” con la dimensión instrumental. Sin embargo, es llamativo el porcentaje de profesores que no incluyen en su definición ninguna de las dimensiones. La definición de uno de los profesores que integra las tres dimensiones es:

“Es la capacidad que engloba el conocimiento, los recursos, habilidades y actitud que se desarrolla en la persona y que utiliza para la vida en el ámbito personal, laboral y social.”
(P.1.9)

Además, en el cuestionario se pidió a los profesores que analizaran su estilo de enseñanza competencial. En el caso de este centro, el profesorado se encuentra dividido entre las cuatro opciones de respuesta. Es llamativo el escaso porcentaje de profesores que consideran que trabajan por igual las tres dimensiones con un 26,7%. Esta cifra coincide con el porcentaje de profesores que incluía las tres dimensiones en su definición. En los documentos analizados se comprueba que las Competencias Clave simplemente aparecen nombradas en un apartado dentro de cada unidad didáctica pero no hay una relación establecida entre las Competencias Clave y los contenidos, estándares de aprendizaje ni criterios de evaluación de las unidades didácticas.

De las observaciones realizadas se puede confirmar que un elemento esencial del enfoque competencial está bastante logrado en el centro puesto que se suelen vincular los contenidos impartidos a una situación real contextualizada. Sin embargo, este no queda recogido en las programaciones. Además, el enfoque competencial exige un enfoque interdisciplinar de los contenidos de otras asignaturas. A partir de las observaciones realizadas se concluye que este aspecto no está afianzado en las aulas ya que tan sólo en

una observación se vincularon los contenidos con otras áreas. A pesar de ello, en el análisis documental se comprueba que durante una semana al trimestre se lleva a cabo un proyecto interdisciplinar en el que participan todas las materias.

➤ **Rendimiento Competencial**

Finalmente, el cuestionario realizado a los alumnos se acompañó de una prueba tipo test para comprobar su rendimiento competencial. Esta prueba pretende tener un indicador de qué nivel competencial tienen los alumnos en relación con la comunicación lingüística, la competencia matemática y la competencia básica en ciencias y tecnología a partir de dos situaciones contextualizadas. La prueba se puntuó de 0 a 10, siendo 10 el valor máximo. En el caso de este centro, la puntuación media está por encima del promedio del resto de centros con un 6,47 sobre 10. Lo que implica que el rendimiento de los alumnos en las competencias evaluadas está por encima de todos los centros y tiene diferencias estadísticamente significativas con los centros D y E.

Al comparar los resultados del rendimiento competencial en función del curso escolar se comprueba que en todos los centros el rendimiento mejora de 3º a 4º de Educación Primaria excepto en dos centros. En el caso de este centro, destaca por tener una diferencia de más de 2 puntos entre el rendimiento competencial de 3º y 4º. En concreto, la puntuación de 3º está por debajo del resto de centros mientras que en 4º el rendimiento se sitúa por encima del resto de centros. Dicho de otra forma, el rendimiento de los alumnos mejora muy notablemente de un curso a otro.

➤ **Conclusiones Centro B**

El centro B es un centro con una disposición positiva hacia el cambio competencial y la innovación. El clima escolar y de aula percibido por el alumnado es positivo. Además, el alumnado considera que la implicación de las familias en sus tareas escolares es media, situándose próxima al promedio del resto de centros. Sin embargo, el equipo directivo considera que la implicación de las familias del centro podría mejorar ya que en ocasiones dan importancia únicamente a cuestiones de escasa relevancia.

El profesorado considera que conoce las Competencias Clave. No obstante, al definir el término “competencia” solamente un 26,6% del profesorado incluye las tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal). Este porcentaje coincide con el número de profesores que reconocen que trabajan de forma competencial integrando conocimientos, habilidades y actitudes. El resto del profesorado asocia “competencia” principalmente con la dimensión instrumental (habilidades o destrezas), lo cual implica que el saber hacer está tomando protagonismo, pero no se está trabajando de forma íntegramente competencial.

Las Competencias Clave están poco presentes en los documentos de centro. En las programaciones aparecen enumeradas las Competencias Clave en cada una de las unidades didácticas sin establecer ninguna relación con los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. A pesar de ello en las observaciones se ha visto que el aprendizaje se contextualiza en situaciones de la vida real favoreciendo el enfoque competencial. Por el contrario, no se ha visto afianzado el enfoque interdisciplinar a pesar de los proyectos interdisciplinarios que se realizan trimestralmente.

Las metodologías empleadas se centran en la realización de actividades del libro, la clase expositiva y los debates. Sin embargo, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en el pensamiento a través de rutinas de pensamiento empiezan a tomar protagonismo en el aula. Además, este centro es de los pocos que está implementando una mayor variedad de metodologías en el aula.

En cuanto al material didáctico, tanto en los documentos, observaciones y cuestionarios se confirma que el proyector, el libro de texto y el cuaderno son los más empleados. Como rasgo distintivo destaca que es el único centro que incluye dispositivos electrónicos en sus programaciones y en el aula.

Con respecto a la evaluación, el equipo directivo reconoce que de momento está centrada en conocimientos. El instrumento más empleado según los resultados en el cuestionario es el examen escrito. Si bien, es el centro que más variedad de instrumentos incluye en su programación. En cuanto al boletín de evaluación, destaca por ser uno de los tres centros que evalúa objetivos de cada asignatura. Otro rasgo distintivo es que da

mucha importancia a las pruebas externas, tal y como reflejan las programaciones que recogen la realización mensual de un modelo de prueba competencial.

En cuanto a los deberes escolares, este centro se sitúa en el promedio de los centros en cuanto al tiempo dedicado a los deberes a la semana según la visión del alumnado.

La prueba de rendimiento competencial que incluía la competencia lingüística, matemática y científica realizada a los alumnos refleja un nivel por encima del promedio del resto de los centros, situándose en primera posición junto con otro centro. Sin embargo, cabe destacar el bajo rendimiento de los alumnos de 3º con respecto al resto de centros y es sorprendente el aumento en el rendimiento de los alumnos al pasar a 4º de Primaria.

Por último, otra dimensión clave de la investigación es la innovación. El equipo directivo y el profesorado considera que es un centro que busca ser innovador. En este sentido el profesorado se considera como el principal agente de cambio mientras que el equipo directivo destaca la figura del director como agente que promueve la innovación. Por otro lado, el equipo directivo identifica como resistencia a la innovación la falta de recursos, espacios y tiempo, la rigidez de asignaturas y horarios establecidos en la actual ley educativa (LOMCE), así como a parte del profesorado.

En definitiva, el centro B no se considera actualmente un centro innovador, aunque es el centro que emplea una mayor variedad de metodologías, materiales e instrumentos de evaluación. A pesar de esta situación, estas mejoras todavía no están consolidadas pero si se mantiene la tendencia actual se prevé que el modelo de enseñanza competencial termine afianzándose en las aulas.

7.3. CENTRO C

Este apartado recoge los resultados del centro C. Los instrumentos empleados en la recogida de información del centro han sido los siguientes:

- **Cuestionario (Alumnos)**

A partir de las autorizaciones recogidas por el tutor de cada una de las cuatro clases a las que se solicitó participar en la investigación, se han podido realizar un total de 23 cuestionarios a alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria, sobre una población total de 57 alumnos. En este centro el cuestionario se aplicó de forma presencial y en formato papel.

- **Cuestionario (Docentes)**

El número de docentes que han completado este cuestionario ha sido de siete docentes que imparten enseñanzas en 3º o 4º de Educación Primaria, sobre un total de siete docentes implicados en estos cursos. El cuestionario se realizó de forma no presencial y en formato electrónico.

- **Entrevistas (Equipo directivo)**

La directora, el jefe de estudios y el coordinador de 4º de Educación Primaria han sido entrevistados de forma individual. Las entrevistas se realizaron de forma presencial, fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis.

Como parte del trabajo de campo se ha recogido además información sobre la situación del centro a través de los siguientes instrumentos:

- **Observación no participante**

No se han realizado observaciones de aula.

- **Análisis documental**

Se ha analizado el boletín de notas facilitado por el equipo directivo. No se ha podido realizar el análisis de las programaciones de Lengua y Matemáticas de 3º y 4º de Primaria porque este centro no dispone de esa documentación.

➤ **Implicación familiar**

A partir del cuestionario realizado a los alumnos se recogió su percepción sobre el nivel de implicación de las familias en su aprendizaje. El índice medio de centros en cuanto a la implicación familiar es de 4,8 sobre una escala de 1-6. En concreto, en este centro el nivel de implicación familiar se sitúa en 5 puntos. Se puede concluir que la implicación de las familias de este centro se encuentra por encima del promedio de centros, aunque es una diferencia significativa.

En línea con este resultado, el equipo directivo percibe que las familias del centro participan muy activamente. Así, un miembro del equipo destaca que dicha implicación

“A nivel participativo cada vez más en todos los actos que se organizan. El día del deporte se ha hecho abierto, las jornadas de puertas abiertas que al principio no estaban los padres. Pero no hay una organización de padres que trabajen en paralelo. Antes sí funcionaba un APA pero hace mucho y no recuerdo por qué... Pero si ellos están bastantes presentes.”
(P.11, C)

➤ **Clima escolar**

En el cuestionario realizado por los alumnos se les preguntó a través de seis ítems sobre su percepción del clima escolar. El índice medio obtenido entre todos los centros sobre el clima escolar es de 5,3 sobre 6, lo que implica que el clima escolar es muy positivo desde la percepción del alumnado. En concreto, este centro se sitúa por encima del promedio del resto de centros, siendo el centro con la mejor puntuación media y mantiene una diferencia estadísticamente significativa con el centro E.

➤ **Clima de aula**

A través del cuestionario se pidió a los alumnos que puntuarían el clima de aula del 1 al 6. El índice medio del clima escolar obtenido entre todos los centros es de 4,9 lo que permite concluir que los alumnos valoran más positivamente el clima escolar que el clima del aula. En cuanto a la percepción del clima de aula, este centro se sitúa en torno al promedio de centros.

➤ **Metodologías**

A nivel metodológico, se pidió tanto a profesores como a alumnos que puntuaran la frecuencia de uso de varias metodologías en el aula. En el caso de este centro, la metodología más utilizada es la realización de actividades del libro de texto tanto desde la visión del alumnado como el profesorado mientras que la metodología menos empleada es la clase expositiva y los proyectos desde la visión del profesorado y del alumnado respectivamente.

De las entrevistas al equipo directivo se concluye que actualmente no hay una serie de metodologías específicas que se estén trabajando:

“Yo creo que el que más favorece el trabajo es la metodología, en la que el niño sea capaz de adquirir sus propios conocimientos. El profesor es un guía. La vida no es fácil por lo tanto a los niños no hay que ponérselo todo fácil y esa es la competencia, no sé si está establecida como tal, será aprender a aprender.” (P.13, C)

A pesar de ello, un miembro del equipo directivo menciona el reto de introducir cambios en la metodología: “en Primaria algo más en cuanto a las formas de dar clases con estándares y competencias y seleccionar ciertas cosas para cambiar la metodología no de manera tan puntual porque siempre surge algún proyecto, meter cosas con rúbricas y diferentes formas de evaluación.” (P.11, C) Otro miembro explica que:

“Esa tendencia antigua de las clases magistrales está desapareciendo, Y es que estas generaciones también nos obligan a que estas clases magistrales también aparezcan. Hace 10 o 12 años podías dar una clase de 40 minutos y estaban que no te quitaban la vista. Hoy en día no puede durar más de 5 minutos, tiene que ser lo más dinámica posible y tienes que llamar la atención y captar la atención. Tiene que ir acompañado de medios audiovisuales. Y tiene que ser algo competencial y manipulativo para que ellos encuentren, por eso va a evolucionar y esa es la tendencia dentro del proyecto educativo.” (P.13, C)

➤ **Materiales didácticos**

En cuanto a los materiales empleados en el aula, desde la visión general de centros, encontramos un menor número de diferencias significativas entre la opinión del alumnado y del profesorado que en relación con la metodología. En concreto, según el profesorado de este centro el material más empleado es la pizarra digital. Según los alumnos los materiales más empleados son el libro de texto y la pizarra digital.

En una de las entrevistas, un miembro del equipo directivo comentó que la pizarra digital y materiales propios son los materiales didácticos que están mejorando y cambiando el estilo de enseñanza:

“Por ejemplo, el tema de la pizarra digital para mí fue un salto. Poder utilizar el recurso digital para mí ha sido muy grande y luego el tener un material que sea capaz de quitar un poco la abstracción de los números, pero muchas veces no saben el significado.” (P.11, C)

Con respecto al uso de libro de texto, un miembro del equipo directivo mencionó la intención de reducir el número de libros de texto:

“Es algo que tenemos que cambiar, ya hemos empezado, Infantil hemos eliminado la mitad de libros. Antes me has preguntado, esta es otra barrera que la jefatura de estudios está luchando. Que los profes jóvenes lo tienen muy claro pero los que son tan jóvenes les está costando. Ya infantil prácticamente todo se trabaja por proyectos y en Primaria este año va a haber un antes y después en el material curricular.” (P.13, C)

➤ **Evaluación**

En relación con los instrumentos de evaluación, en el caso de este centro, no se observan diferencias significativas entre la visión del profesorado y el alumnado. El instrumento que mayor puntuación ha recibido es el examen escrito. Por el contrario, los instrumentos que han recibido menor puntuación son el diario de aprendizaje o portfolio y el examen digital.

Uno de los miembros del equipo directivo reconoce que todavía no cree que se evalúe de forma competencial:

“Pues en práctica no la veo yo. Yo creo que sí que estamos en un 80%, en una parte acercándonos a las competencias. Yo por lo menos lo siento así y en mi asignatura hago más hincapié en el porqué, en el para qué, en evaluarles también habilidades. De hecho, he cambiado muchas cosas y miro más el proceso que a veces el resultado y se lo digo a ellos. Pero a la hora de evaluar yo creo que todavía...” (P.11, C)

Otro miembro del equipo directivo explica a pesar de que el examen escrito sigue siendo el instrumento más empleado, este ha cambiado considerablemente con motivo de las pruebas externas:

“Las pruebas de diagnóstico ahora son, total y absolutamente competenciales. Con lo cual a nosotros nos ha obligado a establecer un antes y un después a la hora de preparar nuestros exámenes con ellos. No podemos preparar exámenes tan sumamente diferentes, solo de contenidos, una prueba tan importante.” (P.13, C)

Además, destaca la importancia que el centro le da a los resultados de estas pruebas externas y a su preparación:

“Por lo menos aquí en la región [...] son importantes. En el que total y absolutamente competencial y yo te puedo asegurar que los alumnos que has conocido esta mañana, de tercero, por lo que nosotros hemos podido ver, van a tener unos resultados muy muy buenos en las pruebas. Ellos decían profes son más difíciles los debes que los exámenes.” (P.13, C)

Por último, en el boletín de evaluación del centro simplemente se recoge la calificación de las materias establecidas en el currículo en 3º y 4º. No obstante, al finalizar la etapa de Primaria se emite un boletín que evalúa del 1 (muy bajo) al 5 (muy alto) el grado de adquisición de cada una de las Competencias Clave establecidas en la LOMCE. En una entrevista se explicó cómo se elabora este informe:

“Todo el claustro de profesores que trabaja directa o indirectamente con el alumnado se tiene que reunir para ver las competencias tiene cada uno. Es un trabajo de una semana larga. Es importante que una vez acabada la junta de evaluación que tenemos todos los datos numéricos en cuanto a conocimiento de los alumnos vamos a quedar tres días por la tarde y en dos, días o tres teníamos todo Primaria preparado.” (P.13, C)

➤ **Deberes escolares**

Con respecto a los deberes, el tiempo medio de dedicación por semana desde la percepción del alumnado considerando todos los centros en su conjunto es de 1 hora y 48 minutos aproximadamente. Este centro se sitúa ligeramente por debajo del promedio de centros. Los alumnos consideran que dedican 1 hora y 45 minutos aproximadamente a la semana a realizar tareas en casa.

En cuanto a la diferencia entre 3º y 4º de Primaria, el tiempo de deberes aumenta al pasar de un curso a otro a excepción de este centro. En el caso de este centro, la diferencia entre el tiempo dedicado a los deberes entre 3º y 4º es de 17 minutos aproximadamente, siendo mayor la dedicación en 3º que en 4º. En este sentido, destaca por ser el único centro en el que exista una mayor dedicación a los deberes en 3º con respecto a un curso escolar superior, aunque no presenta una diferencia estadísticamente significativa.

➤ **Innovación**

En relación con la percepción sobre la innovación, se les preguntó a los profesores por su visión de la innovación en su centro. Desde la visión general del conjunto de centros, más de un 81% de profesores se muestran de acuerdo en mayor o menor grado con la innovación y sus agentes implicados. Los índices medios obtenidos son 4,5 sobre 6 para la innovación en centro, 4,6 sobre 6 para la innovación por parte del profesorado y un 4,7 sobre 6 en cuanto al fomento de la innovación por parte del equipo directivo. Este centro se sitúa por encima de la media en las tres variables con respecto al resto de centros. Por su parte el profesorado percibe que se trata de un centro innovador, los profesores participan en proyectos y que el equipo directivo fomenta la innovación en el centro. Entre las variables analizadas, destaca que el equipo directivo es más innovador frente al profesorado, aunque éste también se considera innovador.

En efecto, el equipo directivo considera que es un centro en el que están introduciendo innovaciones:

“En cierta medida sí, no todo lo innovadores que se podría ser, pero sí que es verdad que en los últimos años sí que se tiene por lo menos la actitud. Si que siento un cambio en la forma de todo el mundo, tanto la primera promoción y la segunda, y la que entra que te ponen al día de algunas cosas.” (P.11, C)

Otro miembro lo expresaba así: “el director de centros es el gran maestro de la innovación y pienso que nos queda mucho por innovar todavía. Y hay muchas vías. Y ya hemos empezado y nos hemos atrevido que eso es importante.” (P.13, C)

Por otro lado, el equipo directivo considera que la innovación “es un poco una labor de equipo directivo y del profesorado. Unas veces surge de un tipo y otras de otro. Cada uno en su especialidad también van buscando focos.” Asimismo, identifica a las familias como una posible resistencia para innovar: “y hacer cambiar a los padres y sobre todo a las familias con tendencias un poco más tradicionales con nuevas metodologías no es fácil” (P.11, C). Otro miembro considera que la falta de tiempo es un impedimento para la innovación:

“Tiempo, tiempo, tiempo de preparación. Yo con más tiempo sería mucho más fiel seguidor de las competencias. A parte de tener mejores materiales para hacerlo. Pero si tú tienes más tiempo en horario y preparación evidentemente recursos si te pones a buscar encuentras seguro. Al final no acabas haciéndolo como debieras porque el tiempo te va comiendo, como te come el tiempo, digamos que una solución más fácil es seguir el libro.” (P.11, C)

Por último, otra resistencia son las evaluaciones externas y el posicionamiento en los rankings del centro. Así, lo explicaba un testimonio: “el miedo, el miedo a no dar la talla en momentos porque luego están esos rankings, eso está ahí, el miedo pero eso es una cuestión de tiempo y de que nosotros vayamos viendo que ese es el camino.” (P.10, C)

➤ **Competencias Clave**

Esta dimensión profundiza de lleno en uno de los objetivos fundamentales de la presente investigación que es la percepción del profesorado hacia las Competencias Clave. En esta dimensión se contemplan tres indicadores: el conocimiento del profesorado sobre la Competencias Clave, el trabajo de las Competencias Clave en el centro y la mejora de la enseñanza mediante las Competencias Clave. Desde el conjunto de centros, el índice medio obtenido en relación con el conocimiento de las Competencias Clave desde la percepción del profesorado, siendo de 5,2 sobre 6. El índice medio disminuye en relación con aplicación la de las Competencias Clave en el aula desde la percepción del profesorado es de 4,5 sobre 6. Por último, al preguntar por su percepción sobre la mejora de la enseñanza por medio de la Competencias Clave el índice medio desciende hasta 4,3 sobre 6. La percepción hacia las Competencias Clave por parte del profesorado de este centro está por encima del promedio del resto de centros. El profesorado considera que conoce las Competencias Clave establecidas en la LOMCE, dice que las aplica en el aula y en menor grado está de acuerdo con que las Competencias Clave mejoran la enseñanza en el aula.

También, en el cuestionario se pidió al profesorado que definiera el término “competencia”. A partir de las definiciones elaboradas por los profesores de 3º y 4º de Primaria se han analizado con el objetivo de comprobar el conocimiento en materia de competencia del profesorado. Tras el análisis se han clasificado las definiciones en función de dimensiones con las que asociaban el término “competencia”. En el caso de

este centro, el 42,9% del profesorado incluye las tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal) al definir el término “competencia”. Este es el centro con un mayor porcentaje de profesores que integran las tres dimensiones en sus definiciones. El resto del profesorado se divide entre la dimensión (2A) cognitiva e instrumental y la categoría 4 en la que no se menciona ninguna dimensión. Es llamativo que, siendo el centro con mayor conocimiento en competencias, también sea el centro con mayor número de profesores que las desconocen al no mencionar ninguna dimensión. La definición de uno de los profesores que integra las tres dimensiones es:

“Es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la enseñanza básica para lograr su realización y desarrollo personal, ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta de forma plena y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida.” (P.1.24)

Además, en el cuestionario se pidió a los profesores que analizaran su estilo de enseñanza competencial. En el caso de este centro, casi la mitad del profesorado dice trabajar por igual las tres dimensiones. El 28,6% da prioridad a las habilidades y el resto se divide entre dar prioridad a las actitudes o a los conocimientos.

➤ **Rendimiento Competencial**

Finalmente, el cuestionario realizado a los alumnos se acompañó de una prueba tipo test para comprobar su rendimiento competencial. Esta prueba pretende tener un indicador de qué nivel competencial tienen los alumnos en relación con la comunicación lingüística, la competencia matemática y la competencia básica en ciencias y tecnología a partir de dos situaciones contextualizadas. La prueba se puntuó de 0 a 10, siendo 10 el valor máximo. En el caso de este centro, la puntuación media está por encima del promedio del resto de centros con un 6,47 sobre 10. Esto implica que el rendimiento de los alumnos en las competencias evaluadas está por encima de todos los centros excepto uno.

Al comparar los resultados del rendimiento competencial en función del curso escolar se comprueba que en todos los centros el rendimiento mejora de 3º a 4º de Educación Primaria excepto en este centro y en otro. En el caso de este centro, llama la atención que el rendimiento disminuya al pasar de curso. Además, la diferencia es de más

de 1,50 puntos entre el rendimiento competencial de 3º y 4º. No obstante, la puntuación obtenida por los alumnos de 3º sobrepasa de la media con respecto al resto de centros.

➤ **Conclusiones Centro C**

El centro C es un centro con una disposición muy positiva hacia la mejora del modelo educativo por parte de toda la comunidad educativa. El clima escolar y de aula percibido por el alumnado es muy positivo. Asimismo, durante la investigación se comprobó la existencia de un clima de trabajo muy agradable y unido por parte del profesorado. El alumnado considera que las familias se implican en sus tareas escolares por encima del resto de centros. Sin embargo, en la investigación se ha comprobado que a mayor implicación por parte de estas desde la percepción de los alumnos, menor rendimiento competencial. El equipo directivo también destaca la alta participación de las familias en los proyectos del centro.

El profesorado se muestra conocedor de las Competencias Clave aunque no se muestra tan convencido de que estas mejoren su enseñanza en el aula. A la hora de definir el término “competencia” un 42,9% del profesorado incluye las tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal), es decir, conoce perfectamente el concepto. Por el contrario, un 28,7% del profesorado desconoce el término porque no menciona ninguna de las dimensiones. Esta diferencia nos permite deducir que hay una parte del profesorado que está trabajando de forma competencial mientras que el resto de los profesores todavía no están aplicando el enfoque íntegramente competencial.

Las metodologías empleadas según el profesorado y el alumnado se centran en la realización de actividades del libro. No hay una serie de metodologías en concreto que se estén aplicando en el aula. En cuanto al material didáctico se confirma que la pizarra digital y el libro de texto son los principales materiales. De hecho, en las entrevistas se menciona que la falta de tiempo hace que sea más fácil seguir el libro de texto. A pesar de ello, el equipo directivo mostró la intención de introducir cambios metodológicos y en el material didáctico en la etapa de Primaria. Una de las cuestiones que podría facilitar esta transformación es la elaboración de las programaciones didácticas de cada asignatura en el que se establezcan los elementos claves de la acción docente.

Con respecto a la evaluación, el equipo directivo reconoce que de momento no es plenamente competencial. El instrumento más empleado es el examen escrito. Si bien, ha habido una evolución notable en el formato del examen escrito hacia una evaluación más competencial. En cuanto al boletín de evaluación de 3º y 4º simplemente refleja la calificación numérica de cada asignatura establecida en el currículo. Si bien, al finalizar la etapa de Primaria se emite un boletín que evalúa el grado de adquisición de cada Competencia Clave.

En cuanto a los deberes escolares, este centro se sitúa en el promedio de tiempo dedicado a hacer los deberes a la semana según la visión del alumnado. Cabe destacar que es el único centro en los que la dedicación es mayor en 3º con respecto a 4º de Primaria.

La prueba de rendimiento competencial que incluía la competencia lingüística, matemática y científica realizada a los alumnos refleja un nivel por encima del promedio del resto de los centros. No obstante, es muy llamativo que al analizar la diferencia entre el rendimiento de 3º y 4º se observe un menor rendimiento competencial al pasar de un curso a otro. En concreto, los alumnos de 3º han rendido competencialmente muy por encima que 4º de Primaria.

Por último, otra dimensión clave de la investigación es la innovación. El equipo directivo y el profesorado considera que es un centro innovador y que se ha logrado cambiar la mentalidad del profesorado. El principal promotor de esta transformación es el equipo directivo junto con los profesores. En cuanto a las resistencias, el equipo directivo identifica a las familias tradicionales, la falta de tiempo y los rankings como las principales dificultades para la innovación.

En definitiva, el profesorado y el equipo directivo son conscientes de la necesidad de trabajar las competencias en el aula. El centro C está empezando a introducir pequeños cambios hacia un enfoque de enseñanza más competencial que promueva un aprendizaje significativo y permanente para el desarrollo integral de sus alumnos.

7.4. CENTRO D

Este apartado recoge los resultados del centro D. Los instrumentos empleados en la recogida de información del centro han sido los siguientes:

- **Cuestionario (Alumnos)**

A partir de las autorizaciones recogidas por el tutor de cada una de las seis clases a las que se solicitó participar en la investigación, se han podido realizar un total de 82 cuestionarios a alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria, sobre una población total de 174. En este centro el cuestionario se aplicó de forma presencial y en formato papel.

- **Cuestionario (Docentes)**

El número de docentes que han completado este cuestionario ha sido de ocho docentes que imparten enseñanzas en 3º o 4º de Educación Primaria, sobre un total de 9 docentes implicados en estos cursos. El cuestionario se realizó online.

- **Entrevistas (Equipo directivo)**

El director, la jefa de estudios y la coordinadora de Educación Primaria han sido entrevistados de forma individual. Las entrevistas se realizaron de forma presencial, fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis.

Como parte del trabajo de campo se ha recogido además información sobre la situación del centro a través de los siguientes instrumentos:

- **Observación no participante**

Se han realizado tres observaciones de aula en este centro, una sesión de la materia de Matemáticas de 3º, una sesión de Lengua de 3º y una sesión de Religión de 4º.

- **Análisis documental**

Se han analizado los siguientes documentos facilitados por el equipo directivo:

Programación General de Lengua 3º.

Programación General de Lengua 4º.

Programación General de Matemáticas 3º.

Programación General de Matemáticas 4º.

Boletín de notas.

➤ **Implicación familiar**

A partir del cuestionario realizado a los alumnos se recogió su percepción sobre el nivel de implicación de las familias en su aprendizaje. El índice medio de centros en cuanto a la implicación familiar es de 4,8 sobre una escala de 1-6. En concreto, en este centro el nivel de implicación familiar se sitúa en 5,15 sobre 6. Se puede concluir que el grado de implicación de las familias percibida por el alumnado de este centro se encuentra por encima del promedio de centros, siendo significativamente mayor que los centros A y E.

A pesar de este resultado el equipo directivo percibe que es un centro con todo tipo de familias y distintos niveles de implicación. Así, un miembro del equipo destaca que “cada vez que hemos intentado hacer algo innovador y competencial absolutamente la resistencia está en las familias” (P.4, D). Además, el centro está intentando mejorar los canales de comunicación mediante una nueva plataforma entre familia y centro y un nuevo informe de evaluación que permita integrar el enfoque competencial y ser más descriptivo.

➤ **Clima escolar**

En el cuestionario realizado por los alumnos se les preguntó a través de seis ítems sobre su percepción del clima escolar. El índice medio obtenido entre todos los centros sobre el clima escolar es de 5,3 sobre 6, lo que implica que el clima escolar es muy positivo desde la percepción del alumnado. En concreto, este centro se sitúa por encima del promedio de centros, aunque no existe una diferencia estadísticamente significativa.

➤ **Clima de aula**

A través del cuestionario se pidió a los alumnos que puntuaran el clima de aula del 1 al 6. El índice medio del clima escolar obtenido entre todos los centros es de 4,9 lo que permite concluir que los alumnos valoran más positivamente el clima escolar que el clima del aula. Al igual que en el análisis del clima escolar, este centro se sitúa por encima

del promedio de centros en cuanto a la percepción del clima de aula, aunque no presenta una diferencia estadísticamente significativa.

En la mayoría de las observaciones realizadas se apreció que el clima de aula es positivo porque predominó un ambiente de escucha, trabajo y respeto adecuado para el aprendizaje.

➤ **Metodologías**

A nivel metodológico, se pidió tanto a profesores como a alumnos que puntuaran la frecuencia de uso de varias metodologías en el aula. En el caso de este centro, la metodología más utilizada es la realización de actividades del libro de texto tanto desde la visión del alumnado como los docentes mientras que la metodología menos empleada es la clase expositiva y los proyectos desde la visión de los docentes y del alumnado respectivamente.

De las entrevistas al equipo directivo se concluye que actualmente se está compatibilizado la enseñanza expositiva y el aprendizaje cooperativo, el cual cada vez se utiliza con más insistencia.

Las observaciones realizadas recogen que la metodología ordinaria es la enseñanza expositiva, aunque se están empezando a introducir de forma puntual actividades cooperativas, presentaciones de trabajos grupales, proyectos de una o dos disciplinas de forma trimestral, así como la gamificación en el aula. Además, la distribución de todas las aulas está establecida en equipos cooperativos.

Como rasgo distintivo, en el área de Matemáticas se introdujo hace tres años el método de ENTUASIMAT comenzando por Educación Infantil hasta 3º Educación Primaria. El profesorado considera que este método favorece las competencias, aunque de forma puntual requiere de explicaciones por parte del profesorado.

Del análisis de las programaciones, éstas determinan que las metodologías van encaminadas hacia el trabajo competencial, lo que requiere un cambio metodológico

importante. En concreto, las programaciones mencionan fundamentalmente en el trabajo individual, el trabajo cooperativo y las inteligencias múltiples.

➤ **Materiales didácticos**

En cuanto a los materiales empleados en el aula, desde la visión general de centros, encontramos un menor número de diferencias significativas entre la opinión del alumnado y de los docentes que en relación con la metodología. En concreto, según los docentes de este centro el material más empleado con un promedio de 5,75 sobre 6 es la pizarra digital. Según los alumnos el material más empleado son los cuadernos y la pizarra digital.

En efecto, en las observaciones realizadas el material que se empleó durante todas las sesiones fue la pizarra digital. También, en la mayoría de las observaciones se utilizó el libro de texto, el cuaderno y fichas elaboradas por el centro.

El equipo directivo comenta en una de las entrevistas que trabajar un libro de texto con 15 unidades didácticas y trabajar de forma competencial es complicado por falta de tiempo para abarcar todo.

En los documentos analizados figura que los materiales empleados son el libro de texto, recursos del método, cuadernos complementarios del método, juegos elaborados y recursos digitales.

➤ **Evaluación**

En relación con los instrumentos de evaluación, en el caso de este centro, no se observan diferencias significativas entre la visión del profesorado y el alumnado. El instrumento que mayor puntuación ha recibido es el examen escrito que registra una diferencia de al menos 1 punto con respecto al resto de instrumentos. Por el contrario, el instrumento que ha recibido menor puntuación es el examen digital.

A partir del análisis de las programaciones se refleja que los principales instrumentos para la evaluación son la observación, el cuaderno del alumno, las pruebas orales, las pruebas objetivas y las pruebas de desarrollo.

En cuanto al objetivo de la evaluación en las programaciones se establece que:

“La evaluación debe ser consecuente con los objetivos y competencias básicas, debe ser continua y global, proporcionando una información continuada, realizada por agentes internos y sistemas externos, integrada en el proceso educativo, debe tener en cuenta las diferencias individuales utilizando distintos instrumentos de evaluación.” (D_PGA_MAT_4º)

Uno de los miembros del equipo directivo explica que se está empezando a evaluar por competencias “porque yo creo que es donde tenemos que apuntar. En el momento en el que cambiemos el sistema de evaluación todo lo que ya no hayamos cambiado lo vamos a ver forzado necesariamente.” (P.2, D). No obstante, del mismo modo reconoce que ahora mismo se está evaluando “sobre todo conocimientos, pero se empiezan a evaluar competencias. Pero nos queda todavía mucho por andar.” (P.2, D).

Por último, en el boletín de evaluación del centro simplemente se recoge la calificación de las materias establecidas en el currículo.

➤ **Deberes escolares**

Con respecto a los deberes, el tiempo medio de dedicación por semana desde la percepción del alumnado considerando todos los centros en su conjunto es de 1 hora y 48 minutos aproximadamente. Este centro se sitúa por debajo del promedio de centros. Los alumnos consideran que dedican 1 hora y media aproximadamente a la semana a realizar tareas en casa. En conclusión, es uno de los centros que menos tiempo dedican a los deberes.

En cuanto a la diferencia entre 3º y 4º de Primaria, el tiempo de deberes aumenta al pasar de un curso a otro a excepción de un centro. En el caso de este centro, la diferencia entre el tiempo dedicado a los deberes entre 3º y 4º es de media hora aproximadamente.

➤ **Innovación**

En relación con la percepción sobre la innovación, se les preguntó a los profesores por su visión de la innovación en su centro. Desde la visión general del conjunto de centros, más de un 81% de profesores se muestran de acuerdo en mayor o menor grado con la innovación y sus agentes implicados. Los índices medios obtenidos son 4,5 sobre 6 para la innovación en centro, 4,6 sobre 6 para la innovación por parte del profesorado y un 4,7 sobre 6 en cuanto al fomento de la innovación por parte del equipo directivo. Este centro se sitúa por encima de la media en las tres variables con respecto al resto de centros. Por su parte el profesorado percibe que se trata de un centro innovador y que participan en proyectos innovadores. Entre las variables analizadas, destaca la alta puntuación que recibe el equipo directivo como agente que fomenta los proyectos de innovación.

En efecto, el equipo directivo reconoce el papel que tiene liderando la innovación: “el equipo directivo es el que empuja, pero es verdad que hace falta empujar poco. Es el que lidera, pero los profesores inmediatamente van detrás.” (P.2, D) Otro miembro del equipo directivo confirma la respuesta del profesorado frente a la innovación: “la ley te lo pide, el director me lo dice a mí y nosotras como equipo directivo lo vamos viendo y transmitiendo a los profesores y los profesores están respondiendo.” (P.5, D)

El equipo directivo identifica al profesorado que está próximo a la jubilación como una resistencia para innovar: “un poco si acaso la gente más mayor que es la que más difícil lo ve porque estamos hablando de gente que lleva 30 y 40 años enseñando de una forma, [...] les estás pidiendo que cambien por completo.” (P.5, D)

Otra de las resistencias que menciona el equipo directivo es la mentalidad de las familias:

“Nos ha costado muchísimo cambiar mentalidades, pero no solo mentalidades de profesores, que no se ha conseguido de todos, mentalidades de padres. Es que cada vez que hemos intentado hacer algo innovador y competencial absolutamente la resistencia está en las familias. Como es posible que no has hecho la página tal o porque no has hecho el tema tal.” (P.4, D)

➤ **Competencias Clave**

Esta dimensión profundiza de lleno en uno de los objetivos fundamentales de la presente investigación que es la percepción del profesorado hacia las Competencias Clave. En esta dimensión se contemplan tres indicadores que son el conocimiento del profesorado sobre la Competencias Clave, el trabajo de las Competencias Clave en el centro y la mejora de la enseñanza mediante las Competencias Clave. Desde el conjunto de centros, el índice medio obtenido en relación con el conocimiento de las Competencias Clave desde la percepción del profesorado es de 5,2 sobre 6. El índice medio disminuye en relación con aplicación la de las Competencias Clave en el aula desde la percepción de los docentes, siendo de 4,5 sobre 6. Por último, al preguntar por su percepción sobre la mejora de la enseñanza por medio de la Competencias Clave el índice medio baja a 4,3 sobre 6. La percepción hacia las Competencias Clave por parte de los docentes de este centro está por encima del promedio del resto de centros. El profesorado considera que conoce las Competencias Clave establecidas en la LOMCE, las aplica en el aula y en menor grado está de acuerdo con que las Competencias Clave mejoran la enseñanza en el aula.

En el cuestionario se pidió a los docentes que definiera el término “competencia”. A partir de las definiciones elaboradas por los docentes de 3º y 4º de Primaria se han analizado con el objetivo de comprobar el conocimiento en materia de competencia del profesorado. Tras el análisis se han clasificado las definiciones en función de dimensiones con las que asociaban el término “competencia”. En el caso de este centro, solamente el 12,5% de los docentes incluyen las tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal) al definir el término “competencia”. El resto de los docentes se dividen entre la dimensión (2A) cognitiva e instrumental, la dimensión (2C) instrumental y actitudinal o simplemente la dimensión (3B) instrumental. Lo que implica que todos los docentes asocian el concepto “competencia” con la dimensión instrumental. La definición de uno de los docentes que integra las tres dimensiones es:

“Competencia es la capacidad para aplicar un conocimiento en distintos ámbitos de la vida, es decir, no es suficiente con poseer un conocimiento, sino que también hay que saber utilizar ese conocimiento para resolver distintas situaciones que se puedan plantear. Por ello, la competencia implica un conocimiento más profundo que el saber; es, además, saber hacer y saber ser.” (P.1.36)

Además, en el cuestionario se pidió a los profesores que analizaran su estilo de enseñanza competencial. En el caso de este centro, más de la mitad del profesorado dice trabajar por igual las tres dimensiones. El 25% da prioridad a las habilidades y solamente el 12,5% reconoce que da prioridad a los conocimientos.

En los documentos analizados se comprueba que las Competencias Clave aparecen en un apartado que explica el enfoque competencial:

“Trabajar por competencias en el aula supone una reflexión y una reconfiguración de los contenidos desde un enfoque de aplicación que permita el entrenamiento de estas. Las competencias no se estudian, ni se enseñan, se entrenan.” (D_PGA_LEN_4º)

Además, incluyen una descripción de cada Competencia Clave y sus descriptores relacionados con el área. Este comparte el mismo planteamiento teórico que otro de los centros. Sin embargo, al margen de ese apartado, no hay una relación establecida entre las Competencias Clave y los contenidos de las unidades didácticas.

De las observaciones realizadas se puede confirmar que el enfoque competencial no está del todo implementado, puesto que no se han vinculado los contenidos impartidos a una situación real contextualizada. Sin embargo, en el análisis documental se ha visto que en las programaciones de Matemáticas se hace referencia a analizar y buscar soluciones en situaciones contextualizadas:

“Con todo, se trata de que el proceso de enseñanza-aprendizaje integre todos los saberes (saber, saber hacer, saber ser, saber estar) para combinarlos con acciones educativas diarias. Por tanto, el objetivo es que el alumnado sea capaz de analizar y solucionar situaciones Matemáticas en un contexto particular, y que a partir del análisis de ese contexto sea capaz de movilizar todos sus recursos (saberes) para resolver eficazmente el problema.” (D_PGA_MAT_3º)

Además, las Competencias Clave exigen un enfoque interdisciplinar de los contenidos de otras asignaturas. A partir de las observaciones realizadas se concluye que este aspecto tampoco está afianzado en las aulas. Sin embargo, en el análisis documental se hace referencia al enfoque interdisciplinar de las competencias:

“Respetando el tratamiento específico en algunas áreas, los elementos transversales, tales como, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, el emprendimiento y la educación

cívica y constitucional se trabajarán desde todas las áreas posibilitando y fomentando que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos sea el más completo posible.” (D_PGA_LEN_4°)

A pesar de que el análisis documental integra el enfoque competencial, se comprueba que su presencia en la documentación no implica que se esté llevando a cabo en las aulas. En definitiva, a partir de las observaciones se concluye que el enfoque competencial todavía no está implementado en el aula.

➤ **Rendimiento Competencial**

Finalmente, el cuestionario realizado a los alumnos se acompañó de una prueba tipo test para comprobar su rendimiento competencial. Esta prueba pretende tener un indicador de qué nivel competencial tienen los alumnos en relación con la comunicación lingüística, la competencia matemática y la competencia básica en ciencias y tecnología a partir de dos situaciones contextualizadas. La prueba se puntuó de 0 a 10, siendo 10 el valor máximo. En el caso de este centro, la puntuación media está por debajo del promedio del resto de centros con un 5,34 sobre 10. Lo que implica que el rendimiento de los alumnos en las competencias evaluadas es inferior al resto de centros. Así, se confirma que presenta diferencias estadísticamente significativas con respecto al centro B.

Al comparar los resultados del rendimiento competencial en función del curso escolar se comprueba que en todos los centros el rendimiento mejora de 3º a 4º de Educación Primaria excepto en dos centros. En el caso de este centro, destaca por tener una diferencia de más de 1,30 puntos entre el rendimiento competencial de 3º y 4º. Es decir, el rendimiento de los alumnos mejora notablemente de un curso a otro.

➤ **Conclusiones Centro D**

El centro D es un centro con una disposición muy positiva hacia el cambio competencial y la innovación. El clima escolar y de aula percibido por el alumnado es muy positivo. Asimismo, durante la investigación se comprobó la existencia de un clima de trabajo muy agradable y cercano para toda la comunidad educativa, si bien en las entrevistas al equipo directivo, una de las principales mejoras es la implicación y la

relación con las familias. El alumnado considera que las familias se implican en sus tareas escolares por encima del resto de centros. Sin embargo, en la investigación se ha comprobado que a mayor implicación por parte de estas desde la percepción de los alumnos, menor rendimiento competencial.

El profesorado se muestra confiado y conocedor de las Competencias Clave. No obstante, al definir el término “competencia” solamente un 12,5% del profesorado incluye las tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal). El resto del profesorado asocia “competencia” principalmente con la dimensión instrumental (habilidades o destrezas). Sin embargo, más de la mitad del profesorado considera que trabaja por igual las tres dimensiones en el aula. Solamente el 25% del profesorado reconoce que da prioridad a las habilidades. Esta diferencia nos permite deducir que el profesorado cree que está trabajando de forma competencial. Sin embargo, al asociar el término “competencia” con la dimensión instrumental, el saber hacer está tomando protagonismo, pero no se está trabajando de forma íntegramente competencial.

Las Competencias Clave están muy presentes en los documentos de centro desde un planteamiento teórico. En las programaciones consta la descripción del enfoque competencial, se mencionan todas las competencias y sus descriptores, se refleja la necesidad de trabajar en los elementos transversales y se destaca la importancia de contextualizar el aprendizaje, aunque no se observa ninguna relación entre este apartado que trata el enfoque competencial y las unidades didácticas. Por tanto, es complicado que el enfoque competencial llegue a las aulas, prueba de ello son las observaciones en las que no se ha visto afianzado el enfoque interdisciplinar ni la contextualización de los aprendizajes en situaciones reales.

Las metodologías empleadas según el profesorado y el alumnado se centran principalmente en la realización de actividades del libro. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo empieza a tomar protagonismo en el aula fomentando el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. En cuanto al material didáctico, tanto en los documentos, observaciones y cuestionarios se confirma que la pizarra digital, el libro de texto y el cuaderno son los principales materiales. De hecho, las unidades didácticas según las programaciones se dividen en las unidades del libro.

Con respecto a la evaluación, el equipo directivo reconoce que de momento está centrada en conocimientos. Los instrumentos más empleados, según documentación y los resultados en el cuestionario, son el trabajo en el aula, la observación y el examen escrito. Si bien, el examen escrito es el que tiene mayor protagonismo. En cuanto al boletín de evaluación, de momento, simplemente refleja la calificación numérica de cada asignatura establecida en el currículo. Sin embargo, se percibe la tendencia del centro a transformar y mejorar la evaluación y el boletín final de notas. Este cambio puede ayudar a continuar el proceso de implementación del enfoque competencial.

En cuanto a los deberes escolares, es uno de los centros en el que menos tiempo dedican a los deberes a la semana según la visión del alumnado.

La prueba de rendimiento competencial que incluía la competencia lingüística, matemática y científica realizada a los alumnos refleja un nivel por debajo del promedio del resto de los centros. Al analizar la diferencia entre el rendimiento de 3º y 4º se observa un aumento considerable.

Por último, otra dimensión clave de la investigación es la innovación. El equipo directivo y el profesorado reconoce la necesidad de transformar el enfoque educativo para introducir las Competencias Clave en el trabajo del aula. El profesorado y el equipo directivo considera que es un centro que se está actualizando y mejorando. El principal promotor de esta transformación es el equipo directivo que cuenta con el apoyo de la mayoría de los profesores. En cuanto a las resistencias, el equipo directivo identifica al profesorado con mucha experiencia docente y a las familias como las principales dificultades para la innovación.

En definitiva, el centro D quiere apostar claramente por un enfoque competencial que promueva un aprendizaje significativo y permanente para el desarrollo integral de sus alumnos. El profesorado y el equipo directivo están emprendiendo el proceso de cambio y son conscientes de la necesidad de trabajar las competencias en el aula.

7.5. CENTRO E

Este apartado recoge los resultados del centro E. Los instrumentos empleados en la recogida de información del centro han sido los siguientes:

- **Cuestionario (Alumnos)**

A partir de las autorizaciones recogidas por el tutor de cada una de las seis clases a las que se solicitó participar en la investigación, se han podido realizar un total de 94 cuestionarios a alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria, sobre una población total de 153 alumnos. En este centro el cuestionario se aplicó de forma presencial y en formato papel.

- **Cuestionario (Docentes)**

El número de docentes que han completado en este cuestionario ha sido de siete docentes que imparten enseñanzas en 3º o 4º de Educación Primaria, sobre un total de nueve docentes implicados en estos cursos. El cuestionario se realizó de forma no presencial y en formato electrónico.

- **Entrevistas (Equipo directivo)**

El director, la directora académica y el jefe de estudios de Educación Primaria han sido entrevistados de forma individual. Las entrevistas se realizaron de forma presencial, fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis

En línea con la investigación, como parte del trabajo de campo se ha recogido información a través de los siguientes instrumentos que permiten contrastar la percepción de los agentes participantes en la investigación:

- **Observación no participante**

Se han realizado dos observaciones de aula en este centro, una sesión de Artes en 4º y otra sesión de Matemáticas en 4º.

- **Análisis documental**

Se han analizado los siguientes documentos facilitados por el equipo directivo:

El boletín de notas.

Las temporalizaciones de Lengua y Matemáticas de 3º y 4º de Primaria.

➤ **Implicación familiar**

A partir del cuestionario realizado a los alumnos se recogió su percepción sobre el nivel de implicación de las familias en su aprendizaje. El índice medio de centros en cuanto a la implicación familiar es de 4,8 sobre una escala de 1-6. En concreto, en este centro el nivel de implicación familiar se sitúa en 4,53 puntos. Se puede concluir que el grado de implicación de las familias percibida por el alumnado de este centro se encuentra por debajo del promedio de centros y presenta una diferencia estadísticamente significativa con los centros D y G.

➤ **Clima escolar**

En el cuestionario realizado por los alumnos se les preguntó a través de seis ítems sobre su percepción del clima escolar. El índice medio obtenido entre todos los centros sobre el clima escolar es de 5,3 sobre 6, lo que implica que el clima escolar es muy positivo desde la percepción del alumnado. En concreto, este centro tiene el promedio más bajo, 5,14, en comparación con el resto de los centros y de forma significativa con respecto al centro C.

➤ **Clima de aula**

A través del cuestionario se pidió a los alumnos que puntuaran el clima de aula del 1 al 6. El índice medio del clima escolar obtenido entre todos los centros es de 4,9 lo que permite concluir que los alumnos valoran más positivamente el clima escolar que el clima del aula. En cuanto a la percepción del clima de aula, este centro se sitúa en torno al promedio de centros.

➤ **Metodologías**

A nivel metodológico, se pidió tanto a profesores como a alumnos que puntuaran la frecuencia de uso de varias metodologías en el aula. En el caso de este centro, las metodologías más empleadas son la clase expositiva y el trabajo individual desde la visión de los docentes y la menos empleada es la realización de proyectos. El alumnado ha

manifestado que las metodologías más empleadas son los debates y la clase expositiva y la menos empleada es el trabajo cooperativo. En general, no hay diferencias significativas entre la percepción de los docentes y del alumnado.

De las entrevistas al equipo directivo se concluye que se da mucho valor a la clase expositiva. Además, se muestra contrario a definir una serie de metodologías. Las observaciones realizadas recogen que la metodología ordinaria es el trabajo individual. Por último, en las temporalizaciones no se establecen las metodologías de cada unidad didáctica. En cuanto a la disposición de las mesas en las aulas está distribuida en filas mirando hacia la pizarra.

➤ **Materiales didácticos**

En cuanto a los materiales empleados en el aula, desde la visión general de centros, encontramos un menor número de diferencias significativas entre la opinión del alumnado y de los docentes que en relación con la metodología. En concreto, según los docentes y el alumnado de este centro los materiales más empleados son el proyector o la pizarra digital y los libros de la biblioteca.

En las observaciones realizadas el material que se empleó durante todas las sesiones fue material elaborado por el centro a modo de fichas. Además, llama la atención el escaso número de libros que tienen los alumnos con respecto al resto de centros. El equipo directivo comentó en una de las entrevistas que “en 4º es donde tenemos más libros, pero en los demás cursos casi no tenemos libros. El profesorado elabora y busca continuamente materiales.” (P.7, E)

➤ **Evaluación**

En relación con los instrumentos de evaluación, en el caso de este centro, no se observan diferencias significativas entre la visión de los docentes y el alumnado. El instrumento que mayor puntuación ha recibido es el examen escrito que registra una diferencia de al menos 2 puntos con respecto al resto de instrumentos. Por el contrario, el instrumento que ha recibido menor puntuación es el examen digital.

En el análisis de las temporalizaciones tampoco se concretan los instrumentos de evaluación. En la actualidad, el boletín de evaluación del centro simplemente se recoge la calificación de las materias establecidas en el currículo y un comentario extenso por parte del tutor. Uno de los miembros del equipo directivo explica que la ley obliga a dar un boletín de evaluación competencial pero la dificultad está en que el profesor identifique exactamente la competencia que se está trabajado en cada momento. Así, lo explica:

“La documentación oficial las contempla que es donde hacemos el traspase de un boletín más es lo que dificulta el cómo traducimos nuestro boletín de notas a competencias, porque es la pregunta, cuesta identificar cuando estamos trabajando cada competencia. [...] Estamos trabajando expresión oral, por su puesto, pero el profesor identifica que en esa sesión estamos trabajando la competencia 14. La trabaja sí, la tiene identificada no.” (P.7, E)

Este cambio puede suponer una oportunidad para introducir nuevos instrumentos y una evaluación más competencial.

➤ **Deberes escolares**

Con respecto a los deberes, el tiempo medio de dedicación por semana desde la percepción del alumnado considerando todos los centros en su conjunto es de 1 hora y 48 minutos aproximadamente. Este centro se sitúa 8 minutos por debajo del promedio de centros. Los alumnos consideran que dedican 1 hora y 40 minutos aproximadamente a la semana a realizar tareas en casa.

En cuanto a la diferencia entre 3º y 4º de Primaria, el tiempo de deberes aumenta al pasar de un curso a otro a excepción de un centro. En el caso de este centro, la diferencia entre el tiempo dedicado a los deberes entre 3º y 4º es de 20 minutos aproximadamente.

➤ **Innovación**

En relación con la percepción sobre la innovación, se les preguntó a los profesores por su visión de la innovación en su centro. Desde la visión general del conjunto de centros, más de un 81% de profesores se muestran de acuerdo en mayor o menor grado

con la innovación y sus agentes implicados. Los índices medios obtenidos son 4,5 sobre 6 para la innovación en centro, 4,6 sobre 6 para la innovación por parte del profesorado y un 4,7 sobre 6 en cuanto al fomento de la innovación por parte del equipo directivo. Este centro se sitúa en último lugar en las tres variables con respecto al resto de centros y por lo tanto, presenta diferencias estadísticamente significativas con los centros C, D, H y G. Por su parte los docentes perciben que no se trata de un centro innovador, no se consideran docentes innovadores y el equipo directivo no fomenta la innovación en el centro.

En efecto, el equipo directivo rechaza el término innovación, tal y como lo explica en una de las entrevistas:

“El problema de la innovación es que vamos a mejorar la innovación, pero ¿innovar por qué? Yo he leído grandes cambios educativos que están de moda es un auténtico desastre. Y hay colegios digamos competencia nuestra que se lanzaron a una innovación salvaje y están haciendo un discurso para cambiar el concepto. Nosotros en eso somos muy cautos en el sentido de decir esto funciona tenemos una tradición”. (P.6, E)

Al margen de la innovación, el equipo directivo reconoce que los cambios que se introducen vienen tanto por parte del profesorado como a veces del equipo directivo:

“El impulso hay que darlo de vez en cuando y si hay que decir por aquí no, pero en general son un profesorado bastante predispuesto a trabajar. De hecho, por la manera de trabajar hay mucha propuesta de ellos, el 50% viene de los profesores que es para mí la única manera real de hacerlo. Nosotros enfocamos o dirigimos, pero los equipos que funcionan, de hecho, molestamos cuando estamos ahí.” (P.6, E)

Por otro lado, el equipo directivo identifica el tiempo y la carga de trabajo como los principales factores de resistencia a la hora de introducir cambios. No obstante, reconoce que están buscando la forma de actualizar la terminología del profesorado porque están muy alejados de las tendencias educativas actuales:

“Volviendo a la innovación, lo que no queremos es cargarnos lo bueno que hacemos por arreglar no sé muy bien el qué. Esto es un tema que si ahora le cambio el paradigma y empezamos a hacer peor las cosas me parece peligroso estamos buscando la forma.” (P.6, E)

➤ **Competencias Clave**

Esta dimensión profundiza de lleno en uno de los objetivos fundamentales de la presente investigación que es la percepción del profesorado hacia las Competencias Clave. En esta dimensión se contemplan tres indicadores: el conocimiento del profesorado sobre la Competencias Clave, el trabajo de las Competencias Clave en el centro y la mejora de la enseñanza mediante las Competencias Clave. Desde el conjunto de centros, el índice medio obtenido en relación con el conocimiento de las Competencias Clave desde la percepción del profesorado es de 5,2 sobre 6. El índice medio disminuye en relación con aplicación la de las Competencias Clave en el aula desde la percepción del profesorado, siendo de 4,5 sobre 6. Por último, al preguntar por su percepción sobre la mejora de la enseñanza por medio de la Competencias Clave el índice medio baja a 4,3 sobre 6. Del mismo modo que con la dimensión sobre innovación, la percepción hacia las Competencias Clave por parte del profesorado de este centro se ubica en última posición con respecto al resto de centros. El profesorado considera que no conoce completamente las Competencias Clave establecidas en la LOMCE, no las aplica en el aula y tampoco se muestra muy de acuerdo con que mejoren la enseñanza en el aula.

En el cuestionario se pidió al profesorado que definiera el término “competencia”. A partir de las definiciones elaboradas por los profesores de 3º y 4º de Primaria se han analizado con el objetivo de comprobar el conocimiento en materia de competencia del profesorado. Tras el análisis se han clasificado las definiciones en función de dimensiones con las que asociaban el término “competencia”. En el caso de este centro, es el único en el que ningún profesor ha incluido las tres dimensiones al definir el término. La mayoría del profesorado con un 57,1% asocia “competencia” simplemente con la dimensión (3B) instrumental. El 28,6% vincula el concepto con las dimensiones cognitiva e instrumental. Por último, un 14,3% del profesorado no relaciona el concepto con ninguna de las dimensiones. En conclusión, el profesorado desconoce el concepto de “competencia”.

Además, en el cuestionario se pidió a los profesores que analizaran su estilo de enseñanza competencial. En el caso de este centro, el 28,6% del profesorado dice trabajar por igual las tres dimensiones. La mayor parte da prioridad a las habilidades. El otro 28,6% considera que da prioridad a las actitudes.

En los documentos analizados se comprueba que en las temporalizaciones no constan las Competencias Clave ya que simplemente se trata de un listado de contenidos con el número de sesiones.

De las observaciones se puede confirmar que el enfoque competencial no está del todo implementado ya que no se han vinculado los contenidos impartidos a una situación real contextualizada. Además, las Competencias Clave exigen un enfoque interdisciplinar de los contenidos de otras asignaturas. A partir de las observaciones realizadas se concluye que este aspecto tampoco está afianzado en las aulas. Un miembro del equipo directivo reconocía que “es verdad que ojalá no hubiera parcelación académica, pero la vida es muy complicada. Bajo este criterio, no vamos a hacer el pino porque luego es peor el remedio que la enfermedad.” (P.6, E)

➤ **Rendimiento Competencial**

Finalmente, el cuestionario realizado a los alumnos se acompañó de una prueba tipo test para comprobar su rendimiento competencial. Esta prueba pretende tener un indicador de qué nivel competencial tienen los alumnos en relación con la comunicación lingüística, la competencia matemática y la competencia básica en ciencias y tecnología a partir de dos situaciones contextualizadas. La prueba se puntuó de 0 a 10, siendo 10 el valor máximo. En el caso de este centro, la puntuación media está por debajo del promedio del resto de centros con un 5,7 sobre 10. Lo que implica que el rendimiento de los alumnos en las competencias evaluadas es inferior a la media.

Al comparar los resultados del rendimiento competencial en función del curso escolar se comprueba que en todos los centros el rendimiento mejora de 3º a 4º de Educación Primaria excepto en este centro y en otro. En el caso de este centro, destaca por tener un rendimiento superior en 3º con respecto a 4º. El nivel de rendimiento de los alumnos de 3º está por encima de la mayoría de los centros. Por ello, es muy significativo que los alumnos de 4º rindan peor competencialmente que los alumnos de un curso inferior.

➤ **Conclusiones Centro E**

En el centro E el clima escolar percibido por el alumnado es positivo y estos consideran que las familias se implican en sus tareas escolares por debajo del resto de centros. Sin embargo, en la investigación se ha comprobado que a mayor implicación por parte de estas desde la percepción de los alumnos, menor rendimiento competencial.

El profesorado es consciente de que no conoce las Competencias Clave. En concreto, es el único centro en que al definir el término “competencia” ningún profesor ha incluido las tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal). La mayoría del profesorado asocia “competencia” principalmente con la dimensión instrumental (habilidades o destrezas). Esta evidencia, nos permite deducir que al asociar el término “Competencia Clave” con la dimensión instrumental, el saber hacer está tomando protagonismo, pero no se está trabajando de forma íntegramente competencial.

Las Competencias Clave no están presentes en los documentos de centro que se han analizado. En las temporalizaciones simplemente constan de un listado de contenidos y el número de sesiones por unidad. En ellas no se ha encontrado ninguna relación entre los contenidos y las Competencias Clave. Por tanto, es complicado que el enfoque competencial se instaure en las aulas, prueba de ello son las observaciones en las que no se ha visto afianzado el enfoque interdisciplinar ni la contextualización de los aprendizajes en situaciones reales.

Las metodologías empleadas se centran en la clase expositiva y el trabajo individual. En cuanto al material didáctico, tanto en las observaciones y los cuestionarios se confirma que el proyector es el principal material. No obstante, cabe destacar el reducido número de libros de texto y la cantidad de material elaborado por parte del profesorado en comparación al resto de centros.

Respecto a la evaluación, el equipo directivo reconoce que está centrada en conocimientos ya que el instrumento de evaluación es el examen escrito. En cuanto al boletín de evaluación, de momento, simplemente refleja la calificación numérica de cada asignatura establecida en el currículo. Sin embargo, la normativa les exige un boletín

basado en competencias. Este cambio puede suponer una oportunidad para mejorar la evaluación y el boletín final de notas hacia un enfoque más competencial.

En cuanto a los deberes escolares, es uno de los centros en el que menos tiempo dedican a los deberes a la semana, aunque no se observa una diferencia significativa con respecto al promedio general de centros.

La prueba de rendimiento competencial que incluía la competencia lingüística, matemática y científica realizada a los alumnos refleja un nivel por debajo del promedio del resto de los centros. Si analizamos el rendimiento de los alumnos de 3º con respecto al resto de centros vemos que está por encima de la media. No obstante, lo más llamativo es que el rendimiento competencial disminuya al pasar de 3º a 4º.

Por último, otra dimensión clave de la investigación es la innovación. El equipo directivo y el profesorado reconoce que no es un centro innovador y en especial, el equipo directivo se muestra opuesto a la innovación porque consideran que hay que ser prudentes en educación antes de realizar ningún cambio. Las mejoras que se realizan vienen sugeridas tanto por parte del profesorado como del equipo directivo. En cuanto a las resistencias, el equipo directivo identifica el tiempo y la carga de trabajo como las principales dificultades para introducir una mejora.

En definitiva, el centro E es un centro muy tradicional en su acción docente con respecto al resto de centros. Si bien, el profesorado elabora cantidad de actividades con un enfoque muy competencial pero no es consciente de ello. El profesorado y el equipo directivo desconocen el enfoque competencial y por lo tanto tienen dificultades para identificar cuando se están aplicando las Competencias Clave en el aula. No obstante, la normativa les está presionando para ofrecer un boletín de evaluación competencial. Este cambio puede suponer una oportunidad para introducir las Competencias Clave en el centro.

7.6. CENTRO F

Este apartado recoge los resultados del centro F. Los instrumentos empleados en la recogida de información del centro han sido los siguientes:

- **Cuestionario (Alumnos)**

A partir de las autorizaciones recogidas por el tutor de cada una de las cuatro clases a las que se solicitó participar en la investigación, se han podido realizar un total de 29 cuestionarios a alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria, sobre una población total de 102 alumnos. En este centro el cuestionario se aplicó de forma presencial y en formato papel.

- **Cuestionario (Docentes)**

El número de docentes que han completado este cuestionario ha sido de cinco docentes que imparten enseñanzas en 3º o 4º de Educación Primaria, sobre un total de 6 docentes implicados en estos cursos. El cuestionario se realizó de forma no presencial y en formato electrónico.

- **Entrevistas (Equipo directivo)**

El director y la jefa de estudios de Educación Primaria han sido entrevistados de forma individual. Las entrevistas se realizaron de forma presencial, fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis

Como parte del trabajo de campo se ha recogido además información sobre la situación del centro a través de los siguientes instrumentos:

- **Observación no participante**

Se ha realizado una observación en el aula de este centro de una sesión de Lengua de 3º de Primaria.

- **Análisis documental**

Se han analizado los siguientes documentos facilitados por el equipo directivo:

Programación General de Lengua 3º.

Programación General de Lengua 4º.

Programación General de Matemáticas 3º.

Programación General de Matemáticas 4º.

Boletín de notas.

➤ **Implicación familiar**

A partir del cuestionario realizado a los alumnos se recogió su percepción sobre el nivel de implicación de las familias en su aprendizaje. El índice medio de centros en cuanto a la implicación familiar es de 4,8 sobre una escala de 1-6. En concreto, en este centro el nivel de implicación familiar se sitúa en 4,51 sobre 6. Se puede concluir que el grado de implicación de las familias de este centro se encuentra por debajo del promedio de centros, aunque no presenta diferencias significativas.

A pesar de este resultado el equipo directivo percibe que hay una relación cercana entre el centro y las familias:

“Las familias en general se sienten en el cole como en casa, con mucha cercanía. Pero como en casa, o sea, se entretienen están todo lo que quieren y se van. Grandes fiestas familiares no tenemos, además nuestro APA es un poco rara. Pero la relación cotidiana es muy cercana, fiesta de los abuelos, no sé qué, en ese sentido hay mucha relación, en lo cotidiano.” (P.15, F)

➤ **Clima escolar**

En el cuestionario realizado por los alumnos se les preguntó a través de seis ítems sobre su percepción del clima escolar. El índice medio obtenido entre todos los centros sobre el clima escolar es de 5,3 sobre 6, lo que implica que el clima escolar es muy positivo desde la percepción del alumnado. En concreto, este centro se sitúa por debajo del promedio de centros, siendo el centro que peor promedio ha obtenido junto con otro centro.

➤ **Clima de aula**

A través del cuestionario se pidió a los alumnos que puntuarían el clima de aula del 1 al 6. El índice medio del clima escolar obtenido entre todos los centros es de 4,9 lo que permite concluir que los alumnos valoran más positivamente el clima escolar que el

clima del aula. Al igual que en el análisis del clima escolar, este centro se sitúa por debajo del promedio de centros en cuanto al clima de aula.

➤ **Metodologías**

A nivel metodológico, se pidió tanto a profesores como a alumnos que puntuarían la frecuencia de uso de varias metodologías en el aula. En el caso de este centro, la metodología más utilizada es el trabajo cooperativo desde la visión de los docentes y las menos empleadas son los debates y la clase expositiva. El alumnado considera que la metodología más empleada es la clase expositiva y la menos empleada es el aprendizaje basado en proyectos. Es llamativo la diferencia entre la visión de los docentes que consideran que la clase expositiva es muy poco frecuente con respecto al alumnado que considera que es la que más se utiliza.

De las entrevistas al equipo directivo se concluye que la metodología principal es la clase expositiva, tal y como reconoce un miembro del equipo: “detecto que hay pocos proyectos, lo que hay es muchísima adaptación individual. Los profesores, cuando plantean deberes o tal están en movimiento todo el rato. Pero el instrumento es la clase magistral.” (P.15, F)

En la observación realizada se emplearon las siguientes metodologías: el trabajo individual y la exposición. En cuanto a la disposición de las mesas en el aula estaba distribuidas en equipos cooperativos.

Del análisis de las programaciones, éstas no determinan las metodologías ya que se trata simplemente de un listado de contenidos de 3º y 4º.

➤ **Materiales didácticos**

En cuanto a los materiales empleados en el aula, desde la visión general de centros, encontramos un menor número de diferencias significativas entre la opinión del alumnado y del profesorado que en relación con la metodología. En concreto, según el profesorado y el alumnado de este centro el material más empleado son los cuadernos.

Un miembro del equipo directivo explicó la cantidad de libros que tienen por ciclos:

“El ciclo Inicial es donde menos libros hay, hay algunos de fichas, algunos cuadernos de Matemáticas pero muy sencillos, son más cuadernos tipo los de caligrafía, no son libros de texto. Igual que el libro de conocimiento del medio, son libros más de fichas. El año que viene como entramos con el tema de Entusiasmat como te traen las fichas sí que quitaremos el libro de Conocimiento del Medio por el desembolso económico y por o estar todo el día atados a un libro de texto que lo podamos adaptar. Pero por ejemplo teniendo en cuenta esto para quitar el peso de no estar atados a una línea editorial. Entonces, los profesores mismo al ver que íbamos a quitar el libro de conocimiento me han pedido si es el mes de julio se pueden reunir para concretar los temas y que no se pisen entre los contenidos. Quedará en primero y en segundo Entusiasmat y el libro de catalán. En 3º si se introduce el libro de castellano y de Conocimiento. En inglés tienen activity books y comparten libro de texto que es una guía más que otra cosa. Esto si lo comparten entre dos clases y no siempre lo utilizan. A partir de 5º y 6º ya todo (excepto música y religión).” (P.16, F)

En comparación con el resto de los centros, es uno de los centros que menos libros emplean en 3º y 4º de Primaria.

➤ **Evaluación**

En relación con los instrumentos de evaluación, en el caso de este centro, no se observan diferencias significativas entre la visión del profesorado y el alumnado. El instrumento que mayor puntuación ha recibido es el examen escrito y el profesorado también ha puntuado como principal instrumento de evaluación el examen oral. Por el contrario, el instrumento que ha recibido menor puntuación es el examen digital.

Por último, es uno de los tres centros cuyo boletín de evaluación del centro, además de la calificación de las asignaturas, especifica una serie de objetivos que complementan la evaluación de la materia.

➤ **Deberes escolares**

Con respecto a los deberes, el tiempo medio de dedicación por semana desde la percepción del alumnado considerando todos los centros en su conjunto es de 1 hora y 48 minutos aproximadamente. Este centro se sitúa por debajo del promedio de centros. Los

alumnos consideran que dedican 1 hora y 18 minutos aproximadamente a la semana a realizar tareas en casa. En conclusión, es el centro que menos tiempo dedica a los deberes.

En cuanto a la diferencia entre 3º y 4º de Primaria, el tiempo de deberes aumenta al pasar de un curso a otro a excepción de un centro. En el caso de este centro, la diferencia entre el tiempo dedicado a los deberes entre 3º y 4º es de 40 minutos aproximadamente.

➤ **Innovación**

En relación con la percepción sobre la innovación, se les preguntó a los profesores por su visión de la innovación en su centro. Desde la visión general del conjunto de centros, más de un 81% de profesores se muestran de acuerdo en mayor o menor grado con la innovación y sus agentes implicados. Los índices medios obtenidos son 4,5 sobre 6 para la innovación en centro, 4,6 sobre 6 para la innovación por parte del profesorado y un 4,7 sobre 6 en cuanto al fomento de la innovación por parte del equipo directivo. Este centro se sitúa por debajo de la media en las tres variables con respecto al resto de centros. Por su parte el profesorado percibe que no se trata de un centro innovador y no consideran que participen en proyectos innovadores. Entre las variables analizadas, destaca la alta puntuación frente al resto de variables que recibe el equipo directivo como agente que fomenta los proyectos de innovación.

En efecto, el equipo directivo reconoce que es normal que el profesorado no considere que es un centro innovador:

“Pero es que innovación pedagógica no es necesariamente. El concepto que tienen es de poco innovador, cuando en realidad no paramos de innovar. Sí y luego no paramos de innovar, pero la palabra (innovación) no porque no vamos a lo último, es qué necesitamos. A mí me parece innovador, separar la geometría de las Matemáticas porque se puede trabajar la geometría de una manera mucho más vivencial. Es una manera de innovar y trabajar la geometría a través de la plástica. Pero claro en el momento en el que no estás poniendo ipads en todas las clases o no hay una pizarra digital, tienes la sensación de que no tienes innovación, pero no es eso, la innovación es coger los instrumentos que tienes a tu alrededor y adaptarlos a las necesidades de los alumnos.” (P.16, F)

El equipo directivo identifica que son quienes impulsan las mejoras: “como causa remota y causa inicial es la dirección, ¿cómo? Por dos caminos. Uno fichando gente con

ganas de dar clase y de estar despierto. Y después, secundando las iniciativas de la gente.” (P.15, F)

Una de las resistencias que menciona el equipo directivo es la falta de autonomía de los centros. Así lo explicó un miembro de la dirección en la entrevista: “los cambios de la legislación son en la nomenclatura. Yo empecé muy entusiasmado con la LOMCE porque a mí un elemento que ayudaría mucho a contribuir es que les diese a los centros autonomía.” (P.15, F)

➤ **Competencias Clave**

Esta dimensión profundiza de lleno en uno de los objetivos fundamentales de la presente investigación que es la percepción del profesorado hacia las Competencias Clave. En esta dimensión se contemplan tres indicadores que son el conocimiento del profesorado sobre la Competencias Clave, el trabajo de las Competencias Clave en el centro y la mejora de la enseñanza mediante las Competencias Clave. Desde el conjunto de centros, el índice medio obtenido en relación con el conocimiento de las Competencias Clave desde la percepción del profesorado es de 5,2 sobre 6. El índice medio disminuye en relación con aplicación la de las Competencias Clave en el aula desde la percepción del profesorado es de 4,5 sobre 6. Por último, al preguntar por su percepción sobre la mejora de la enseñanza por medio de la Competencias Clave el índice medio baja a 4,3 sobre 6. En línea con la innovación, la percepción hacia las Competencias Clave por parte de los docentes de este centro está por debajo del promedio del resto de centros y presenta diferencias estadísticamente significativas con respecto al centro H. El profesorado considera que conoce bastante las Competencias Clave establecidas en la LOMCE, pero se muestra menos de acuerdo con que las aplique en el aula. El profesorado tampoco está convencido de que las Competencias Clave mejoren la enseñanza en el aula.

En el cuestionario se pidió a los docentes que definieran el término “competencia”. A partir de las definiciones elaboradas por los docentes de 3º y 4º de Primaria se han analizado con el objetivo de comprobar el conocimiento en materia de competencia del profesorado. Tras el análisis se han clasificado las definiciones en función de dimensiones con las que asociaban el término “competencia”. En el caso de

este centro, el 20% del profesorado incluye las tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal) al definir el término “competencia”. El resto de los docentes que incluyen alguna dimensión se divide entre la dimensión (2A) cognitiva e instrumental y simplemente la dimensión (3A) cognitiva. No obstante, lo más llamativo es que el 40% de docentes no incluyen ninguna de las dimensiones al definir el término. La definición de uno de los docentes que integra las tres dimensiones es:

“És un conjunt de habilitats, coneixements i actituds socials q permeten realitzar una tasca, una habilitat, un procediment o un contingut.” (P.1.46)

Además, en el cuestionario se pidió a los docentes que analizaran su estilo de enseñanza competencial. En el caso de este centro, más de la mitad del profesorado da prioridad de las actitudes.

En los documentos analizados se comprueba que las Competencias Clave no aparecen ya que se trata únicamente de un listado de los contenidos de 3º y 4º de Primaria. Además, las Competencias Clave exigen un enfoque interdisciplinar de los contenidos de otras asignaturas. En las programaciones no se observan relaciones entre diferentes asignaturas. Tampoco se vio un enfoque interdisciplinar en la observación. Por tanto, se concluye que este aspecto no está afianzado en las aulas.

➤ **Rendimiento Competencial**

Finalmente, el cuestionario realizado a los alumnos se acompañó de una prueba tipo test para comprobar su rendimiento competencial. Esta prueba pretende tener un indicador de qué nivel competencial tienen los alumnos en relación con la comunicación lingüística, la competencia matemática y la competencia básica en ciencias y tecnología a partir de dos situaciones contextualizadas. La prueba se puntuó de 0 a 10, siendo 10 el valor máximo. En el caso de este centro, la puntuación media está próxima al promedio del resto de centros con un 5,99 sobre 10. Lo que implica que el rendimiento de los alumnos en las competencias evaluadas se sitúa en el promedio.

Al comparar los resultados del rendimiento competencial en función del curso escolar se comprueba que en todos los centros el rendimiento mejora de 3º a 4º de

Educación Primaria excepto en dos centros. En el caso de este centro, destaca por tener una diferencia de 0,80 puntos entre el rendimiento competencial de 3º y 4º. Es decir, el rendimiento de los alumnos mejora de un curso a otro.

➤ **Conclusiones Centro F**

En el centro F el clima escolar y de aula percibido por el alumnado está por debajo del promedio del resto de centros. Asimismo, el alumnado considera que las familias se implican en sus tareas escolares por debajo del resto de centros. Sin embargo, en la investigación se ha comprobado que a mayor implicación por parte de estas desde la percepción de los alumnos, menor rendimiento competencial.

El 40% del profesorado desconoce el concepto de “competencia”. La mayoría del profesorado reconoce que da prioridad a la dimensión actitudinal frente a la cognitiva e instrumental. Las Competencias Clave no están presentes en los documentos. Por tanto, es complicado que el enfoque competencial se instaure en las aulas.

Las metodologías empleadas son principalmente el trabajo individual y la clase expositiva. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo empieza a tomar protagonismo en el aula. En cuanto al material didáctico, se confirma que los cuadernos son los más empleados. De hecho, cabe destacar que es uno de los centros que menos libros de texto tiene con respecto al resto de centros.

En relación con la evaluación, los instrumentos más empleados, según los resultados del cuestionario, son el examen escrito y oral. En cuanto al boletín de evaluación, es uno de los pocos centros que desglosa varios aspectos de cada asignatura en su evaluación. En cuanto a los deberes escolares, es el centro en que menos tiempo dedican a la semana según la percepción del alumnado.

La prueba de rendimiento competencial que incluía la competencia lingüística, matemática y científica realizada a los alumnos refleja un nivel en torno al promedio del resto de los centros.

Por último, otra dimensión clave de la investigación es la innovación. El equipo directivo y el profesorado reconoce que no se consideran un centro innovador. El equipo directivo considera que es un centro que está introduciendo mejoras, aunque esto no implica que sean innovaciones. El principal promotor de las mejoras es el equipo directivo que tiene en cuenta las propuestas del profesorado. En cuanto a las resistencias, el equipo directivo identifica la falta de autonomía de centros como una limitación.

En definitiva, el centro F es un centro tradicional en sus metodologías e instrumentos. No obstante, el profesorado y el equipo directivo elabora material propio y propone cambios para mejorar constantemente.

7.7. CENTRO G

Este apartado recoge los resultados del centro G. Los instrumentos empleados en la recogida de información del centro han sido los siguientes:

- Cuestionario (Alumnos)

A partir de las autorizaciones recogidas por el tutor de las tres clases a las que se solicitó participar en la investigación, se han podido realizar un total de 46 cuestionarios a alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria, sobre una población total de 82 alumnos. En este centro el cuestionario se aplicó de forma presencial y en formato digital en tabletas electrónicas.

- Cuestionario (Docentes)

El número de docentes que han completado este cuestionario es de siete docentes que imparten enseñanzas en 3º o 4º de Educación Primaria, sobre una población total de siete docentes implicados en estos cursos. El cuestionario se realizó de forma no presencial y en formato electrónico.

- Entrevistas (Equipo directivo)

El director, la jefa de estudios y la coordinadora de Educación Primaria han sido entrevistados de forma individual. Las entrevistas se realizaron de forma presencial, fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis

Como parte del trabajo de campo se ha recogido además información sobre la situación del centro a través de los siguientes instrumentos:

- **Observación no participante**

Se han realizado dos observaciones en el aula de este centro, una de la sesión de Matemáticas de 4º y otra de la sesión de Lengua de 3º.

- **Análisis documental**

Se han analizado los siguientes documentos facilitados por el equipo directivo:

Programación General de Lengua 3º.

Programación General de Lengua 4º.

Programación General de Matemáticas 3º.

Programación General de Matemáticas 4º.

Boletín de notas.

➤ **Implicación familiar**

A partir del cuestionario realizado a los alumnos se recogió su percepción sobre el nivel de implicación de las familias en su aprendizaje. El índice medio de centros en cuanto a la implicación familiar es de 4,8 sobre una escala de 1-6. En concreto, en este centro el grado de la implicación familiar es de 5,2 puntos. Se puede concluir que la implicación de las familias percibida por los alumnos de este centro se encuentra por encima del promedio del resto de centros y presenta diferencias estadísticamente significativas con los centros A y E.

A pesar de este resultado el equipo directivo percibe que es un centro complicado y las familias no se implican. Así, un miembro del equipo destaca que “la implicación de las familias cada vez es menor y la exigencia mayor. Escuchan y creen antes al niño que al profesor. Es difícil porque sentimos que vamos remando a contracorriente. Cuando organizamos formaciones o iniciativas la respuesta es mínima.” (P.22, G)

➤ **Clima escolar**

En el cuestionario realizado por los alumnos se les preguntó a través de seis ítems sobre su percepción del clima escolar. El índice medio obtenido entre todos los centros sobre el clima escolar es de 5,3 sobre 6, lo que implica que el clima escolar es muy positivo desde la percepción del alumnado. En concreto, este centro se sitúa próximo al promedio de centros.

➤ **Clima de aula**

A través del cuestionario se pidió a los alumnos que puntuarían el clima de aula del 1 al 6. El índice medio del clima escolar obtenido entre todos los centros es de 4,9 lo que permite concluir que los alumnos valoran más positivamente el clima escolar que el clima del aula. Este centro se sitúa por encima del promedio del resto de centros en cuanto al clima de aula percibido por el alumnado y presenta diferencias estadísticamente significativas con el centro F.

En línea con el resultado, uno de los aspectos que más destacó en todas las observaciones realizadas con respecto al resto de centros fue el clima del aula. Se comprobó que en el aula predomina un ambiente de escucha, trabajo, disciplina y respeto que favorece el aprendizaje.

➤ **Innovación**

En relación con la percepción sobre la innovación, se les preguntó a los profesores por su visión de la innovación en su centro. Desde la visión general del conjunto de centros, más de un 81% de profesores se muestran de acuerdo en mayor o menor grado con la innovación y sus agentes implicados. Los índices medios obtenidos son 4,5 sobre 6 para la innovación en centro, 4,6 sobre 6 para la innovación por parte del profesorado y un 4,7 sobre 6 en cuanto al fomento de la innovación por parte del equipo directivo. Este centro se sitúa por encima de la media en las tres variables con respecto al resto de centros. Por su parte el profesorado percibe que se trata de un centro innovador y que participan en proyectos innovadores. Entre las variables analizadas, la variable con mayor puntuación es el equipo directivo como agente que fomenta los proyectos de innovación.

En efecto, el equipo directivo reconoce el papel que tiene liderando la innovación:

“Yo veo una dirección implicada, una dirección motivada, que anima y que prepara. Luego hemos tenido cursos que nos anima a que vayamos todos juntos y no es solo voy yo a un curso lo hago y se me queda y fenomenal. Sino cursos en los que implique a todo el profesorado.” (P.20, G)

Asimismo, el equipo directivo confirma el papel del profesorado frente a la innovación:

“Primero están entrando personas nuevas, veo ilusión en las personas, cuando planteamos cosas la gente se mueve, hace cursos, intentamos poner en el aula cosas nuevas, probar... Eso, también es lo importante, a veces tampoco funcionan las cosas y a veces lo común y lo normal es lo que funciona. Pero yo creo que la mentalidad, se están haciendo cosas, se está formando la gente.” (P.20, G)

El equipo directivo identifica el miedo al cambio en ciertos profesores como una de las resistencias para innovar: “yo creo, que sí que existe, no es que sea solo la edad, yo creo que hay ciertas personas que tienen miedo al cambio, a que suponga más trabajo, sobre todo, personas que están acostumbradas a la disposición de la clase de uno en uno.” (P.20, G)

➤ **Metodologías**

A nivel metodológico, se pidió tanto a profesores como a alumnos que puntuarían la frecuencia de uso de varias metodologías en el aula. En el caso de este centro, la metodología más utilizada es el trabajo cooperativo desde la visión del profesorado y las menos empleadas son la clase expositiva y el trabajo individual. El alumnado considera que la metodología más empleada es la realización de actividades del libro y la menos empleada es el trabajo individual.

De las entrevistas al equipo directivo se concluye que actualmente se están empleado las siguientes metodologías: “el aprendizaje basado en proyectos, el proyecto global, las rutinas de pensamiento y el cooperativo.” (P.21, G)

En las observaciones realizadas las metodologías que se observaron fueron el trabajo individual, trabajo cooperativo, la realización de actividades del libro y el

aprendizaje basado en proyectos. Además, la disposición de las mesas de todas las aulas estaba distribuida en equipos cooperativos.

Asimismo, cabe destacar que es uno de los centros en los que más proyectos interdisciplinarios se están implementando.

Del análisis de las programaciones, éstas determinan que “a la hora de abordar los diferentes apartados del área, abundancia de actividades que predominen sobre las explicaciones del profesor, ya que el alumno es el protagonista de su aprendizaje.” (G_PGA_ LENGUA_ 4º) Además, las metodologías que se mencionan fundamentalmente son metodologías activas, la realización de ejercicios y la explicación por parte del profesor.

➤ **Materiales didácticos**

En cuanto a los materiales empleados en el aula, desde la visión general de centros, encontramos un menor número de diferencias significativas entre la opinión del alumnado y del profesorado que en relación con la metodología. En concreto, según el profesorado y el alumnado de este centro el material más empleado es la pizarra digital.

En efecto, en las observaciones realizadas los materiales que se emplearon fueron la pizarra digital, el libro de texto y el cuaderno. También, se emplearon fichas elaboradas por el centro para un proyecto de lectura.

En los documentos analizados consta que los materiales empleados son el libro de texto, guía didáctica del método, cuadernos, cuadernos de actividades, diccionarios y recursos digitales como vídeos explicativos de YouTube.

➤ **Evaluación**

En relación con los instrumentos de evaluación, en el caso de este centro, no se observan diferencias significativas entre la visión del profesorado y el alumnado. El instrumento que mayor puntuación ha recibido es el examen escrito. Por el contrario, el instrumento que ha recibido menor puntuación es el examen digital.

En cuanto al objetivo de la evaluación en todas las programaciones se establece que: “se valorará y evaluará los contenidos, procedimientos y actitudes del trabajo realizado en clase y en casa con un seguimiento diario.” (G_PGA_ MAT_ 4º) Esto implica que la intención es llevar a cabo una evaluación competencial que integra las tres dimensiones. Por lo que respecta a los instrumentos de evaluación, estos no se mencionan en las programaciones.

Además, el equipo directivo considera que uno de los logros del centro son los resultados obtenidos en las evaluaciones externas que les sitúan por encima de la media de OCDE y de Noruega. De hecho, el equipo directivo da mucha importancia a estas evaluaciones:

“Hay que pasarlas y que nadie quiere fracasar en esas pruebas, al centro le da un prestigio. Hemos hecho pruebas diagnóstico en 4º del Gobierno Vasco por ordenador han hecho pruebas de Lengua, comprensión lectora, comprensión escrita, Matemáticas, Inglés, Ciencias y luego de cada prueba pueden elegir un ejemplo, a nosotros nos ha tocado euskera y luego lo que hacen te dan resultado individual, resultado del colegio en comparación con el resto de colegios con un modelo igual al tuyo o modelo diferente. Luego se manda a las familias. Ahora se van a hacer la semana que viene de 3º.” (P.20, G)

Uno de los miembros del equipo directivo explica que uno de los retos es poder evaluar por competencias y transformar el boletín de notas. Actualmente en el boletín de evaluación del centro simplemente se recoge la calificación de las materias establecidas en el currículo en 3º y 4º. No obstante, al finalizar la etapa de Primaria emiten un boletín que evalúa el grado de adquisición de cada una de las Competencias Clave establecidas en la LOMCE. Así lo explica un miembro del equipo directivo: “lo que sí que hay es a final de 6º de Primaria se manda por competencias. Ya te mandaré, a parte del boletín final se manda un boletín de competencias. Pero en el resto no se manda me imagino que en el futuro eso hay que cambiar.” (P.20, G)

➤ **Deberes escolares**

Con respecto a los deberes, el tiempo medio de dedicación por semana desde la percepción del alumnado considerando todos los centros en su conjunto es de 1 hora y 48 minutos aproximadamente. Este centro se sitúa por encima del promedio de centros. Los

alumnos consideran que dedican 2 horas y 43 minutos aproximadamente a la semana a realizar tareas en casa. En conclusión, este el centro que más tiempo dedican los alumnos a los deberes.

En cuanto a la diferencia entre 3º y 4º de Primaria, el tiempo de deberes aumenta al pasar de un curso a otro a excepción de un centro. En el caso de este centro, la diferencia entre el tiempo dedicado a los deberes entre 3º y 4º es 2 horas aproximadamente. estadísticamente significativo el incremento del tiempo de deberes al pasar de curso.

➤ **Competencias Clave**

Esta dimensión profundiza de lleno en uno de los objetivos fundamentales de la presente investigación que es la percepción del profesorado hacia las Competencias Clave. En esta dimensión se contemplan tres indicadores: el conocimiento del profesorado sobre la Competencias Clave, el trabajo de las Competencias Clave en el centro y la mejora de la enseñanza mediante las Competencias Clave. Desde el conjunto de centros, el índice medio obtenido en relación con el conocimiento de las Competencias Clave desde la percepción del profesorado es de 5,2 sobre 6. El índice medio disminuye en relación con aplicación la de las Competencias Clave en el aula desde la percepción del profesorado, siendo de 4,5 sobre 6. Por último, al preguntar por su percepción sobre la mejora de la enseñanza por medio de la Competencias Clave el índice medio baja a 4,3 sobre 6. La percepción hacia las Competencias Clave por parte del profesorado de este centro está por encima del promedio del resto de centros. El profesorado considera que conoce muy bien las Competencias Clave establecidas en la LOMCE, se muestra bastante de acuerdo con que las aplique y que las Competencias Clave mejoren la enseñanza en el aula.

En el cuestionario se pidió al profesorado que definiera el término “competencia”. A partir de las definiciones elaboradas por los profesores de 3º y 4º de Primaria se han analizado con el objetivo de comprobar el conocimiento en materia de competencia del profesorado. Tras el análisis se han clasificado las definiciones en función de dimensiones con las que asociaban el término “competencia”. En el caso de este centro, solamente el 14,3% del profesorado incluye las tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal) al definir el término “competencia”. La mayor parte del profesorado se centra en la

dimensión (3B) instrumental en sus definiciones. Un porcentaje menor emplea las dimensiones cognitiva e instrumental. Por último, el 14,3% no incluye ninguna de las dimensiones en sus definiciones. Lo que implica que los profesores asocian el concepto “competencia” con alguna dimensión, siempre incluye la dimensión instrumental. La definición de uno de los profesores que integra las tres dimensiones es:

“Competencia es una capacidad que incluye diferentes niveles de saber. Implica saber conceptos, saber hacer, habilidades, destrezas y métodos de actuación, saber ser, actitudes y valores que guían nuestro comportamiento, y saber estar, comunicación interpersonal y trabajo cooperativo.” (P.1.49)

Además, en el cuestionario se pidió a los profesores que analizaran su estilo de enseñanza competencial. En el caso de este centro, la mayor parte del profesorado dice trabajar por igual las tres dimensiones y el 28,6% restante da prioridad a las habilidades.

En los documentos analizados se comprueba que las Competencias Clave no constan literalmente. Sin embargo, en las programaciones aparecen los objetivos definidos como competencias específicas del área. En el análisis de las programaciones se comprueba que no se menciona el enfoque interdisciplinar o la contextualización del aprendizaje en situaciones reales. No obstante, en las observaciones se puede confirmar que se vinculan los contenidos impartidos a una situación real contextualizada.

Además, las Competencias Clave exigen un enfoque interdisciplinar de los contenidos de otras asignaturas. A pesar de que no mencione en las programaciones, a partir de las observaciones realizadas se concluye que este aspecto también está bastante afianzado en las aulas.

A pesar de que en la documentación no se especifiquen las Competencias Clave, se puede concluir a partir de las observaciones que el enfoque competencial se está implementado en gran medida en las aulas.

➤ **Rendimiento Competencial**

Finalmente, el cuestionario realizado a los alumnos se acompañó de una prueba tipo test para comprobar su rendimiento competencial. Esta prueba pretende tener un

indicador de qué nivel competencial tienen los alumnos en relación con la comunicación lingüística, la competencia matemática y la competencia básica en ciencias y tecnología a partir de dos situaciones contextualizadas. La prueba se puntuó de 0 a 10, siendo 10 el valor máximo. En el caso de este centro, la puntuación media está próxima al promedio de centros con un 6,01 sobre 10.

Al comparar los resultados del rendimiento competencial en función del curso escolar se comprueba que en todos los centros el rendimiento mejora de 3º a 4º de Educación Primaria excepto en dos centros. En el caso de este centro, la diferencia es de aproximadamente 0,40 puntos entre el rendimiento competencial de 3º y 4º. Es decir, el rendimiento de los alumnos mejora levemente de un curso a otro.

➤ **Conclusiones Centro G**

El centro G es un centro con una disposición muy positiva hacia el cambio competencial y la innovación. El clima de aula percibido por el alumnado es muy positivo. Asimismo, durante la investigación se comprobó la existencia de un clima de trabajo muy agradable y con mucha disciplina. El alumnado considera que las familias se implican en sus tareas escolares por encima del resto de centros. Sin embargo, el equipo directivo reconoce que las familias no participan en los proyectos del centro.

El profesorado se muestra conocedor de las Competencias Clave y más de un 70% considera que trabaja las tres dimensiones. No obstante, al definir el término “competencia” solamente un 14,3% del profesorado incluye las tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal). El resto del profesorado asocia “competencia” principalmente con la dimensión instrumental (habilidades o destrezas). Esta diferencia nos permite deducir que el profesorado cree que está trabajando de forma competencial. Sin embargo, al asociar el término “competencia” con la dimensión instrumental, el saber hacer está tomando protagonismo, pero no se está trabajando de forma íntegramente competencial.

Las Competencias Clave no están presentes en los documentos del centro. En las programaciones simplemente constan los objetivos generales relacionados con las competencias específicas del área. A pesar de la ausencia del enfoque competencial en la

documentación, en las observaciones se ha visto afianzado el enfoque interdisciplinar y la contextualización de los aprendizajes en situaciones reales. En cuanto a la documentación, el Gobierno Vasco está demandando la programación en base a competencias de una unidad didáctica. Esta presión puede suponer una oportunidad de mejora para incluir en las programaciones el modelo de aprendizaje basado en competencias.

Las metodologías empleadas se centran en la realización de actividades del libro. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos empieza a tomar protagonismo en el aula. En cuanto al material didáctico, tanto en las observaciones y cuestionarios se confirma que la pizarra digital, el libro de texto y el cuaderno son los principales materiales. De hecho, las unidades didácticas según las programaciones se dividen en las unidades del libro.

Con respecto a la evaluación, el equipo directivo reconoce que no es una evaluación competencial. El instrumento más empleado es el examen escrito. En cuanto al boletín de evaluación de 3º y 4º de Primaria, de momento, simplemente refleja la calificación numérica de cada asignatura establecida en el currículo. No obstante, se percibe la tendencia del centro a la incorporación de nuevos instrumentos de evaluación y la transformación del boletín de notas hacia un enfoque más competencial.

En cuanto a las evaluaciones externas, el equipo directivo da mucha importancia a los resultados de las pruebas externas y se muestra orgulloso por el rendimiento de los alumnos en las mismas.

En cuanto a los deberes escolares, es el centro en el que más tiempo dedican a los deberes a la semana según la perspectiva del alumnado. Además, es muy llamativo el incremento de dedicación entre 3º y 4º de Primaria.

La prueba de rendimiento competencial que incluía la competencia lingüística, matemática y científica realizada a los alumnos refleja un nivel en el promedio del resto de los centros. Al analizar la diferencia entre el rendimiento de 3º y 4º se observa una leve mejoría.

Por último, otra dimensión clave de la investigación es la innovación. El equipo directivo y el profesorado considera que es un centro innovador porque se está actualizando y mejorando. El principal promotor de esta transformación es el equipo directivo que cuenta con el apoyo de la mayoría de los profesores. Además, es un centro que destaca por la amplia oferta de formación que recibe el profesorado del centro.

En definitiva, el centro G quiere apostar claramente por un modelo educativo que promueva un aprendizaje significativo y permanente para el desarrollo integral de sus alumnos. El profesorado y el equipo directivo están emprendiendo el proceso de cambio y son conscientes de la necesidad de trabajar las competencias en el aula

7.8. CENTRO H

Este apartado recoge los resultados del centro H. Los instrumentos empleados en la recogida de información del centro han sido los siguientes:

- Cuestionario (Alumnos)

A partir de las autorizaciones recogidas por el tutor de cada una de las cuatro clases a las que se solicitó participar en la investigación, se han podido realizar un total de 45 cuestionarios a alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria, sobre una población total de 94 alumnos. En este centro el cuestionario se aplicó de forma presencial y en formato papel.

- Cuestionario (Docentes)

El número de docentes que han completado en este cuestionario ha sido de seis docentes que imparten enseñanzas en 3º o 4º de Educación Primaria, sobre un total de seis docentes implicados en estos cursos. El cuestionario se realizó de forma no presencial y en formato electrónico.

- Entrevistas (Equipo directivo)

La directora, la jefa de estudios y el coordinador de Educación Primaria han sido entrevistados de forma individual. Las entrevistas se realizaron de forma presencial, fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis

Como parte del trabajo de campo se ha recogido además información sobre la situación del centro a través de los siguientes instrumentos:

- **Observación no participante**

Se han realizado dos observaciones de aula en este centro, una sesión de Matemáticas en 4º y otra sesión de Natural Science en 3º.

- **Análisis documental**

Se han analizado los siguientes documentos facilitados por el equipo directivo:

Programación General de Lengua 3º.

Programación General de Lengua 4º.

Programación General de Matemáticas 3º.

Programación General de Matemáticas 4º.

Boletín de notas.

➤ **Implicación familiar**

A partir del cuestionario realizado a los alumnos se recogió su percepción sobre el nivel de implicación de las familias en su aprendizaje. El índice medio de centros en cuanto a la implicación familiar es de 4,8 sobre una escala de 1-6. En concreto, en este centro el grado de implicación familiar percibida por el alumnado es de 4,88 puntos. Se puede concluir que la implicación de las familias de este centro se encuentra en torno al promedio de centros.

➤ **Clima escolar**

En el cuestionario realizado por los alumnos se les preguntó a través de seis ítems sobre su percepción del clima escolar. El índice medio obtenido entre todos los centros sobre el clima escolar es de 5,3 sobre 6, lo que implica que el clima escolar es muy positivo desde la percepción del alumnado. En concreto, este centro se sitúa en torno al promedio de centros.

➤ **Clima de aula**

A través del cuestionario se pidió a los alumnos que puntuarían el clima de aula del 1 al 6. El índice medio del clima escolar obtenido entre todos los centros es de 4,9 lo que permite concluir que los alumnos valoran más positivamente el clima escolar que el clima del aula. En cuanto al clima de aula, este centro se sitúa por debajo del promedio de centros desde la percepción del alumnado.

A pesar de este resultado, en las observaciones realizadas se comprobó que el clima de aula es positivo porque predominó un ambiente de escucha, trabajo y respeto adecuado para el aprendizaje.

➤ **Metodologías**

A nivel metodológico, se pidió tanto a profesores como a alumnos que puntuarían la frecuencia de uso de varias metodologías en el aula. En el caso de este centro, la metodología más utilizada es el trabajo individual desde la visión de los docentes y la menos empleada es la clase expositiva. El alumnado considera que la metodología más empleada es la realización de actividades del libro y la menos empleada es el aprendizaje basado en proyectos.

De las entrevistas al equipo directivo se concluye que en el centro se están compatibilizado una variedad de metodologías en función de las necesidades del aprendizaje. Así un miembro del equipo directivo lo explica:

“Son metodologías que van unidas de la mano de las competencias. En la resolución basada en problemas, el pensamiento crítico, la clase invertida. Es decir, no nos decantamos por una, sino, estamos utilizando distintas. A nivel de ponerlas en marcha en el aula, como somos muchos los profesores que intervenimos nos podemos de acuerdo para no repetir demasiadas veces la misma técnica.” (P.19, H)

Otro miembro menciona que: “por ejemplo, efectivamente llevamos los dos últimos años con el trabajo cooperativo, todo el mundo, que si los grupos que si los A, B, flipped classroom, hay muchísimas cosas que utilizamos de forma indistinta atendiendo a las necesidades. Sin buscar, exclusivamente uno.” (P.18, H)

Como rasgo distintivo, es el único centro que está formándose para implementar el Programa de Escuela Primaria (PEP): “tenemos la implementación del PEP para nosotros ya es un reto importante, la formación de todo el profesorado es un reto porque al final son muchas horas de trabajo, mucho involucrarse.” (P.18, H)

En las observaciones realizadas las metodologías que se observaron fueron el trabajo individual, el trabajo cooperativo, la realización de actividades del libro y la clase expositiva. Además, la disposición de las mesas de todas las aulas estaba distribuida en equipos cooperativos.

Del análisis de las programaciones, estas determinan que las metodologías van encaminadas hacia el trabajo de las Competencias Clave:

“Nuestra metodología, activa y participativa en todo momento del proceso enseñanza – aprendizaje, persigue que los alumnos/as lleguen a adquirir una actitud positiva hacia el área, siendo capaces de valorar y comprender la utilidad del conocimiento matemático, así como de experimentar satisfacción por su uso. Ello exige considerar su potencialidad para fomentar el desarrollo de la creatividad, la capacidad de análisis y de crítica, la concentración, la tenacidad en la búsqueda de soluciones a un problema y la flexibilidad necesaria para poder cambiar el punto de vista y el enfoque de una situación.” (H_PGA_MAT_ 4°)

No obstante, no se mencionan una serie de metodologías específicas en las programaciones.

➤ **Materiales didácticos**

En cuanto a los materiales empleados en el aula, desde la visión general de centros, encontramos un menor número de diferencias significativas entre la opinión del alumnado y del profesorado que en relación con la metodología. En concreto, según el profesorado de este centro el material más empleado con un promedio de 4,8 sobre 6 es el proyector o la pizarra digital. Según los alumnos el material más empleado son los cuadernos.

En efecto, en las observaciones realizadas los materiales que se emplearon fueron el proyector o la pizarra digital, el libro de texto y el cuaderno. También, se emplearon fichas elaboradas por el centro para un proyecto de lectura.

En los documentos analizados consta que los materiales empleados son el libro de texto, libro online, recursos del método, fichas y recursos digitales.

➤ **Evaluación**

En relación con los instrumentos de evaluación, en el caso de este centro, no se observan diferencias significativas entre la visión del profesorado y el alumnado. El instrumento que mayor puntuación ha recibido es el examen escrito que registra una diferencia de al menos 1 punto con respecto al resto de instrumentos. Por el contrario, los instrumentos que menor puntuación han recibido son el examen digital y el diario de aprendizaje o portfolio.

A partir del análisis de las programaciones se refleja que los principales instrumentos para la evaluación son la observación directa por parte del profesor del trabajo diario, las pruebas de evaluación para medir el logro de los objetivos, la participación en los trabajos grupales y la actitud. En cuanto la evaluación de las competencias en las programaciones se establece que: “los criterios de evaluación serán referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas.” (H_PGA_MAT_ 4º)

Uno de los miembros del equipo directivo reconoce que no es sencillo evaluar de forma competencial: “es complicado, pero yo creo que la evaluación es algo continuo, está claro que tú tienes unos parámetros en los que te vas a fijar en un momento determinado porque hay que poner un tiempo, tú lo tienes que medir.” (P.19, H)

Uno de los instrumentos que destaca un miembro del equipo directivo es la rúbrica para trabajar la autoevaluación:

“Les enseñamos a evaluarse, la valoración que ellos mismos porque una de dos o están por las nubes o hay que estar al lado de ellos para. Yo cuando hacemos una exposición le reparto una rúbrica a cada equipo con unas cosas muy sencillas (vocabulario utilizado, el tono de voz, si ha contactado con la gente) y ellos van valorando. Porque ellos son muchísimos más espontáneos y pienso que es una forma también de que aprendan a valorarse.” (P.19, H)

Por último, es uno de los tres centros cuyo boletín de evaluación del centro, además de la calificación de las asignaturas, especifica una serie de objetivos que complementan la evaluación de la materia.

➤ **Deberes escolares**

Con respecto a los deberes, el tiempo medio de dedicación por semana desde la percepción del alumnado considerando todos los centros en su conjunto es de 1 hora y 48 minutos aproximadamente. Este centro se sitúa por encima del promedio de centros. Los alumnos consideran que dedican 2 horas aproximadamente a la semana a realizar tareas en casa. En conclusión, este es uno de los centros que más tiempo dedican a los deberes.

En cuanto a la diferencia entre 3º y 4º de Primaria, el tiempo de deberes aumenta al pasar de un curso a otro a excepción de un centro. En el caso de este centro, la diferencia entre el tiempo dedicado a los deberes entre 3º y 4º es de media hora aproximadamente.

➤ **Innovación**

En relación con la percepción sobre la innovación, se les preguntó a los profesores por su visión de la innovación en su centro. Desde la visión general del conjunto de centros, más de un 81% de profesores se muestran de acuerdo en mayor o menor grado con la innovación y sus agentes implicados. Los índices medios obtenidos son 4,5 sobre 6 para la innovación en centro, 4,6 sobre 6 para la innovación por parte del profesorado y un 4,7 sobre 6 en cuanto al fomento de la innovación por parte del equipo directivo. Este centro se sitúa por encima de la media del resto de centros en las tres variables. Por su parte el profesorado percibe que se trata de un centro innovador y que el equipo directivo fomenta la innovación. Entre las variables analizadas, la participación del profesorado en proyectos innovadores es la que recibe la puntuación más alta.

En efecto, el equipo directivo reconoce que un centro innovador: “sí creo que somos un centro innovador y los principales agentes de cambio son los profesores y el equipo directivo que tiene que apoyarle.” (P.17, H) Otro miembro del equipo directivo confirma la respuesta del profesorado como principal agente de cambio:

“La gente está abierta a cualquier cosa, yo siempre les digo, planteemos cosas con sentido lógico y poniéndonos en la piel de los demás porque al final sabes que el profesor es quien lleva toda la carga. Entonces la gente nunca te dice no [...] No necesitan esperar a que tú les presentes un papel para que se lo lean. Eso es bueno, pero también provocan buenas discusiones, pero la discusión bien entendida yo creo que te enriquece como persona.” (P.19, H)

El equipo directivo identifica al profesorado que lleva más tiempo una resistencia para innovar. También, destaca ciertas dificultades como “horarios, espacios, material, tiempo, fíjate lo que te estoy diciendo. No es que digas no tengo ganas, vamos solucionando las cuestiones estas, importante la del tiempo, el material si no lo tenemos nos lo inventamos, que es verdad que te facilita mucho, estas pueden ser las pequeñas dificultades.” (P.19, H)

Por último, otra de las resistencias que menciona el equipo directivo es la mentalidad de las familias:

“Evidentemente hay muchos miedos, hay veces que los propios padres te dicen, sí, sí, sí pero ¿no hay libro? ¿Dónde está el libro? Pero ¿vais a utilizar siempre los ipads? Al final tienes que convencer siempre a los padres, yo creo que es la máxima fricción en algunos padres.” (P.18, H)

➤ **Competencias Clave**

Esta dimensión profundiza de lleno en uno de los objetivos fundamentales de la presente investigación que es la percepción del profesorado hacia las Competencias Clave. En esta dimensión se contemplan tres indicadores que son el conocimiento del profesorado sobre la Competencias Clave, el trabajo de las Competencias Clave en el centro y la mejora de la enseñanza mediante las Competencias Clave. Desde el conjunto de centros, el índice medio obtenido en relación con el conocimiento de las Competencias Clave desde la percepción del profesorado es de 5,2 sobre 6. El índice medio disminuye en relación con aplicación la de las Competencias Clave en el aula desde la percepción del profesorado, siendo de 4,5 sobre 6. Por último, al preguntar por su percepción sobre la mejora de la enseñanza por medio de la Competencias Clave el índice medio baja a 4,3 sobre 6. La percepción hacia las Competencias Clave por parte del profesorado de este centro está por encima del promedio del resto de centros. El profesorado considera que conoce perfectamente las Competencias Clave establecidas en la LOMCE, las aplica en

el aula y está muy de acuerdo con que las Competencias Clave mejoran la enseñanza en el aula.

En el cuestionario se pidió al profesorado que definiera el término “competencia”. A partir de las definiciones elaboradas por los profesores de 3º y 4º de Primaria se han analizado con el objetivo de comprobar el conocimiento en materia de competencia del profesorado. Tras el análisis se han clasificado las definiciones en función de dimensiones con las que asociaban el término “competencia”. En el caso de este centro, sorprende que tras la alta puntuación de conocimiento de las competencias en el cuestionario, ningún profesor incluya las tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal) al definir el término “competencia”. La mitad del profesorado se centra en la dimensión (3B) instrumental en sus definiciones. El resto del profesorado se divide entre la categoría 2A que incluye las dimensiones cognitiva e instrumental, 2B que integra las dimensiones cognitiva y actitudinal y 2C que se centra en las dimensiones instrumental y actitudinal. Esto implica que la mitad del profesorado asocia el término con la dimensión instrumental exclusivamente.

Además, en el cuestionario se pidió a los profesores que analizaran su estilo de enseñanza competencial. En el caso de este centro, más de la mitad del profesorado dice trabajar por igual las tres dimensiones. El 33,2% restante considera que da prioridad a las habilidades frente al resto de dimensiones.

En los documentos analizados se comprueba que las Competencias Clave aparecen nombradas como un eje más dentro de la metodología. Además, es de los pocos centros en los se establece una relación entre las Competencias Clave con los contenidos y estos a su vez con los criterios de evaluación. En el análisis de las programaciones se comprueba que no se mencionan dos cuestiones claves del enfoque competencial: el enfoque interdisciplinar y la contextualización del aprendizaje en situaciones reales.

De las observaciones realizadas se puede confirmar que el enfoque competencial no está del todo implementado puesto que no se han vinculado los contenidos impartidos a una situación real contextualizada.

Además, las Competencias Clave exigen un enfoque interdisciplinar de los contenidos de otras asignaturas. A partir de las observaciones realizadas se concluye que este aspecto tampoco está afianzado en las aulas.

➤ **Rendimiento Competencial**

Finalmente, el cuestionario realizado a los alumnos se acompañó de una prueba tipo test para comprobar su rendimiento competencial. Esta prueba pretende tener un indicador de qué nivel competencial tienen los alumnos en relación con la comunicación lingüística, la competencia matemática y la competencia básica en ciencias y tecnología a partir de dos situaciones contextualizadas. La prueba se puntuó de 0 a 10, siendo 10 el valor máximo. En el caso de este centro, la puntuación media está por debajo del promedio del resto de centros con un 5,7 sobre 10. Lo que implica que el rendimiento de los alumnos en las competencias evaluadas es inferior al promedio de centros.

Al comparar los resultados del rendimiento competencial en función del curso escolar se comprueba que en todos los centros el rendimiento mejora de 3º a 4º de Educación Primaria excepto en dos centros. En el caso de este centro, destaca por tener una diferencia de más de 1,20 puntos entre el rendimiento competencial de 3º y 4º. Es decir, el rendimiento de los alumnos mejora notablemente de un curso a otro, situando a 4º con uno de los mejores promedios con respecto al resto de centros.

➤ **Conclusiones centro H**

El centro H es un centro con una percepción muy positiva hacia el enfoque competencial y la innovación. El clima escolar percibido por el alumnado es positivo y el clima de aula se sitúa por debajo del promedio de centros. A pesar de ello, durante la investigación se comprobó la existencia de un clima de trabajo agradable y cercano.

El profesorado se muestra confiado y conocedor de las Competencias Clave. No obstante, al definir el término “competencia” ningún profesor ha incluido las tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal). La mitad del profesorado asocia “competencia” principalmente con la dimensión instrumental (habilidades o destrezas). Sin embargo, más de la mitad del profesorado considera que trabaja por igual las tres

dimensiones en el aula. Esta diferencia nos permite deducir que el profesorado cree que está trabajando de forma competencial. Sin embargo, al asociar el término “Competencia Clave” con la dimensión instrumental, el saber hacer está tomando protagonismo, pero no se está trabajando de forma íntegramente competencial.

Las Competencias Clave están muy presentes en los documentos de centro desde un planteamiento práctico. En las programaciones, se establece una relación entre las Competencias Clave y los contenidos de las unidades didácticas. Sin embargo, no se ha visto reflejado en la documentación el enfoque interdisciplinar ni la contextualización de los aprendizajes en situaciones reales.

Las metodologías empleadas se centran en la realización de actividades del libro, el trabajo individual y el trabajo cooperativo. En cuanto al material didáctico, tanto en los documentos, observaciones y cuestionarios se confirma que la pizarra digital, el libro de texto y el cuaderno son los principales materiales. De hecho, las unidades didácticas según las programaciones se dividen en las unidades del libro.

Con respecto a la evaluación, el equipo directivo reconoce que de momento no es competencial. Los instrumentos más empleados, según documentación y los resultados en el cuestionario, son la observación y las pruebas. En cuanto al boletín de evaluación, es de los pocos centros que desglosa una serie de objetivos en cada asignatura.

En cuanto a los deberes escolares, es uno de los centros que más tiempo dedican a los deberes a la semana desde la visión del alumnado.

La prueba de rendimiento competencial que incluía la competencia lingüística, matemática y científica realizada a los alumnos refleja un nivel por debajo del promedio del resto de los centros. Al analizar la diferencia entre el rendimiento de 3º y 4º se observa un aumento considerable.

Por último, otra dimensión clave de la investigación es la innovación. El equipo directivo y el profesorado considera que es un centro innovador. El principal promotor de esta transformación es el profesorado que cuenta con el apoyo de la dirección. En cuanto

a las resistencias, el equipo directivo identifica al profesorado con mucha experiencia docente, la falta de tiempo y recursos y a las familias como las principales dificultades para la innovación.

En definitiva, el centro H se considera un centro innovador. Los docentes y el equipo directivo están emprendiendo el proceso de cambio para introducir un enfoque de enseñanza competencial como es el PEP.

CAPÍTULO VIII.

TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este Capítulo presenta un análisis transversal de los resultados obtenidos en la investigación a nivel global (véase Capítulos V y VI) en relación con las reflexiones y hallazgos de otras investigaciones previas (véase Capítulos II y III). Así, se da respuesta al objetivo específico (2.3.) que corresponde con la triangulación de los resultados en el estudio cuantitativo y en el estudio cualitativo. Esta triangulación de los resultados obtenidos se ha estructurado en cuatro ejes que responden a los objetivos de la investigación: i) la visión del enfoque competencial, ii) los factores que influyen en el rendimiento competencial, iii) la innovación en la implementación del enfoque competencial, y iv) la transformación de la acción docente para promover la adquisición de las Competencias Clave.

La discusión de los resultados pretende ofrecer un análisis global a partir de la triangulación de todos los datos obtenidos en la investigación. Este estudio de casos múltiple se concreta en una tipología de centros específica y en un contexto concreto. En este sentido, los centros participantes son concertados o privados que pertenecen a una misma institución educativa y por tanto comparten un mismo proyecto educativo y su contexto viene determinado por familias con una situación socioeconómica media-alta. Así, J. A. Álvarez et al. (2014) afirman que las variables como el nivel socioeconómico y cultural del alumnado ejercen una influencia diferencial. En esta investigación toda la muestra comparte una situación muy similar a nivel socioeconómico y por tanto no puede valorarse su impacto. Por ello, a la hora de interpretar la discusión es conveniente tener en cuenta que la muestra ofrece una visión para un conjunto de centros determinados que en ningún caso refleja la diversidad de realidades educativas que pueden encontrarse hoy en España.

El sentido de esta investigación es conocer y profundizar en la implementación de las Competencias Clave y para ello se ha recogido la percepción de los alumnos, docentes y miembros de los equipos directivos. Además, se ha aplicado una prueba de rendimiento competencial al alumnado con el fin de contrastar qué percepciones y factores pueden estar influyendo en el rendimiento competencial. Asimismo, se ha analizado la documentación de los centros y se han llevado a cabo observaciones directas en el aula. El volumen de información recogido ha pretendido ofrecer una visión lo más completa posible de los ocho centros objeto de estudio.

8.1. VISIÓN DEL ENFOQUE COMPETENCIAL

En este apartado se discuten los resultados relativos a la visión del enfoque competencial por parte de docentes, alumnado y equipo directivo, en función del conocimiento, la planificación y la programación, la percepción y la aplicación de las Competencias Clave.

8.1.1. Conocimiento de las Competencias Clave

En primer lugar, se reflexiona sobre el conocimiento del docente en cuanto a las Competencias Clave. Para ello se ha preguntado directamente a los docentes por la percepción sobre su nivel de conocimiento. Además, se le ha pedido que defina el término “competencia”. Finalmente, se ha preguntado a los equipos directivos por la formación recibida por parte de los docentes en cuanto al enfoque competencial.

En relación con la percepción sobre el grado de conocimiento de las Competencias Clave establecidas en la LOMCE, el 91,7% de los docentes se muestran de acuerdo en mayor o menor medida con esta afirmación. Por tanto, se puede inferir que la mayor parte de los docentes consideran que posee un conocimiento adecuado de las Competencias Clave. Este resultado está en línea con la investigación de Ramírez (2011) en la cual tampoco se encontraron diferencias significativas en función del género del docente sobre el nivel de conocimiento de las competencias percibido.

En el análisis inferencial se ha comprobado que la variable “nivel de conocimiento de las Competencias Clave del profesorado” mantiene una relación significativa con otras tres variables del mismo cuestionario. Así, la percepción del nivel de conocimiento del profesorado depende de que el docente participe en proyectos de innovación, transforme su enseñanza incluyendo las Competencias Clave en el aula y tenga una visión positiva hacia las Competencias Clave como una mejora en el proceso de enseñanza en el aula.

Más allá de la percepción sobre el nivel de conocimiento del profesorado, se les pidió que definieran el concepto de “competencia”. El análisis de las definiciones permite comprobar si realmente los docentes comprenden y conocen el término o por el contrario todavía no tiene clara su conceptualización.

Como resultado de la revisión de la literatura e integrando la visión del término “competencia” del marco teórico, se concluye que la competencia es la movilización de recursos integrados en las dimensiones cognitiva, instrumental y actitudinal para el desempeño eficaz de una actividad, tarea o problema a partir de una situación real contextualizada (véase p. 52). En este sentido, la definición de referencia de esta investigación incluye las tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal) que

corresponden con el modelo elaborado por Valle y Manso (2013). Tras estudiar las 60 definiciones recogidas en los cuestionarios, se comprueba que tan sólo el 20% de los docentes han definido la competencia incluyendo estas tres dimensiones al igual que la definición y el modelo de referencia.

Los resultados reflejan que la mayor parte de los docentes, un 41,7% asocia el término “competencia” únicamente con la dimensión instrumental, ya que relacionan el concepto exclusivamente con el hacer, es decir, con las habilidades, capacidades o destrezas. Tal y como advierte E. López (2016) reducir la competencia al saber-hacer es darle un sentido incompleto porque lo reduce a la experiencia. En definitiva, se concluye que la mayor parte de los docentes está asociando la competencia con la dimensión instrumental sin incluir todos los elementos que la componen.

Además, se observa con frecuencia que en las definiciones recogidas, los docentes emplean el uso del término “capacidad” equiparándose con el de “competencia”. Una de las posibles explicaciones es que la propia ley educativa (LOMCE) y los decretos analizados de la mayoría de las administraciones educativas definen las competencias como capacidades. Por tanto, puede que el docente haya adquirido el concepto entendiendo la competencia como sinónimo de “capacidad” por esta vía. Sin embargo, tal y como se confirmó en el análisis de conceptualizaciones (véase apartado 2.1.), los términos competencia y capacidad tienen relación entre sí, pero no se deben emplear indistintamente. En este sentido, la OCDE (Ananiadou y Claro, 2010) afirma que los países no han conseguido dar una definición clara y detallada de las competencias del siglo XXI.

En definitiva, la dimensión a la que los docentes hacen más referencia al definir el concepto “competencia” es la dimensión instrumental. En segundo lugar, también mencionan dos términos asociados con la dimensión cognitiva, “conocimiento” y “saber”. Por último, con menor frecuencia, encontramos referencias a la dimensión actitudinal asociadas principalmente con los términos “valores” y “actitudes”. Otra de las posibles razones para que los docentes asocien principalmente la dimensión instrumental con este enfoque competencial puede deberse a que el modelo de enseñanza más tradicional ponía el énfasis en el conocimiento, es decir, en la dimensión cognitiva. Como consecuencia, el

cambio de enfoque pedagógico requiere en sus inicios dar importancia a las dimensiones menos presentes en el currículo.

Por último, se les preguntó a los equipos directivos por la formación que han recibido los docentes sobre el enfoque competencial como un factor condicionante del trabajo competencial tal y como afirman Méndez-Alonso et al. (2015) en su investigación. En relación con lo anterior, el Consejo Europeo (2013) instó a reforzar el perfil profesional de los docentes mediante una formación inicial eficaz, un apoyo al inicio de la carrera profesional y una formación permanente centrada en las competencias. De las entrevistas se concluye que ningún centro ha recibido una formación expresamente centrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Competencias Clave, aunque los equipos directivos hacen mención a otros cursos de formación que asocian con la implementación del enfoque competencial. Así, en algunos centros los docentes han sido formado en metodologías activas, instrumentos de evaluación y cursos de didáctica de una competencia específica. A pesar de ello, destaca la falta de formación inicial y permanente al igual que en las investigaciones de Calderón et al. (2018), González et al. (2017), Iglesias et al. (2018), Méndez-Alonso et al. (2015), Ramírez (2011), Vázquez-Cano (2016) y Villa et al. (2013). Asimismo, la ausencia de un acompañamiento y asesoramiento a los docentes, tal y como señala Tardif (2008) no facilita el cambio de cultura profesional.

Como conclusión, al comparar las percepciones de los docentes sobre su nivel de conocimiento en Competencias Clave y su conocimiento al definir el término “competencia” se puede deducir que los docentes consideran que poseen un mayor conocimiento del que realmente tienen. Así, partiendo de los resultados obtenidos, se observa que el 91,7% de los docentes declaran estar en mayor o menor medida de acuerdo con que conoce las Competencias Clave frente al 20% de docentes que al definir el concepto “competencia” integran las tres dimensiones y por tanto tienen un conocimiento completo del término principal de este enfoque. No obstante, este resultado no resulta sorprendente al comprobar que, según lo manifestado por los equipos directivos, ningún centro ha recibido formación específica sobre el enfoque competencial.

8.1.2. Planificación y programación de las Competencias Clave

Esta investigación ha solicitado a los centros toda la documentación posible para analizar el nivel de programación y planificación del enfoque competencial ya que, tal y como establecen Monarca y Rappoport (2013), la transformación del enfoque pedagógico conlleva acciones promovidas por los propios centros educativos que deben reflejarse en sus documentos. Así, Pérez (2007) define como el primer principio pedagógico de este enfoque la pretensión de la escuela de provocar el desarrollo de las competencias. Para ello, una de las sugerencias de KeyCoNet es marcar como una prioridad las Competencias Clave en los planes de centro y monitorizar y evaluar su implementación a nivel de centro (Looney y Michel, 2014). De esta forma, el proceso de cambio tendría una perspectiva conjunta a nivel de centro e implicaría a toda la comunidad escolar, en vez de tratarse de una individualidad (Liesa et al., 2018).

En este sentido, Turrado et al. (2013) recomiendan la elaboración de un documento clave en las programaciones que establezca la relación entre los diferentes elementos del currículo a nivel de centro. Además, las propuestas analizadas en el marco teórico (véase apartado 2.7.) promueven la concreción curricular de las Competencias Clave mediante descriptores o indicadores. Sin embargo, ninguno de los centros participantes ha desarrollado un documento puente que concrete las Competencias Clave a nivel de centro. Este hallazgo supera el porcentaje obtenido en la investigación de Vázquez-Cano (2016) en la cual concluía que el 86,95% de los centros no incluye en los documentos de centro un plan para contextualizar y desarrollar las Competencias Clave. En el caso de esta investigación el porcentaje se ha elevado hasta el 100%.

Mediante el análisis documental de las programaciones didácticas de cada centro se ha podido comprobar el nivel de inclusión de las Competencias Clave. En primer lugar, cabe destacar la disparidad en la estructura y los elementos que integran cada una de las programaciones didácticas. En segundo lugar, la mitad de los centros mencionan las Competencias Clave establecidas en la LOMCE, aunque solamente dos de ellos describen el enfoque competencial, definen los descriptores que deben desarrollar en función de las asignaturas y establecen la relación entre las Competencias Clave y el resto de los elementos, tal y como determina la orden (ECD/65/2015). En las programaciones

didácticas de los otros dos centros constan las Competencias Clave, pero no se establece ninguna relación con el resto de los elementos. Por tanto, se concluye que no existe un proceso de planificación y programación consolidado de las Competencias Clave en los centros educativos objeto de estudio.

En definitiva, tan sólo el 50% de los centros participantes han incluido las Competencias Clave en sus programaciones didácticas, de los cuales, únicamente el 25% relaciona las Competencias Clave con el resto de los elementos del currículo. Así, Rodríguez (2012) advierte que para evitar que las Competencias Clave queden como un elemento aislado en el papel, es imprescindible establecer su relación con otros elementos del currículo. Sin embargo, del análisis documental se concluye que las Competencias Clave no se han logrado incluir correctamente en las programaciones didácticas de la mayoría de los centros participantes. Este resultado no coincide con los obtenidos en las investigaciones de Hortigüela et al. (2015) y Méndez-Alonso (2015), en las que los docentes afirmaban haber incorporado las Competencias Clave en sus programaciones. Al respecto de los resultados de esas investigaciones cabe reflexionar sobre la posibilidad de que algunos docentes respondan lo que esperan como socialmente deseable aunque en realidad no constituya su práctica docente.

8.1.3. Percepción hacia el enfoque competencial

La siguiente variable analizada pretende conocer la percepción de los docentes y del equipo directivo hacia este enfoque competencial. En este sentido, al preguntar a los docentes por su grado de acuerdo en cuanto a si el aprendizaje por competencias ha mejorado su enseñanza en el aula, el 78,3% se muestra de acuerdo en mayor o menor grado con esta afirmación frente al 21,7% que declara estar en desacuerdo. Esto implica que, la mayor parte de los docentes tienen una percepción buena hacia la mejora de la enseñanza mediante el enfoque competencial. En este sentido, se puede afirmar que al igual que los resultados obtenidos por Calderón et al. (2018), la mayoría de los docentes de Educación Primaria perciben como positiva la inclusión de las Competencias Clave en el currículo. Por tanto, en esta investigación los docentes se muestran más convencido de la mejora de la enseñanza a través del enfoque competencial que en los resultados obtenidos por Monarca y Rappoport (2013) y Rocosa et al. (2018).

En el análisis inferencial, se comprueba que la percepción de los docentes sobre la mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave, tiene relación estadísticamente significativa con otras dos variables. En este caso, para que un docente considere que el enfoque competencial mejora su enseñanza, este tiene que ser capaz de incluirlas en el aula y participar en proyectos de innovación en el centro.

De acuerdo con la percepción de las Competencias Clave de los equipos directivos, se concluye que la mayoría consideran que este enfoque permite adquirir un aprendizaje integrado que prepare a los alumnos para la vida. Este resultado está en línea con la investigación de Hortigüela et al. (2015) en la que comprobaron que la percepción de los equipos directivos hacia las competencias era positiva. Sin embargo, es preciso mencionar que dos miembros de equipos directivos diferentes consideran que las Competencias Clave ya se han trabajado durante muchos años y se trata más bien de una cuestión de cambio terminológico que de un cambio en el estilo de enseñanza y aprendizaje.

En definitiva, la mayor parte de los docentes y de los equipos directivos han mostrado una percepción positiva hacia el enfoque competencial, pero se observa todavía una minoría que desconfía sobre la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje que pueda suponer la implementación de las Competencias Clave.

8.1.4. Aplicación del enfoque competencial

Finalmente, una vez estudiado el conocimiento, la planificación y la percepción de diferentes agentes hacia el enfoque competencial, queda por analizar si se está aplicando en las aulas y, en caso afirmativo, cómo se está llevando a cabo su implementación. Para ello se han recogido las percepciones de docentes y equipos directivos y se han realizado observaciones directas en el aula.

Según el 83,3% de los docentes las Competencias Clave se trabajan en sus centros, mientras que el 16,7% han manifestado en mayor o menor medida en desacuerdo con esta afirmación. Al igual que en la investigación de Méndez-Alonso et al. (2016), los docentes consideran que poseen un mejor conocimiento de las Competencias Clave frente a la

percepción que reconocen en capacitación para su aplicación real en el aula. Asimismo, los docentes se muestran más de acuerdo con su aplicación frente a su percepción sobre la mejora de la enseñanza mediante el enfoque competencial.

A través del análisis inferencial se comprueba que el nivel de aplicación de las Competencias Clave en el centro percibido por el docente tiene relación significativa con tres variables: i) la percepción del docente hacia las Competencias Clave para la mejora de su enseñanza en el aula, ii) el nivel de conocimiento sobre las Competencias Clave y, iii) la satisfacción profesional. Sin embargo, no se han encontrado relaciones de significatividad en el proceso de incorporación de las Competencias Clave en función del sexo y de la experiencia de los docentes como sí sucedió en la investigación de Méndez-Alonso et al. (2015).

Atendiendo a un aspecto más específico, se ha pretendido analizar si el estilo de enseñanza en el aula es competencial y, por tanto, integra las tres dimensiones que requiere este enfoque. Para ello, se ha preguntado directamente a los docentes por su estilo de enseñanza competencial. En este sentido, según la percepción de los docentes, el 43,3% afirma trabajar por igual los conocimientos, las habilidades y las actitudes, es decir, integra las tres dimensiones en su estilo de enseñanza en el aula. Por el contrario, hay un 56,7% de los docentes que dan prioridad a una de las tres dimensiones que componen el desempeño competencial. Así, el 28,4% reconocen que dan prioridad a la dimensión instrumental, lo que supone claramente una percepción de que la competencia tiene que ver principalmente con el hacer. Aproximadamente el 20% de los docentes priman las actitudes y un 8,3% dicen que dan prioridad a los conocimientos. Este resultado confirma que en relación con aquellos docentes que consideran que el enfoque competencial no requiere ejecutarse de una manera equilibrada entre los conocimientos, las habilidades y las actitudes, la mayoría ponen el énfasis en el hacer. Al igual que en el análisis de las definiciones se vuelve a confirmar la tendencia de asociar el enfoque competencial con su dimensión más instrumental.

Desde la perspectiva de los equipos directivos, hay centros en los que se afirma que las Competencias Clave se están implementando, aunque la mayoría consideran que todavía queda trabajo para lograrlo. Por tanto, la percepción de los docentes es más

optimista en la aplicación del enfoque competencial comparado con la percepción de los equipos directivos.

Con el fin de comprobar las percepciones recogidas, se han llevado a cabo observaciones en el aula para confirmar la aplicación de las Competencias Clave, analizándose la presencia de los siguientes principios pedagógicos de este enfoque: el enfoque integral, el aprendizaje contextualizado en situaciones reales, la participación del alumnado y la motivación hacia el aprendizaje y la inclusión de las Competencias Clave en el aula.

En primer lugar, se concluye que tan solo el 20% de los docentes estableció una relación entre el contenido trabajado y otras materias, fomentando el aprendizaje interdisciplinar. Por el contrario, el 80% de las observaciones se centraron en trabajar únicamente el contenido de la materia correspondiente. Por tanto, el enfoque integral de las Competencias Clave no parece estar implementándose en las aulas observadas. Del mismo modo, la investigación de Sierra-Arrizmendiarieta (2009) confirma la ausencia de trabajo interdisciplinar por parte de los docentes.

En cuanto a la contextualización del aprendizaje, en el 53,3% de las observaciones realizadas el aprendizaje se contextualizó en situaciones concretas y reales frente al 46,7% en las que se trabajó el contenido sin vincularlo a una situación real. Así, Bolívar (2008a), Coll (2007), Pérez (2007) y Suárez (2008) consideran que uno de avances que implica el enfoque competencial es la contextualización de los aprendizajes en situaciones reales, de forma que los alumnos puedan transferirlos a otras realidades. Como conclusión, aproximadamente la mitad de los docentes participantes en la investigación dicen estar promoviendo el aprendizaje contextualizado en las aulas. Por tanto, tampoco se puede afirmar que este principio pedagógico esté mayoritariamente consolidado en las aulas de los centros estudiados.

En relación con los niveles de participación y motivación reflejados por los alumnos, se concluye que en el 66,7% de las sesiones observadas el alumnado mostró un nivel alto de motivación y participación, siendo los principales protagonistas del aula. En este sentido Eurydice (2011) destaca que los nuevos modelos didácticos que contribuyen

a una mayor implicación por parte del alumnado logran una mejora en sus resultados. Del mismo modo, la orden (ECD/65/2015) asume que un elemento clave en el enfoque competencial es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje del alumnado. En este caso, aunque la mayoría de las clases observadas están promoviendo la implicación y la motivación del alumnado, todavía se considera conveniente continuar reforzando el papel del alumnado activo, autónomo y responsable de su aprendizaje.

En el análisis de la presencia de las Competencias Clave en el aula, la media de número de Competencias Clave trabajadas por sesión es de 2,8, es decir, se están trabajando aproximadamente tres Competencias Clave diferentes por clase. Sin embargo, solamente en el 53,3% de las observaciones realizadas se reconoció la integración de tres o más competencias. Por lo que no se puede confirmar que desde todas las materias se esté contribuyendo al desarrollo de diversas competencias en una misma sesión, tal y como reconoce Tiana (2011).

En concreto, la Competencia Clave más trabajada es la comunicación lingüística, estando presente en el 53,3% de las observaciones. La competencia aprender a aprender se ha potenciado en el 46,7% de las sesiones observadas, mientras que la competencia matemática y la competencia social y cívica lo ha sido en el 40% de las mismas. Este resultado está en línea con el obtenido por Méndez-Alonso et al. (2015) en el que se confirma que las Competencias Clave no son trabajadas de forma homogénea por parte de los docentes. Al contrastar este resultado con el análisis realizado por IFIIE (2011) cuyo objeto de estudio difiere al de esta investigación ya que se centra en el análisis de proyectos de innovación y no de prácticas de aula, sí se han aplicado criterios similares de identificación de las Competencias Clave. Así, los resultados coinciden en que en ambos estudios entre las Competencias Clave más desarrolladas se encuentran la competencia social y cívica y la comunicación lingüística. Sin embargo, la Competencia Clave más presente en los proyectos de innovación analizados por el IFIIE (2011) es la competencia digital, que en esta investigación es una de las menos potenciadas en el aula. En el caso de la investigación de Méndez-Alonso et al. (2015), se concluía que la competencia transversal que más importancia recibía era la competencia social y cívica. En la presente investigación, esta Competencia Clave se encuentra entre las que más se potencian en el aula, aunque no es la que más presencia tiene.

En resumen, dentro de las competencias específicas la menos presente en las observaciones ha sido la competencia científica. Sin embargo, es preciso señalar que de las sesiones observadas no correspondían a la asignatura de Ciencias en su mayoría. En cuanto a las competencias transversales, destaca que excepto la competencia aprender a aprender y la competencia social y cívica, el resto están presentes entre el 26,7% y el 33% de las observaciones. En este sentido, es llamativo que tratándose de competencias transversales estén tan poco presentes en las observaciones, independientemente de las asignaturas que se trabajen. Estos resultados ponen de manifiesto que tal y como expone Bolívar (2015) el modelo curricular mixto que se está implementando en España corre el riesgo de que al final suponga que las competencias transversales no se trasladen a la práctica del aula, por ser tarea nominalmente de todos pero que nadie parece ejecutar específicamente.

Sin embargo, tras el análisis de los modelos curriculares por comunidades autónomas, se comprobó que en el País Vasco se está implementando un modelo en el que se diferencian las competencias transversales y las específicas. No obstante, mediante las observaciones no se puede confirmar que existan diferencias notables en el trabajo competencial del aula independientemente del modelo curricular.

En definitiva, resulta algo contradictorio que la mayor parte de los docentes afirmen que en su centro se trabajan las Competencias Clave, frente a los resultados obtenidos mediante las observaciones de aula que son más acordes con la percepción de los equipos directivos. En general, se ha comprobado que no están consolidados algunos principios fundamentales de este enfoque como el enfoque interdisciplinar y la contextualización del aprendizaje. Esta conclusión coincide con Méndez et al. (2015) quienes destacan el elevado porcentaje de docentes que manifestaron que están trabajando de forma competencial en contraste con la falta de modificaciones en la práctica docente.

Asimismo, encontramos similitudes con la investigación de Monarca y Rappoport (2013), en la que confirman la desconexión entre la normativa y la realidad de las aulas. Tras el análisis inferencial se ha comprobado que una variable significativa para la aplicación de este enfoque es la satisfacción profesional. Por tanto, una de las posibles

interpretaciones por la que no se estén aplicando las Competencias Clave en el aula, es la constante modificación de leyes en el sistema educativo (véase apartado 2.5.).

Del mismo modo, Sancho (2017) comprueba que existe una distancia entre las recomendaciones de los organismos supranacionales, las prescripciones en política educativa y las prácticas de los centros en cuanto al enfoque competencial. Otra de las posibles razones por los que más de 10 años después de la inclusión de las Competencias Clave en la normativa (LOE, 2006) no se haya trasladado a las aulas puede ser porque haya sido un enfoque impuesto desde el exterior. Así, Foray y Raffo (2012) advierten que estos cambios externos se convierten en reformas en vez de en innovaciones que promueven la mejora. Como consecuencia, el cambio hacia un nuevo enfoque pedagógico no parte de las necesidades detectadas por la propia comunidad y, por tanto, no se ha materializado en una innovación sostenible en el tiempo.

Por último, el análisis inferencial hace referencia a la importancia del conocimiento de las Competencias Clave y una percepción positiva hacia este enfoque por parte de los docentes para su aplicación en las aulas. En este sentido, es posible que no se hayan facilitado los recursos, la formación y el asesoramiento necesarios para llevar a cabo un proceso reflexivo desde el centro que permita un cambio tan sustancial como el que requiere el enfoque competencial.

8.2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO COMPETENCIAL

En este apartado se reflexiona sobre las variables que tienen un impacto en el rendimiento competencial de los alumnos fruto del análisis de los resultados obtenidos. En el análisis inferencial se han estudiado las variables de contexto incluidas en el cuestionario de los alumnos y su significatividad con respecto al rendimiento competencial. Es preciso recordar que la prueba de rendimiento competencial tan sólo incluye las siguientes competencias específicas: la comunicación lingüística, la competencia matemática y la competencia básica en ciencias y tecnología. Finalmente, se concluye que las variables que tienen una relación estadísticamente significativa positiva con la prueba de rendimiento competencial elaborada en este estudio son: el

clima escolar, el curso escolar, el centro escolar, el sexo del alumnado, el país de nacimiento, y finalmente el uso y la evaluación de portfolios o diarios de aprendizaje.

En primer lugar, la percepción del alumnado sobre el clima escolar es la variable que más influye en el rendimiento competencial. Una visión positiva del clima de su centro escolar coincide con mejores resultados en la prueba competencial. Evidentemente, otro factor influyente en el rendimiento es el curso escolar, ya que se ha comprobado que al avanzar de 3º a 4º de Educación Primaria, los alumnos mejoran su rendimiento. En relación con el centro escolar, se ha confirmado que el centro es una variable a tener en cuenta en el rendimiento, lo cual puede llegar a sorprender debido a que los centros participantes cuentan con un mismo proyecto educativo y con una situación socioeconómica similar. Por tanto, se deduce que hay otros factores propios del centro que pueden estar influyendo más allá de estos aspectos.

Asimismo, el sexo es un factor que influye en el rendimiento ya que en esta investigación los alumnos han obtenido mejores resultados en la prueba de rendimiento competencial que las alumnas. En este sentido, los estudios de TIMSS reflejan que en el caso de España los alumnos han obtenido mejores resultados en la competencia matemática y científica. Sin embargo, las alumnas han obtenido mejores resultados en PIRLS, centrado en comprensión lectora (MECD, 2017).

Al igual que en la investigación de Álvarez et al. (2014), el país de nacimiento es un factor que influye en el rendimiento. En este estudio, los alumnos que no han nacido en España obtienen peores resultados significativamente en comparación con los alumnos que declaran haber nacido en España. Estos resultados son coherentes con las pruebas externas realizadas en el País Vasco (Arregi, 2012) y la Comunidad de Madrid (2016). Esta diferencia en el rendimiento competencial en función del país de nacimiento de los alumnos refleja que no se ha solucionado uno de los principales problemas del sistema educativo como son las desigualdades educativas. Por tanto, es preciso que la implementación del enfoque competencial ponga su foco en la prevención de la segregación ya que sigue existiendo según los datos obtenidos en esta investigación.

Por último, se comprueba que el uso y la evaluación del portfolio o diario de aprendizaje en el aula coincide con mejores resultados en la prueba. Por tanto, esta investigación confirma que tal y como señalan una gran cantidad de autores (Castro, 2011; Knust y Gómez, 2009; Moreno, 2012; Obaya y Ponce, 2010; Pérez, 2013; Ríos y Herrera, 2017; Sargent, 2014 y Villa y Poblete, 2011) y diversos organismos (Comisión Europea, 2012; Kearney (KeyCoNet), 2013; y la Orden (ECD/65), 2015), el portfolio como material didáctico e instrumento de evaluación es la mejor herramienta para la adquisición de las Competencias Clave.

Por el contrario, las variables que tienen una relación significativa negativa con respecto al rendimiento competencial son: la implicación familiar, el clima del aula, el uso de libros de la biblioteca, la metodología de enseñanza expositiva por parte del docente, la metodología de aprendizaje cooperativo y la autoevaluación.

En cuanto a la implicación familiar percibida por el alumnado en relación con el seguimiento de las tareas escolares se comprueba que a mayor implicación, menor es el rendimiento competencial. La investigación llevada a cabo por Castro et al. (2015) confirma que las familias de alto nivel socioeconómico, en general, con un nivel de cualificación alto se asocia negativamente con la participación y la implicación en el centro escolar. Una posible explicación a este resultado es que teniendo en cuenta la tipología de centros participantes en este estudio, gran parte de las familias tengan puestos laborales que les exija una elevada dedicación y les dificulte la participación en actividades y proyectos educativos. En este sentido, Rosales (2013) reconoce la ausencia en la participación de las familias en las iniciativas de los centros. Pero una cosa distinta es implicarse con el centro en el apoyo a la implementación del enfoque competencial y otra cosa es ayudar a los hijos con las tareas que se les mandan desde el centro y que deben asumir ellos de manera responsable y autónoma para que el enfoque competencial se materialice. Asimismo, en las entrevistas a los equipos directivos se ha recogido que la mayoría de los centros consideran que un área de mejora es la implicación de las familias en el centro. Desde la percepción de la mayoría de los equipos directivos solo un número reducido de familias participan activamente en el centro. Por tanto, los centros educativos deben potenciar y orientar la implicación familiar para transformar este impacto negativo en el rendimiento de sus hijos.

Con respecto al clima del aula, este es un factor que influye de manera negativa en el rendimiento competencial ya que aquellos alumnos que perciben un peor clima en el aula, obtienen mejores resultados. Este dato es un poco anómalo porque se presenta con un efecto opuesto al clima escolar y no coincide con la literatura revisada. A pesar de ello, una posible interpretación de este resultado es que los alumnos más exigentes con la actitud de la mayoría de la clase y, por tanto, menos satisfechos con el clima del aula, obtienen mejores resultados frente a los que consideran que el clima del aula es más positivo.

A nivel metodológico, al igual que en la investigación de Bartau et al. (2017), no se ha podido destacar una metodología específica que mejore el rendimiento competencial, aunque se ha podido demostrar que el rendimiento competencial tiene diferencias estadísticamente significativas ante la frecuencia de uso de dos metodologías: la metodología de enseñanza expositiva y el trabajo cooperativo. Ambas metodologías mantienen una relación negativa hacia el rendimiento competencial, aunque es muy débil, es decir, que el docente explique durante la mayor parte de la clase y que los alumnos trabajen en equipos disminuye levemente el rendimiento competencial. Por tanto, el exceso de una metodología muy expositiva por parte del docente o por el contrario muy basada en el aprendizaje cooperativo no favorece el rendimiento competencial. Es decir, se concluye que no ha encontrado una metodología que favorezca el rendimiento competencial por igual para todos los alumnos.

Con respecto al uso de libros de la biblioteca, los resultados reflejan que aquellos alumnos que declaran hacer un mayor uso de los libros de la biblioteca en clase obtienen un menor rendimiento en la prueba competencial. Finalmente, la autoevaluación, tal y como la red KeyCoNet recoge, es uno de los cambios que muchos países han introducido para implementar una evaluación más competencial. Sin embargo, los resultados reflejan que el uso más frecuente de la autoevaluación tiene un impacto negativo en el rendimiento competencial. A pesar de que Obaya y Ponce (2010) afirman que mediante la práctica de la autoevaluación a lo largo del tiempo el estudiante será capaz de llevar a cabo una evaluación autónoma, autocrítica, justa y que favorezca la escucha y la respuesta a la retroalimentación, los resultados de la investigación no permiten confirmar esta proposición.

Por lo tanto, los resultados obtenidos demuestran que el rendimiento competencial tiene relación significativa con las siguientes variables: clima escolar, curso escolar, centro escolar, sexo, país de nacimiento y el uso y evaluación de portafolios o diarios de aprendizaje. Además, se ha comprobado que el rendimiento tiene una relación significativa negativa con respecto a las siguientes variables: implicación familiar, clima de aula, metodología expositiva, metodología aprendizaje cooperativo, libros de biblioteca y autoevaluación.

Asimismo, los tres centros educativos con mejor rendimiento competencial obtenido por los alumnos pertenecen a las comunidades autónomas de Madrid y Murcia. En los decretos de ambas comunidades se insta a los centros a dar prioridad al desarrollo de las competencias específicas que coinciden con las Competencias Clave evaluadas en la prueba de esta investigación. Por el contrario, los centros que han registrado un menor rendimiento competencial se ubican en la comunidad autónoma de Cataluña. En el análisis de los decretos y documentos de las administraciones públicas autonómicas, se comprobó que el Departamento de Educación de Cataluña es una de las comunidades que más está impulsando el enfoque competencial. Por tanto, una vez más se confirma la desconexión entre la normativa y las recomendaciones externas en la implementación de este enfoque competencial en los centros educativos.

8.3. LA INNOVACIÓN EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE COMPETENCIAL

En este apartado se reflexiona sobre los resultados obtenidos en cuanto a la percepción sobre el proceso de innovación, los agentes de cambio y las dificultades detectadas para la implementación del enfoque competencial.

8.3.1. Visión hacia la innovación educativa

Desde la percepción de los equipos directivos, la mayoría consideran que la innovación tiene que ir de la mano de las Competencias Clave, tal y como afirmaban Halász y Michel (2011) y Valle y Manso (2013). No obstante, varios de los miembros de

los equipos directivos entrevistados opinan que las Competencias Clave no son innovación porque llevan aplicándose mucho tiempo y simplemente se trata de un cambio terminológico.

El análisis inferencial realizado a partir de los cuestionarios a docentes ha reflejado la relación entre la innovación y el enfoque competencial. En este sentido, como ya se ha comprobado, el nivel de conocimiento de las Competencias Clave y la percepción positiva en la mejora de la enseñanza a través de las Competencias Clave dependen de la participación de docentes en proyectos de innovación. Por tanto, el docente que considera que participa en proyectos de innovación, siente que conoce mejor el enfoque competencial y confía en mayor medida en la mejora de la enseñanza mediante este enfoque.

A su vez, al analizar los factores que explican por qué un docente dice participar en proyectos de innovación, se concluye que es necesario que el docente perciba que su centro es innovador y que sienta el respaldo del equipo directivo para introducir cambios en el modelo educativo hacia un enfoque competencial. Así, para que un centro sea capaz de innovar, Bolívar (2005) considera que necesita tener la capacidad de decidir los proyectos de acuerdo con sus prioridades. Con respecto al papel del equipo directivo, Sánchez y Murillo (2010) advierten que los centros deben contribuir implicándose en los procesos de innovación.

8.3.2. Agentes de cambio

A partir de las entrevistas a los equipos directivos se han recogido los principales agentes de cambio para introducir innovaciones y mejoras en el centro que permitan la implementación del enfoque competencial. En primer lugar, el agente más mencionado por los miembros de los equipos directivos es el docente con el apoyo de la dirección. En este sentido, Fullan (2002b) expone que el cambio depende de los docentes

Además, varios entrevistados mencionan la importancia de cambio en el rol del docente en el aula. Uno de los cambios principales para este enfoque es el cambio de transmisor a mediador (Suárez, 2008). El docente actual requiere ser un guía o un

facilitador para promover el desarrollo competencial. Asimismo, en la documentación analizada se comprueba que son varios los centros en cuyas programaciones mencionan el rol de docente como aspecto relevante para la metodología. En ellas se define el docente como facilitador, mediador y gestor del conocimiento y se refleja la importancia del alumno como protagonista de su aprendizaje. De las observaciones se concluye que en el 53,3% de los casos, el docente opta por un estilo como facilitador del aprendizaje. Este aspecto es uno de los principios pedagógicos recogidos por Pérez (2007) que concibe la función del docente como la tutorización del aprendizaje de los alumnos.

En segundo lugar, los equipos directivos son conscientes de que tienen una labor fundamental como agentes de cambio para promover la innovación en el centro. Así, tal y como concluye Ramírez (2011) en su investigación, los equipos directivos son los pilares que han sustentado la materialización real de las Competencias Clave en los centros. Marcelo et al. (2010) comprueban que los centros en los que se llevan a cabo proyectos de innovación cuentan con el interés e implicación de los equipos directivos. Así, el IFIIE (2011) establece que dos de las condiciones para implementar un proyecto innovador en el centro es contar con el apoyo y la implicación del equipo directivo y un equipo de docentes con experiencia que esté preparado para asumir riesgos y preocupado por la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, la legislación y en especial las evaluaciones externas son factores que se han mencionado en las entrevistas como promotores del cambio en la forma de trabajar en el centro. En este sentido, existe el riesgo, tal y como señalan Moya y Luengo (2010), de que la presión generada por los resultados de las evaluaciones externas se convierta en una preparación literal al alumnado para la superación de las mismas. En esta línea, varios equipos directivos de diferentes centros educativos han mencionado en las entrevistas la importancia de las pruebas externas como un factor condicionante para el prestigio de su centro en su entorno. Asimismo, a través de las observaciones se ha podido comprobar que los docentes están trabajando con libros de texto que siguen el mismo formato aplicado en las pruebas externas o incluso, que algunos centros disponen de un plan de mejora específico que incluye la realización de un número determinado de “simulacros” con el fin de que sus alumnos obtengan mejores resultados en las pruebas externas de 3º de Educación Primaria.

Por último, en el centro ubicado en el País Vasco, el equipo directivo mencionó a la Consejería de Educación como un agente promotor del cambio. En este sentido, el centro percibe que la administración pública está promoviendo el enfoque competencial a través del Departamento de Educación. Uno de los aspectos que nombró un miembro del equipo directivo es la preparación de una programación didáctica basada en el enfoque competencial. Cada centro escolar de la comunidad autónoma del País Vasco tiene que presentar esta programación a la administración a partir de la *Guía para la elaboración de las programaciones didácticas* y las plantillas facilitadas para su elaboración. En este sentido, se confirma que la labor de esta administración está generando cambios directos al menos en el planteamiento de las programaciones y de las unidades didácticas elaboradas por los docentes.

En definitiva, los equipos directivos identifican como principales agentes de cambio: los docentes, la dirección, la legislación, las evaluaciones externas y, en algún caso, las administraciones públicas. Sin embargo, otros agentes de cambio recogidos en el marco teórico no han aparecido mencionados por los participantes de esta investigación, como son los asesores (según Hargreaves y Fink (2006) y Sánchez y Murillo (2010)). Tampoco se menciona el papel de la inspección educativa que, tal y como indican Monarca y Rappoport, se ubica en el segundo nivel en las actuaciones a realizar para un cambio de enfoque pedagógico. Este resultado está en línea con la investigación de Sánchez y Murillo (2010), en la que comprueban que la inspección educativa no realiza ningún acompañamiento pedagógico a los centros en lo que respecta a los procesos de innovación educativa.

Desde la percepción de los docentes, en el cuestionario se ha recogido prácticamente la misma puntuación para los docentes y el equipo directivo como agentes de cambio. También se comprueba que existe una relación clara entre que el centro sea innovador, que los docentes implementen proyectos innovadores en su centro respectivo y que tengan el apoyo de la dirección del centro. Así, se concluye que los docentes también consideran que la capacidad de innovar en un centro requiere la implicación tanto de los docentes como del equipo directivo.

En definitiva, los principales agentes de cambio para desarrollar el enfoque competencial son los docentes y el equipo directivo. Así, se comprueba, tal y como apunta Ramírez (2011), que la inspección educativa, los asesores y los orientadores de los centros educativos no son agentes que hayan participado tan directamente o con una influencia tan intensiva en el proceso de orientación y asesoramiento para la implementación del enfoque competencial. En cuanto a los docentes deben asumir un rol de facilitador y guía permitiendo que el alumno sea el protagonista durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, solamente la mitad de los docentes está ejerciendo el estilo de facilitador en el aula.

8.3.3. Resistencias al cambio

Las principales dificultades en la implementación del enfoque competencial según el Consejo Europeo (2018) son la diversidad de planteamientos y contextos, la falta de apoyo a los docentes y demás personal implicado y la dificultad en la evaluación y validación del desarrollo de competencias. En este sentido, desde la visión de los equipos directivos se han recogido las resistencias o dificultades percibidas para implementar innovaciones en el modelo educativo que fomente el enfoque competencial.

En primer lugar, la limitación más mencionada es la falta de tiempo y la carga de trabajo de los docentes. Esta resistencia corresponde con factores organizativos que inciden en el fracaso de la innovación según Sánchez y Murillo (2010). También se percibe que la mentalidad de las familias supone una barrera en la innovación. En este sentido, Lomba y Pino-Juste (2017) advierten de la posible desconfianza por parte de las familias hacia la escuela y la importancia determinante que tiene el que apoyen los cambios educativos.

Otro de los factores mencionados es el docente con mucha experiencia o próximo a su jubilación, como una dificultad para implementar proyectos innovadores. Por el contrario, Marcelo et al. (2010) y el estudio del IFIIE (2011) comprueban que los centros innovadores suelen contar con docentes con experiencia e implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien Lomba y Pino-Juste (2017) perciben al docente como el principal agente que muestra más resistencias, no siendo esto debido a la falta de

experiencia sino a la falta de motivación, el miedo a lo desconocido y la ausencia de iniciativas.

Asimismo, algunos entrevistados mencionaron con menor insistencia en las entrevistas: los espacios, los recursos y el horario. Estas limitaciones son nombradas también por muchas investigaciones, entre las que se encuentra El Radar de Innovación Educativa (Edutrends, 2017) que considera que la falta de espacios físicos y la falta de presupuesto son retos que influyen, aunque en menor medida, en la implementación de nuevos modelos educativos. Tal y como señalan Rocosa et al. (2018), las administraciones públicas se deben concienciar de que los docentes necesitan más recursos, tiempos y espacios para lograr implementar el enfoque competencial.

En cuanto a la legislación, algunos entrevistados consideran la legislación y las exigencias de las administraciones educativas como elementos que favorecen el cambio hacia el enfoque competencial, frente a otros que lo perciben como un factor que dificulta la innovación. En este sentido, parte de los participantes coinciden con Gairín et al. (2010) en que la rigidez y el exceso de regulación por parte del estado como una de las principales dificultades. Así, un miembro del equipo directivo de un centro explicó que la falta de autonomía supone una barrera en la implementación de proyectos innovadores propios del centro. Sin embargo, otra gran parte de los participantes en esta investigación se muestran convencidos de que la ley está siendo motor del cambio en sus centros educativos.

En resumen, las resistencias al cambio recogidas por los equipos directivos son: la falta de tiempo, la carga de trabajo, la mentalidad de las familias, el profesorado con mucha experiencia docente, la legislación, los espacios, los recursos, la rigidez del horario y la falta de autonomía de los centros. Sin embargo, encontramos resistencias recogidas en el marco teórico por diferentes autores que en esta investigación no se han mencionado como barreras para la transformación. Por ejemplo, la falta de formación y asesoramiento a los docentes es uno de los factores más mencionados para impulsar el cambio. Esto puede deberse a que al tratarse de centros concertados y privados, la formación sea más responsabilidad del equipo directivo. Otro factor es la excesiva burocracia de las administraciones tal y como señalan Roselló y Muntaner (2010). Sin embargo, ningún

miembro entrevistado ha considerado que la administración educativa esté impidiendo el cambio.

8.4. LA ACCIÓN DOCENTE PARA PROMOVER LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

En este apartado se discuten los resultados presentados en relación con los factores principales que componen la acción docente: las metodologías, los recursos y la evaluación.

8.4.1. Metodologías

Con el fin de comprobar las metodologías que se están implementando en las aulas se ha consultado a docentes, alumnos y equipos directivos. Además, se han realizado observaciones en el aula y se ha analizado el enfoque metodológico presente en los documentos de centro recogidos.

Desde la visión de los docentes las metodologías más empleadas son el trabajo individual, la exposición de trabajos y el trabajo en equipo. Sin embargo, desde la visión del alumnado las metodologías más utilizadas son el debate, la explicación por parte del docente y la realización de actividades del libro. En el análisis inferencial de ambas visiones se comprueba que hay diferencias estadísticamente significativas entre la perspectiva de los docentes y del alumnado sobre la frecuencia de uso de todas las metodologías excepto en la metodología de aprendizaje cooperativo. Una posible razón por la que la visión de los docentes y del alumnado es tan dispar, puede deberse a que se trata de un elemento de la práctica docente que está en plena renovación. Por tanto, los docentes perciben que está implementando nuevas metodologías en las aulas mientras que el alumnado considera que todavía siguen predominando las metodologías más tradicionales. La visión de los docentes y del alumnado no permite concluir qué metodologías se emplean más en el aula. Si bien, a través de la percepción de los equipos directivos, de las observaciones y del análisis documental, se tratará de concluir las metodologías más frecuentes.

Desde la perspectiva de los equipos directivos en cuanto a las metodologías que se trabajan en sus centros, los participantes mencionan principalmente el aprendizaje cooperativo. Asimismo, en tres de los ocho centros junto con el trabajo cooperativo se está empezando a implementar el ABP. Además, de las entrevistas realizadas se deduce que el uso de la metodología basada en la enseñanza expositiva está desapareciendo. Según varios entrevistados el tiempo de explicación por parte de los docentes en la etapa de Educación Primaria cada vez es menor. No obstante, hay un centro en el que la enseñanza expositiva es la metodología principal. En definitiva, el aprendizaje cooperativo y, en menor medida, el ABP son las metodologías que se nombran con más frecuencia en la mayoría de las entrevistas.

En cuanto a las metodologías observadas en el aula, las dos metodologías más empleadas por estar presentes en más de la mitad de las observaciones no son metodologías activas y se centran en el trabajo individual y en la realización de actividades del libro. Seguidamente las metodologías que más predominaron en las observaciones fueron el aprendizaje cooperativo y la enseñanza expositiva. En cuanto a las metodologías más activas como las exposiciones, el ABP, los debates o la clase invertida estuvieron presentes en menos del 30% de las observaciones.

Los resultados de las observaciones contrastan con los obtenidos en el cuestionario a docentes sobre la frecuencia de uso de metodologías en el aula. Los docentes ubican en quinta posición la realización de actividades del libro y en las observaciones ha sido la segunda metodología más empleada. Con respecto al trabajo individual y cooperativo tanto en las respuestas de los docentes como en las observaciones, aparecen entre las tres metodologías más frecuentes. En comparación con la opinión del alumnado recogida en el cuestionario, la metodología más empleada desde la perspectiva de estos es la realización de actividades del libro de texto y en las observaciones se ubica en segunda posición. Sin embargo, entre las tres primeras metodologías, los alumnos establecieron los debates sobre diferentes temas y la explicación por parte del docente frente a las observaciones en las que el trabajo individual y el trabajo cooperativo han superado el porcentaje de ambas.

A partir del análisis documental, en cinco de las siete programaciones analizadas hay un apartado sobre metodología. Prácticamente todos los centros incluyen el aprendizaje cooperativo y el trabajo individual como las principales metodologías de trabajo y únicamente un centro integra el ABP en sus documentos, incluyendo las programaciones de los proyectos que van a realizar.

En definitiva, se concluye que a nivel global se sigue apostado claramente por el trabajo individual, aunque está tomando protagonismo el aprendizaje cooperativo. En este sentido, la orden (ECD/65/2015) insta a los centros a fomentar metodologías en estructuras de aprendizaje cooperativo. Con respecto a las metodologías activas (ABP, aprendizaje basado en problemas, clase invertida, debates, etc.) se comprueba que se están introduciendo en el aula, aunque de momento no están consolidadas. Este resultado es coherente con la investigación de Méndez-Alonso et al. (2015) en la que los docentes confirman que no se han producido todos los cambios metodológicos necesarios para el desarrollo de las Competencias Clave.

El Aprendizaje Basado en Proyectos

En concreto, uno de los objetivos de la presente investigación es comprobar si la metodología de ABP favorece el rendimiento competencial del alumnado. El motivo por el que se ha seleccionado esta metodología es debido a las recomendaciones a nivel supranacional y nacional sobre el uso del ABP para el desarrollo del enfoque competencial.

A nivel supranacional, Eurydice menciona el aprendizaje por proyectos como una metodología que propicia el enfoque competencial. Del mismo modo una de las recomendaciones de KeyCoNet (Looney y Michel, 2014) es modificar los entornos de aprendizaje de forma que apoyen el ABP. Así Esteve et al. (2013) concluyen que una de las características de los modelos internacionales de Competencias Clave es el trabajo por proyectos y en actividades cotidianas, reales y auténticas. Del mismo modo, a nivel nacional, la Orden (ECD/65/2015) promueve el trabajo por proyectos como método para el aprendizaje por competencias. Asimismo, diversos autores (Ambròs, 2009; Bartau et al., 2017; Harper, 2014; Medina-Nicolalde y Tapia-Calvopiña, 2017a y Sierra-

Arrizmendiarieta et al., 2013) consideran que el ABP es una de las metodologías más vinculadas con el enfoque competencial.

A partir de esta fundamentación teórica se pretendía comprobar si el ABP tiene un impacto positivo en rendimiento competencial del alumnado. Sin embargo, el análisis inferencial de esta investigación concluye que el rendimiento competencial no tiene una relación significativa con la metodología de ABP. Por lo que no se ha podido demostrar que la metodología de ABP sea un factor significativo en el rendimiento competencial. Existe la posibilidad de que debido a que, en ninguno de los centros escolares participantes el uso de la metodología ABP en el aula está consolidada, no se haya podido comprobar su impacto real en el rendimiento competencial. No obstante, la investigación de Álvarez et al. (2010) comprobó que mediante el ABP los alumnos habían adquirido una serie de competencias pero no todas las que se pretendían. Por lo que, de momento, seguimos sin una base sólida de evidencias a nivel nacional para recomendar el ABP como medio para mejorar la implementación de las Competencias Clave.

8.4.2. Recursos didácticos

El uso de determinados recursos didácticos en las aulas puede favorecer el desarrollo del enfoque competencial. Para ello se ha preguntado a los docentes, al alumnado y a varios miembros de los equipos directivos que han hecho referencia en las entrevistas al uso de algunos recursos. Además, se han contrastado las percepciones a través de las observaciones en el aula y el análisis de las programaciones didácticas.

En cuanto a los materiales empleados en clase encontramos menos diferencias significativas entre la opinión del alumnado y de los docentes que con respecto a la metodología. No obstante, los libros de texto, los libros de biblioteca y el uso de cuadernos son los materiales en los que existe una diferencia significativa entre los dos grupos debido a que el alumnado considera que se emplean con mayor frecuencia de lo que reconocen los docentes. Ambas visiones concluyen que los materiales más empleados son los cuadernos, el proyector o la pizarra digital y los libros de texto. En cuanto a los materiales menos empleados son los libros de la biblioteca, los dispositivos electrónicos y el portfolio o diario de aprendizaje.

Desde la perspectiva de los equipos directivos, existen ciertas dudas con respecto al uso del libro de texto en el aula. Así, en varias entrevistas en diferentes centros escolares, se recoge la intención de intentar suprimir o disminuir la cantidad de libros de texto. Maldonado et al. (2017) consideran que el libro de texto no está concebido para facilitar la adquisición de competencias de aquellos alumnos que presentan dificultades. Sin embargo, en uno de los centros escolares con menor número de libros por curso, el equipo directivo explicaba que en una asignatura tras eliminar el libro de texto, se han visto en la necesidad de volverlos a introducir por la falta de tiempo y recursos para actualizarlos.

En línea con la percepción de los docentes y alumnado, en más de la mitad de las clases observadas los materiales empleados han sido el proyector o la pizarra digital y los libros de texto. A continuación, los cuadernos o las fichas elaboradas como material propio. Por último, los recursos que menor presencia han tenido en las observaciones han sido: los libros de la biblioteca, el uso de ordenadores o tabletas, la visualización de vídeos y el uso de diarios o portfolios.

Asimismo, del análisis documental se concluye que los principales recursos propuestos en las programaciones didácticas son: el libro de texto, el cuaderno del alumno, los cuadernos o las fichas complementarias y el material propio. Como rasgo característico en una minoría de centros se incluyen recursos digitales como el uso del libro digital, el uso de vídeos o incluso el uso de dispositivos electrónicos en el aula. En cuanto a la disposición de medios digitales, excepto un centro, todos los demás están dotados de pizarra digital o proyector en el aula. Además, hay tres centros que disponen de dispositivos electrónicos portátiles para utilizar de forma puntual en el aula.

En resumen, se confirma que, tal y como exponen Fernández y Caballero (2014), el libro de texto sigue siendo la guía que dirige el curso del proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto al uso del portfolio o diario de aprendizaje se ha comprobado que, tanto desde la perspectiva de los agentes de la comunidad educativa como en las observaciones, estos instrumentos no se están empleando en las aulas. A pesar de ello, esta investigación ha comprobado que es el material que mejor potencia el rendimiento competencial. Por último, en consonancia con la investigación de Céspedes y Ballesta

(2018), el uso de las nuevas tecnologías en el aula está limitada al uso del proyector o la pizarra digital debido a que son una minoría los centros que disponen de dispositivos portátiles y en su caso hacen un uso muy puntual de los mismos. Según Eurydice (2011) los países en los que se está aplicando el enfoque competencial están proponiendo el uso de las nuevas tecnologías para adquirir las Competencias Clave. Asimismo, Calcines et al. (2017) consideran que un elemento esencial en el enfoque competencial a nivel europeo es la necesidad de las TIC. Sin embargo, la falta de recursos tecnológicos y del apoyo técnico y pedagógico necesario para promover las TIC en el aula hace que en los centros escolares participantes no se estén empleando las TIC para fomentar la adquisición de las Competencias Clave.

8.4.3. Evaluación

El análisis del estilo de evaluación de los centros escolares se ha realizado a partir de las percepciones de los docentes, los alumnos y los equipos directivos. Además, se han analizado los informes o boletines de evaluación entregados a las familias para informar sobre la evolución del rendimiento del estudiante. Con el fin de presentar el análisis del enfoque de evaluación se interpretan los resultados en relación con tres aspectos: i) el análisis del enfoque de evaluación competencial, ii) el uso de determinados instrumentos de evaluación y, iii) el planteamiento de los centros en cuanto al boletín o informe de evaluación.

Desde la percepción de los equipos directivos se recogen las dificultades percibidas para llevar a cabo una evaluación real de las Competencias Clave en el aula. Son varios los centros que comentan que están empezando a intentar introducir una evaluación más competencial pero que todavía no lo han logrado. En el análisis documental se comprueba que existe una intención de evaluar de forma competencial reflejado en las programaciones didácticas de tres de los ocho centros escolares participantes en los que se define explícitamente la evaluación llevada a cabo como competencial.

En cuanto al uso de instrumentos de evaluación, desde la percepción de los docentes y del alumnado solamente se han encontrado diferencias significativas en el uso

del examen escrito como instrumento de evaluación. En este sentido, tanto docentes como alumnos coinciden en que el examen escrito es la herramienta más empleada para la evaluación, aunque el alumnado considera que se emplea con mayor frecuencia que los docentes. Los instrumentos menos empleados son el examen digital y el portfolio o diario de aprendizaje.

Al hablar sobre la evaluación de las Competencias Clave, algún equipo directivo mencionó indirectamente ciertos instrumentos de evaluación. En concreto, se deduce que existe un cierto acuerdo sobre que los exámenes escritos no son la única herramienta para evaluar, aunque es el principal instrumento empleado en el proceso de evaluación. A pesar de ello, algunos entrevistados explican que el formato del examen escrito ha evolucionado hacia un enfoque más competencial. Sin embargo, Miralles et al. (2014) comprueban que tras el análisis de los exámenes de Ciencias Sociales en el tercer ciclo de Educación Primaria, las pruebas escritas siguen siendo una evaluación muy tradicional al estar centradas en la memorización de contenidos. Otro instrumento que han mencionado en las entrevistas, aunque en menor medida, es el uso de rúbricas y dianas de evaluación.

Del análisis documental, se concluyen los instrumentos de evaluación que reflejan las programaciones didácticas son principalmente el trabajo de clase, los deberes y los exámenes o pruebas de evaluación. En menor medida, se menciona la participación activa y la observación como otros aspectos a evaluar. En cuanto al porcentaje sobre la nota final, por lo general, los exámenes tienen un peso de entre un 40-50% y el porcentaje restante se centra en el trabajo de clase.

En conclusión, a partir de las percepciones y el análisis documental se confirma que el principal instrumento sigue siendo la prueba escrita en línea con la investigación de Miralles et al. (2014). En este sentido, Villa y Poblete (2011) advierten de que las pruebas objetivas, el examen escrito o verbal no permiten evaluar todas las dimensiones del enfoque competencial de forma integral. Sin embargo, Murillo et al. (2014) concluyen que la realización de exámenes al finalizar cada unidad o tema tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos. Así, algunos entrevistados insisten en que el estilo de las pruebas se ha ido transformando para tratar de ser más competencial. Además, los centros evalúan el trabajo de clase, aunque para su evaluación son una minoría los que emplean rúbricas o dianas de evaluación. Finalmente, se confirma que no se están

empleando los instrumentos más adecuados para evaluar el enfoque competencial propuestos por los autores Castro (2011), Knust y Gómez (2009), Moreno (2012), Obaya y Ponce (2010), Pérez (2013), Ríos y Herrera (2017), Sargent (2014) y Villa y Poblete (2011), como son el portfolio o diario de aprendizaje, los proyectos y las entrevistas. Asimismo, tampoco se están empleando las TIC como herramienta para la evaluación.

En cuanto a los informes de evaluación, las entrevistas a los equipos directivos confirman que se trata de una de las principales preocupaciones. Así, Pérez-Pueyo et al. (2013) sugieren la elaboración por parte de todos los docentes de un informe anual y global de cada alumno sobre el grado de adquisición de las Competencias Clave. En este sentido, hay varios centros que, tal y como establece la LOMCE, están entregando un boletín por competencias al finalizar la etapa de Educación Primaria. Este boletín competencial es evaluado por los docentes al finalizar el curso académico, aunque no está claro de dónde obtienen las evidencias para su evaluación más allá de las impresiones. Sin embargo, en ninguno de los centros se ofrece un informe de evaluación competencial durante el resto de los cursos de la etapa de Educación Primaria.

La gran dificultad radica en cómo evaluar las asignaturas y las Competencias Clave al mismo tiempo y en trasladarlo todo al boletín de evaluación. Una de las premisas para llevar a cabo la evaluación competencial es la necesidad de trabajar de forma colaborativa por parte de los docentes para llevar a cabo una evaluación colectiva real. Así, Tiana et al. (2011) confirman que en España no se ha implementado un estilo de trabajo cooperativo y coordinado por parte de los docentes. A raíz de las observaciones se ha comprobado que los docentes tratan de mejorar los procesos de coordinación, si bien, la falta de tiempo hace que resulte muy complicado. En esta línea, la investigación Vázquez-Cano (2016) comprueba que existen dificultades para la implementación y evaluación de las Competencias Clave por la falta de coordinación interna entre los departamentos y los equipos de ciclo.

En cuanto al análisis del contenido de los boletines de evaluación de los centros, en ninguno de los boletines analizados de 3º y 4º de Educación Primaria se hace referencia a las Competencias Clave. En este sentido, aquellas comunidades autónomas que exigen a los centros educativos llevar a cabo una evaluación competencial y facilitan documentos

para definir el perfil competencial del alumno, como Cataluña y Murcia, para promover la evaluación competencial y su traslado al informe de evaluación, no están logrando su objetivo. Por tanto, se confirma la desconexión entre la normativa de las administraciones públicas y la realidad de los centros educativos. Este resultado supera el porcentaje obtenido en la investigación de Vázquez-Cano (2016) según la cual el 81% de los centros no ofrecen a las familias un documento informativo sobre el progreso en el grado de adquisición de cada Competencia Clave.

No obstante, se han encontrado diferencias en el estudio de los boletines de evaluación de los diferentes centros participantes. En concreto, cinco de los ocho centros analizados incluyen en su boletín de notas la calificación del 1 al 10 de las asignaturas. Cabe destacar que los tres centros restantes recogen en su boletín además de las calificaciones de las asignaturas, una serie de objetivos que complementan la evaluación de cada materia. Por tanto, se confirma que la evaluación de las Competencias Clave no se está trasladando al boletín o informe de evaluación, aunque el 37,5% de los centros ofrece una evaluación más completa con los objetivos específicos de cada asignatura.

En definitiva, varios centros manifiestan su intención de evaluar de forma competencial. Sin embargo, todavía no se han consolidado cambios en la forma y en los instrumentos como para transformar la evaluación hacia un estilo competencial. Asimismo, la falta de inclusión de las Competencias Clave en los boletines o informes de evaluación pone de manifiesto que no se está llevando a cabo. En este sentido, una de las posibles razones es la falta de formación tal y como Ramírez (2016) comprueba en su investigación.

CAPÍTULO IX.

A MODO DE CONCLUSIÓN: REFLEXIONES FINALES

Este último Capítulo recoge la síntesis de todas las reflexiones, los resultados y la discusión fruto del trabajo realizado en los capítulos previos. Las conclusiones que se presentan tratan de dar respuesta a los planteamientos de partida de la investigación que se plantearon desde un inicio. Además, se sugieren una serie de recomendaciones suscitadas a raíz del estudio de casos múltiple y se facilita una propuesta en torno a los factores clave que favorecen la implementación del enfoque competencial en los centros, tal y como era una finalidad de la tesis. A continuación, se exponen las limitaciones del presente estudio y, como consecuencia de la reflexión de los resultados y las limitaciones, se plantean posibles futuras líneas de investigación.

9.1. CONCLUSIONES

Las Competencias Clave llegaron al ámbito educativo suscitando numerosas críticas por su supuesto origen en el mundo económico y socio-profesional, y también por ser una propuesta que se percibía impuesta desde algunos organismos internacionales e ideada por supuestos expertos pero alejados de la realidad de la escuela. A través de la búsqueda de las competencias necesarias para la realización personal y profesional de cualquier individuo se generaron estudios, investigaciones y comisiones que profundizaron en ese enfoque. En el marco teórico se ha podido profundizar en el verdadero origen y sentido de este enfoque de aprendizaje competencial. Se ha visto cómo a nivel supranacional (véase apartado 2.4.) a lo largo de casi dos décadas desde que las competencias se asociaron al sistema educativo se ha generado numerosa literatura que fundamenta ineludiblemente la necesidad de transformar los sistemas educativos con el fin de dar respuesta a las necesidades actuales de la sociedad, una sociedad muy compleja caracterizada por la rápida e intensa expansión del conocimiento, la emergencia de los modos digitales de acceder y transformar la información, la comunicación y la globalización tanto cognitiva como cultural, económica y, consecuentemente, laboral. Esta investigación, en comparación con otros estudios anteriores, confirma que los docentes y los equipos directivos empiezan a tener una mayor aceptación y acogida hacia las Competencias Clave. Así, se deduce que la percepción hacia el enfoque educativo basado en Competencias Clave ha mejorado.

Tras numerosos debates, diferentes aproximaciones teóricas y múltiples puntos de vista se considera que las competencias en el ámbito educativo son la respuesta a las demandas a las que se enfrentan los alumnos en el presente y con la mirada puesta en su futuro. Así, tras el estudio terminológico del concepto “competencia” (véase apartado 2.1.), esta investigación concluye la siguiente definición: competencia es la movilización de recursos integrados en las dimensiones cognitiva, instrumental y actitudinal para el desempeño eficaz de una actividad, tarea o problema a partir de una situación real contextualizada. En comparación con las definiciones elaboradas por los docentes participantes en esta investigación se confirma que existe la tendencia de asociar el término competencia con su dimensión más instrumental dejando en segundo lugar la

dimensión cognitiva y, por último, la dimensión actitudinal. Asimismo, casi un tercio de los docentes asumen que en su estilo de enseñanza priorizan las habilidades por encima de los conocimientos y de las actitudes. Esta conceptualización del concepto principal del enfoque competencial puede suponer que el modelo de enseñanza otorgue un excesivo protagonismo al saber hacer.

Al contrastar las definiciones con la percepción de los docentes sobre su nivel de conocimiento de las Competencias Clave se puede deducir que los docentes consideran que tienen un mejor conocimiento de las Competencias Clave del que han demostrado tener realmente mediante las definiciones del término “competencia”. Por tanto, el docente a pesar de que se siente cada vez más confiado hacia este enfoque competencial todavía precisa de una mayor formación y acompañamiento en su implementación para tratar de que el enfoque competencial llegue a las aulas integrando las tres dimensiones que lo componen.

Las recomendaciones y normativas de los organismos supranacionales entre los que destacan la OCDE y la UE han orientado el enfoque competencial hacia la adquisición de las Competencias Clave. Este estudio asume la definición propuesta por el Grupo de B del Programa de Educación y Formación 2010 de la Comisión Europea. En ella se establece que las Competencias Clave deben formar parte del aprendizaje a lo largo de la vida. Por lo que la concreción del enfoque competencial se integra como parte del paradigma de aprendizaje permanente (véase el apartado 2.3.). Sin embargo, de las sesenta definiciones recogidas del término “competencia” por parte de los docentes que participaron en esta investigación, tan solo uno de ellos asocia el aprendizaje a lo largo de la vida con el enfoque competencial. Tampoco los equipos directivos han asociado las Competencias Clave con este paradigma del aprendizaje permanente. Por ello, se deduce que el paradigma del aprendizaje permanente no ha calado todavía suficientemente como para transformar la visión de la educación en los centros escolares.

La LOMCE apuesta claramente por las evaluaciones individualizadas externas a nivel nacional y se justifica por la necesidad de mejora de los resultados obtenidos en las pruebas a nivel internacional como PISA, TIMSS y PIRLS (véase apartado 2.5.). Al margen del debate sobre la validez de este tipo de evaluaciones, durante la investigación se ha recogido la preocupación por parte de los miembros de varios equipos directivos

acerca del prestigio del centro en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones. Así, se pone de manifiesto uno de los efectos que están generando estas evaluaciones a modo de rendición de cuentas. En esta línea, una crítica a estas evaluaciones a nivel nacional es la falta de una interpretación y un análisis que facilite unas recomendaciones para promover la mejora real que estén contextualizadas a nivel de cada centro. La realidad observada en varios centros escolares es que la lectura de los resultados de las evaluaciones externas es llevada a cabo por los equipos directivos y conlleva un plan de mejora que, algunas veces, solamente implica la práctica periódica del formato y tipo de pruebas con el fin de entrenar a sus alumnos para que obtengan en ellas mejores resultados. Como consecuencia, lejos de transformar la acción docente del aula hacia el enfoque competencial, están propiciando el aumento de numerosas pruebas escritas que no propician el desarrollo de las Competencias Clave en el alumnado.

La repercusión de las evaluaciones externas puede ser una de las razones por las que esta investigación haya comprobado a partir de las observaciones realizadas en las aulas que hay competencias transversales que no se están desarrollando en muchas de las asignaturas. En concreto, destaca la ausencia de la conciencia y expresiones culturales, la competencia digital y el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Un riesgo de la gran importancia otorgada a estas evaluaciones es que las competencias que no forman parte de las pruebas externas están perdiendo protagonismo en las aulas por no ser parte de esas pruebas externas, como tampoco lo son de las pruebas sobre competencias como la OCDE. Ejemplo de eso es que hay administraciones educativas como Madrid y Murcia que en sus decretos instan explícitamente al desarrollo en especial de la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología.

Asimismo, la baja presencia de las competencias transversales en las observaciones es una evidencia de la dificultad en la implementación del enfoque competencial mixto establecido en el modelo curricular de la LOMCE. Esto puede deberse a la rigidez del currículo para compatibilizar las asignaturas y las Competencias Clave, la falta concreción de propuestas reales de implementación en las aulas o debido a la ausencia de formación del profesorado que facilite la comprensión del modelo propuesto. Esta es una cuestión que preocupa y en un inicio se pretendía comprobar si el

modelo curricular en el que se diferencian las competencias transversales y las específicas establecido en el País Vasco permitía una mejora en la implementación de enfoque competencial. No obstante, al tener tan sólo un centro como referencia, no ha sido posible demostrar que existen diferencias entre ambos modelos curriculares.

Tras el análisis de los decretos y las regulaciones de las administraciones públicas de las comunidades autónomas de Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid, Murcia y el País Vasco, se confirma que hay diferencias notables en la concreción del enfoque competencial. En este sentido, cabe señalar que las comunidades de Cataluña, Murcia y el País Vasco están ofreciendo guías y recomendaciones con el fin de facilitar la concreción de las Competencias Clave en el aula y en especial la regulación de una evaluación competencial. Por el contrario, la Comunidad Valenciana y Madrid destacan por la ausencia de publicaciones que promuevan el enfoque competencial en los centros.

El hecho de que este estudio se cuestione si las Competencias Clave han llegado a implementarse en las aulas es debido a que varias investigaciones a nivel nacional concluyen que todavía son necesarios más cambios para lograr un modelo educativo centrado en el aprendizaje de las Competencias Clave. En esta línea, y en relación con las experiencias previas y las propuestas para la concreción del enfoque competencial en las aulas que se presentaron (véase apartado 2.7.) se confirma el escaso número de iniciativas y la falta de sostenibilidad de las acciones para promover las Competencias Clave. Además, se ha podido apreciar que estas surgen de la individualidad de docentes concretos y no se integran habitualmente en el proyecto educativo del centro.

Los cambios que requiere este enfoque competencial deben materializarse a través de proyectos de innovación que surjan de la reflexión por parte de la comunidad educativa. La innovación educativa (véase apartado 3.1.) ofrece la vía para que el cambio educativo que se requiere se convierta en una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, el análisis de los principios pedagógicos que subyacen este enfoque competencial permite confirmar la cantidad de transformaciones que implica, especialmente a nivel de centro. Esta investigación ha comprobado que el clima del centro es uno de los principales factores a tener en cuenta en un cambio de enfoque educativo. Así, se ha confirmado que la percepción del alumnado en cuanto al clima escolar tiene un impacto positivo en su rendimiento. Del mismo modo, el trabajo de las Competencias

Clave en el aula desde la visión de los docentes aumenta a medida que mejora el nivel de satisfacción profesional. En definitiva, un primer condicionante para transformar la realidad de un centro es valorar y cuidar el clima escolar y la satisfacción del docente.

El enfoque competencial conlleva cambios íntegros en las funciones de los agentes que intervienen en la comunidad educativa, en el currículo, en la práctica docente, en la documentación y en la evaluación. Por ello, es evidente que analizar la implementación de este enfoque competencial en un centro escolar requiere la visión y el análisis de múltiples elementos que permitan comprobar la presencia de los principios pedagógicos más característicos.

Los equipos directivos han reflejado los obstáculos principales que impiden la implementación real de este enfoque. El factor que más se ha mencionado es la carga de trabajo y la falta de tiempo por parte de los docentes para poder reflexionar y transformar su práctica en el aula. Uno de los principios pedagógicos claves (véase apartado 3.3.) para la transformación del enfoque educativo es que sea una prioridad para el centro y que surja de la propia reflexión de los docentes, que han de percibir todo su sentido y debe hacerse consciente de su necesidad.

En cuanto a la concreción curricular, todas las propuestas y experiencias del trabajo competencial en el aula sugieren la necesidad de relacionar los elementos del currículo con las Competencias Clave mediante un marco de descriptores o indicadores. Asimismo, la orden ministerial (ECD/65/2015) insta a establecer esta relación en los documentos de centro. En esta línea, los decretos de Cataluña, la Comunidad Valenciana y el País Vasco definen la relación entre las Competencias Clave y los criterios de evaluación. Sin embargo, la Comunidad de Madrid y Murcia no incluyen esta relación. Esta investigación confirma una vez más la desconexión entre la normativa y la documentación de los centros ya que tan sólo un 25% de los centros reflejan la relación de las Competencias Clave y el resto de los elementos del currículo en sus programaciones didácticas. Además, los centros pertenecientes a Madrid y Murcia son los que han obtenido el mejor promedio de rendimiento competencial. Por todas esas evidencias se confirma la escasa repercusión de la documentación en la enseñanza en el aula.

Otro de los factores que están dificultando la transformación de la práctica docente según los equipos directivos es la mentalidad de las familias. De las entrevistas se deduce que en la mayoría de los centros no se muestran satisfechos con la implicación de las familias en el proyecto educativo. Así, ponen de manifiesto su escasa participación en las propuestas escolares y señalan que la preocupación y la exigencia de las familias suele centrarse en cuestiones de índole menor. Además, se ha demostrado que la implicación de las familias en las tareas escolares desde la visión del alumnado tiene un impacto negativo en el rendimiento académico. En definitiva, es necesario replantear la relación de las familias con el centro y orientar su implicación hacia la contextualización de los aprendizajes de los alumnos en situaciones reales en línea con el centro.

Un aspecto fundamental de cualquier enfoque educativo es la acción docente y en concreto el método que caracteriza el estilo de enseñanza y aprendizaje. Una de las conclusiones de esta investigación es la gran disparidad entre las percepciones de los docentes y el alumnado en relación con el uso de metodologías en el aula. Así, se puede concluir que el docente considera que está haciendo un mayor uso de las metodologías activas frente a la visión del alumnado que considera que el trabajo individual y el uso del libro de texto son las que más predominan. Por otro lado, no se ha podido asociar una metodología concreta que potencie en mayor medida el rendimiento competencial, aunque si se demuestra que las metodologías de aprendizaje cooperativo y de enseñanza expositiva tienen un impacto negativo en el rendimiento competencial de los alumnos.

El enfoque competencial apuesta claramente por un aprendizaje contextualizado en situaciones reales en las que se movilicen los conocimientos, las habilidades y las actitudes. A pesar de que este enfoque no determine una metodología específica para su implementación, la revisión bibliográfica (véase apartado 3.6.2.) apunta hacia la resolución de una situación, proyecto o problema real contextualizado mediante metodologías activas que fomente la participación del estudiante y la tutorización del docente. A partir del análisis documental y las observaciones se deduce que el aprendizaje contextualizado en situaciones reales todavía no está consolidado en el aula.

A través de la revisión de la literatura se deduce que los principios que caracterizan la evaluación que propone este enfoque competencial son una evaluación integral,

colectiva, compartida, progresiva y formativa y a través de niveles de desempeño (véase apartado 3.7.1.). En cuanto a la evaluación del desempeño competencial del alumnado mediante el análisis cuantitativo se ha demostrado la mejora del rendimiento competencial a través del uso del portfolio o diario de aprendizaje. De esta forma, se confirma que el portfolio es el mejor instrumento para potenciar la adquisición de las Competencias Clave en aula. Sin embargo, la realidad es que el examen escrito sigue siendo el principal instrumento de evaluación.

Finalmente, una cuestión en la que se demuestra claramente la ausencia del enfoque competencial son los informes o boletines de evaluación emitidos por los centros para informar a las familias. Al margen de los decretos y documentos que promueven la evaluación competencial por niveles de desempeño, ninguno de los centros participantes integra las Competencias Clave en sus informes. El informe de resultados no se ha adaptado al enfoque competencial y por tanto se compone como tradicionalmente de la calificación de las asignaturas establecidas. La evaluación es el reflejo de lo que se pretende lograr en el aula y de dónde se pone la mirada. Por tanto, una vez más, se confirma que son necesarios más cambios para completar la implementación de este enfoque.

Una vez presentados los hallazgos de este estudio es preciso concluir si se han comprobado los planteamientos de partida planteados al inicio del proyecto de investigación (véase apartado 4.2.).

Esta investigación confirma el primer punto de partida: “el enfoque competencial no ha llegado a implementarse en las aulas”. Las evidencias que han llevado a esta conclusión son: la falta de inclusión de las Competencias Clave en las programaciones didácticas, la falta de los principios fundamentales de la acción docente a partir de las observaciones y la ausencia de uso de los materiales didácticos e instrumentos de evaluación que promueven la adquisición de las Competencias Clave. Asimismo, las percepciones de los equipos directivos ponen de manifiesto que todavía están en proceso de cambio para lograr la implementación de este enfoque y detectan dificultades para su materialización en las aulas.

También se ha demostrado el segundo punto de partida: “es necesaria una renovación pedagógica en los centros para implementar el enfoque competencial”. El análisis cuantitativo ha demostrado la relación positiva entre el conocimiento y la percepción de los docentes sobre las Competencias Clave y su participación en proyectos de innovación. Así, aquellos docentes que participan en proyectos de innovación en su centro consideran que conocen mejor las Competencias y Clave y, además, tienen una percepción más positiva hacia la mejora de la enseñanza en el aula mediante el enfoque competencial. Por otro lado, desde la perspectiva de los equipos directivos también se recoge la necesidad de innovar para transformar el modelo educativo hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje que promueva el enfoque competencial. Para ello, esta investigación concluye que los principales agentes implicados en este proceso de mejora son: el docente, como el responsable de su implementación en el aula; y el equipo directivo, como impulsores y facilitadores del cambio. No obstante, el estilo del docente como facilitador del aprendizaje solo ha estado presente en la mitad de las observaciones realizadas. Como conclusión, el cambio del rol docente que requiere el enfoque competencial no está consolidado, aunque se percibe que existe una tendencia hacia su generalización.

Por último, el tercer punto de partida, las Competencias Clave se adquieren mediante metodologías activas y en especial mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) no se ha podido confirmar. En un principio se consideró que se podría demostrar que la metodología de ABP tiene un impacto positivo en el rendimiento competencial del alumnado por ser la metodología más adecuada para este enfoque. Sin embargo, el análisis inferencial no muestra que exista una relación significativa entre ambas. Por tanto, no se ha podido determinar una metodología específica para la implementación de las Competencias Clave en el aula.

9.2. RECOMENDACIONES

Tras las conclusiones se ha considerado ofrecer un conjunto de recomendaciones que consideramos que podrían facilitar una mejor implementación del enfoque competencial en las aulas.

A nivel global, es necesario replantear el objetivo de las evaluaciones externas establecidas en la LOMCE. De forma que si realmente su finalidad es mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las aulas, se deberían de dedicar esfuerzos no solo a la información de los resultados obtenidos sino a su interpretación y análisis. En concreto, el informe que recibe cada centro de estas evaluaciones externas debería facilitar medidas y propuestas que a partir de su contexto ayudasen a mejorar su modelo educativo.

En segundo lugar, sería conveniente que las diferentes administraciones públicas colaborasen conjuntamente en la concreción del marco pedagógico que promueve el enfoque competencial. Así, las diferencias significativas entre las comunidades autónomas se podrían transformar en redes de colaboración para compartir los recursos y los modelos generados a nivel nacional. Otra de las demandas hacia las administraciones públicas es la falta de reconocimiento y apoyo a las innovaciones mediante la dotación de recursos y tiempo necesarios para su ejecución.

Un aspecto que es fundamental para la transformación de un enfoque educativo a nivel nacional es establecer los medios para que el cambio se implemente en los centros. Para ello, es necesario ofrecer el apoyo, la formación y el asesoramiento a los centros y especialmente a los docentes. En este sentido, esta investigación ha evidenciado la falta de formación y asesoramiento recibida por parte de los docentes en cuanto al enfoque competencial. Por ello, tal y como señala la literatura, la formación a los docentes es uno de los factores principales para lograr dar calidad al enfoque competencial, adaptar la función del docente, integrar las Competencias Clave en la documentación del centro, transformar las metodologías mediante tareas o situaciones de aprendizaje contextualizadas, emplear los recursos y materiales necesarios, reformular la práctica de la evaluación y promover el trabajo colaborativo entre los docentes. Es preciso que esta formación promueva la reflexión e interiorización del enfoque competencial y se adapte

a las necesidades de cada centro. Para ello, hay que cuidar la preparación de los asesores o formadores en el enfoque competencial y en su concreción a nivel de aula.

Finalmente, es muy probable que existan buenas prácticas en muchos centros educativos a nivel nacional que se desconocen o que no se han podido difundir. Por ello, generar redes entre los centros, favorecer intercambios entre docentes y promover iniciativas en las que se compartan las experiencias innovadoras que promuevan las Competencias Clave en el aula podría ser un aspecto favorable para la mejora en la implementación del enfoque competencial. Estas medidas permitirían a los docentes hablar “en un mismo idioma” y desde la experiencia del aula y, por tanto, el impacto que suponen podría ser mucho mayor con respecto a otras medidas que no llegan a responder a las necesidades para su implementación en el aula.

Como síntesis de las conclusiones y de las recomendaciones recogidas se propone ahora un modelo (véase Tabla 80) como una guía que puede facilitar a los centros educativos la implementación de las Competencias Clave. Esta herramienta responde al objetivo específico (3.2) de esta tesis cuya finalidad era permitir a cualquier centro analizar su proceso de implementación del enfoque competencial mediante una serie de factores clave. En primer lugar, se trata de una modesta propuesta que puede ayudar en el camino de consolidación del enfoque competencial en la realidad de los centros. Asimismo, la propuesta se concreta a nivel de los centros educativos, sin incluir las demás co-responsabilidades de otros agentes y organismos que participan en la concreción y el seguimiento en la implementación del enfoque competencial.

Tabla 80. Factores clave para el desarrollo de las Competencias Clave en un centro escolar.

| | |
|--|---|
| 1. Condiciones previas | <ul style="list-style-type: none"> • Marcar como prioridad la implementación de las Competencias Clave en el proyecto educativo del centro. • Cuidar el clima escolar, en especial la satisfacción docente y el clima escolar percibido por el alumnado. |
| 2. Formación del profesorado | <ul style="list-style-type: none"> • Formación específica sobre las Competencias Clave y el paradigma de aprendizaje permanente. • Formación sobre el cambio hacia el enfoque competencial. • Reflexión y adaptación del enfoque competencial al centro escolar mediante asesoramiento. |
| 3. Explicitación curricular | <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un documento de centro con la concreción de las Competencias Clave a desarrollar por curso escolar. • Inclusión de las Competencias Clave en las programaciones y unidades didácticas. |
| 4. Compromiso de la comunidad educativa | <ul style="list-style-type: none"> • Equipo directivo: liderazgo facilitador que ofrezca apoyo a las innovaciones. • Profesorado: asumir el rol de facilitador. Trabajar de forma colaborativa con el profesorado. • Alumnado: asumir el protagonismo del aprendizaje (activo, autónomo y responsable). • Familias: fomentar la implicación y la participación en los proyectos de innovación del centro. |
| 5. Acción docente | <ul style="list-style-type: none"> • Normalizar como práctica la integración de conocimientos, destrezas y actitudes en desempeños reales. • Metodología: fomentar el aprendizaje interdisciplinar y contextualizado en situaciones reales. • Actividades: tareas o secuencias de aprendizaje. • Recursos: portfolio o diario de aprendizaje (menor protagonismo al libro de texto). |
| 6. Evaluación por desempeño | <ul style="list-style-type: none"> • Integral, formativa y colectiva. • Compartida. • Instrumentos: portfolio o diario de aprendizaje y el uso de las TIC (menor protagonismo al examen escrito). • Emitir un informe de evaluación anual que determine el nivel de desempeño competencial de cada estudiante. |

Fuente: elaboración propia.

9.3. LIMITACIONES

En primer lugar, hay que tener en cuenta que se trata de un estudio de casos compuesto por una muestra seleccionada de centros concertados y privados. Del mismo modo, la ubicación de los centros ha venido determinada por la realidad de los centros pertenecientes a una institución concreta. De esta forma, han participado ocho centros de cinco comunidades autónomas. Esta muestra no permite analizar en profundidad el impacto de la normativa de todas las diferentes administraciones educativas del estado español.

Otra limitación en relación con la muestra es que los participantes se centran únicamente en la etapa de Educación Primaria y en concreto en los cursos de 3º y 4º. En este sentido, la investigación de Sierra-Arrizmendiarieta et al. (2009) indica que no existen diferencias entre los docentes de los diferentes ciclos de Primaria en su valoración del trabajo por competencias.

Por otro lado, se trata de un estudio en el que la recogida de datos se realiza de forma puntual en un curso escolar determinado, lo que impide el análisis de la evolución a lo largo del tiempo y en las diferentes etapas educativas del alumnado. En este sentido, un estudio prolongado en el tiempo permitiría la obtención de resultados más estables teniendo en cuenta que la adquisición de las Competencias Clave es un proceso que se debe desarrollar a lo largo de la escolarización.

Asimismo, el diseño de la investigación contaba con la realización de un grupo de discusión con un conjunto de familias de cada centro. No obstante, ante la imposibilidad de acceder a las familias en varios centros escolares participantes, se tuvo que descartar su realización. Esto conlleva como principal limitación la ausencia de la participación de las familias en el estudio, lo que aportaría la visión de un agente educativo trascendental. Por lo que sería necesario tratar de incluir la opinión de las familias al ser uno de los agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje y especialmente en el enfoque competencial.

Este estudio se propuso llegar al mayor nivel de concreción posible. Sin embargo, no se ha podido llegar al análisis de los materiales empleados por los alumnos en el aula. Si bien se llegaron a recoger evidencias de algunos de estos materiales, por razones de extensión de la investigación hubo que optar por no proceder con su análisis. La implementación del enfoque competencial está asociada con un trabajo específico en el aula ligado a la realización de tareas. En esta línea, hubiera sido interesante poder analizar la tipología de actividades para confirmar si se están implementado tareas o secuencias de aprendizaje o por el contrario se siguen realizando simplemente actividades.

La creación de instrumentos propios para la investigación ha permitido definir el objeto de estudio en función de los objetivos. Sin embargo, el diseño de la prueba de rendimiento competencial solamente incluye las Competencias Clave específicas. De esta forma, se puede considerar que se está dando prioridad a unas Competencias Clave frente a otras. Lejos de tratar de restar importancia a las Competencias Clave transversales, ha sido la falta de referentes en pruebas para su evaluación lo que ha llevado a que no se incluyeran en la prueba. Además, la prueba de rendimiento competencial estaba compuesta solamente por dos situaciones contextualizadas y todas las cuestiones eran tipo test.

Otra limitación de la investigación ha sido la dificultad para acceder a los documentos de los centros. En función del centro, la documentación recibida varía mucho y por tanto se ha obtenido una muestra desigual. Esta realidad ha supuesto reducir el análisis a aquellos documentos de los que había una muestra suficiente para su estudio comparativo.

9.4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

De las limitaciones y del análisis del estudio en profundidad se pueden extraer las siguientes líneas de trabajo que permitirán en un futuro completar y enriquecer la presente investigación. Es evidente que todavía sigue siendo necesario ampliar la investigación en cuanto a la implementación del enfoque competencial en las aulas, ofrecer orientaciones

a los centros educativos y generar recursos que faciliten el desarrollo del enfoque competencial.

En primer lugar, sería fundamental replicar el estudio para ampliar la muestra de forma que se incluyan centros con titularidad pública. Asimismo, se considera pertinente trasladar este estudio a otros centros de las mismas comunidades autónomas e incluso de otras comunidades para tener una referencia a nivel nacional más amplia.

En línea con el aprendizaje permanente, un estudio longitudinal en el tiempo que analice la evolución en el grado de adquisición de las Competencias Clave de los alumnos en diferentes cursos escolares sería muy pertinente. De esta forma, los resultados ofrecerían una visión más global del proceso de adquisición de cada Competencia Clave y no puntual.

En cuanto a la evaluación del rendimiento competencial, sería interesante incluir las Competencias Clave transversales en el análisis para tener una visión integra de su adquisición. Así, se podría comprobar si factores de la práctica docente como el uso de ciertas metodologías, materiales e instrumentos de evaluación favorecen algunas de las Competencias Clave transversales y no únicamente las Competencias Clave específicas.

Una línea de investigación que puede ser abordada en el futuro es la implicación de las familias en el enfoque competencial. Para ello, se podría analizar la formación que reciben de los centros educativos, la percepción que tienen hacia el enfoque competencial y el nivel de implicación para su desarrollo. De esta manera, se podría también profundizar en la implementación de las propuestas del enfoque competencial que integran la educación formal, no formal e informal.

En cuanto a la formación y asesoramiento de los centros educativos, se podría profundizar en el contenido de los cursos de formación, su adaptación al contexto de cada centro escolar y el seguimiento y asesoramiento durante el proceso de implementación.

A nivel metodológico no se ha podido concluir una determinada metodología que promueva en mayor medida el desarrollo del enfoque competencial. En concreto, no se ha confirmado que el ABP sea una metodología que influya en el rendimiento del

alumnado. Por ello, convendría analizar diversos centros educativos seleccionados por estar ya consolidada la implementación una metodología como el ABP y centros en los que no se está implementando para comprobar si existe una relación estadísticamente significativa con el rendimiento competencial del alumnado.

Otro factor importante en el enfoque competencial es el uso de las TIC para su desarrollo. Sería interesante analizar el impacto real de la tecnología en la adquisición de las Competencias Clave por parte del alumnado. En este sentido, se podría comprobar si favorece determinadas Competencias Clave o simplemente fomenta la competencia digital.

Tal y como se ha señalado en las limitaciones, el análisis en profundidad de las tareas o actividades realizadas en el aula podría estudiar cómo se está llevando a cabo la implementación del enfoque competencial a partir de sus principios pedagógicos. La tipología de tareas y el enfoque de las mismas permiten ver si se están integrando las tres dimensiones que componen cada competencia y, por tanto, si se favorece el aprendizaje competencial.

Por último, es necesario realizar un estudio en profundidad del impacto que están teniendo las evaluaciones externas en los centros educativos. Asimismo, se podría contrastar el formato de las pruebas que se llevan a cabo en las diferentes comunidades autónomas tanto al finalizar las etapas educativas como la prueba individualizada de 3º de Educación Primaria. Llevar a cabo investigación en esta línea permitiría demostrar su utilidad e influencia en el rendimiento del alumnado.

En cualquier caso, todas estas líneas abiertas para el futuro son solo posibles sugerencias que complementan los aportes de esta tesis. Una tesis que modestamente pretende contribuir al debate sobre la implementación de las Competencias Clave en nuestro país y con la que confiamos contribuir a una mejora global de esa implementación, al menos en la etapa, crucial para nosotros, de la Educación Primaria, escalón inicial determinante en un aprendizaje a lo largo de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acebedo, M. J. (2016). La evaluación del aprendizaje en la perspectiva de las competencias. *Revista TEMAS*, 3(11), 203-226.
- Alarcón, E., Sepúlveda, P. y Madrid, D. (2018). Qué es y qué no es aprendizaje cooperativo. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 205-220.
- Altopiedi, M. y Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: Ámbitos y modalidades. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 47-70.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta De Antropología*, 28(1). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>.
- Álvarez, G. (2017). *La evaluación de la educación básica en el sistema educativo español: Estudio comparado en el ámbito de las Comunidades Autónomas* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Álvarez, J. A., Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. (2014). Enfoque por competencias y resultados escolares. Estudio longitudinal en el Principado de Asturias. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 181-210.
- Álvarez, S., Pérez, A y Suárez, M^a. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica.
- Álvarez, V., Herrejón, V. C., Morelos, M., y Rubio, M^a. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 1-13.
- Ambròs, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias. *Aula de Innovación educativa*, 180, 26-32.
- Ananiadou, K. y Claro, M. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. París: OCDE.
- Aramendi, P. (2010). La innovación educativa en el País Vasco: inclusión, equidad e integración europea. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 135-152.

- Aramendi, P. y Buján, K. (2012). La innovación educativa en Cantabria y en el País Vasco: Un estudio comparado. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 64(1), 39-58.
- Arregi, A. (2012). Informe de resultados y análisis de variables 4º de Educación Primaria. Bilbao: ISEI.IVEI. Recuperado de <http://www.ediagnostikoak.net/>
- Barrero, B. y Domingo, J. (2010). Integrar competencias básicas y aprendizajes imprescindibles: Potencial curricular de las actividades globalizadoras. *II Congreso Internacional de Didácticas. La actividad del docente: Intervención, Innovación, Investigación*. Girona.
- Bartau, I., Azpillaga, V. y Joaristi, L. M. (2017). Metodología de enseñanza en centros eficaces de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 93-112.
- Beltrán, J. (2016). Medida y valor de la escuela desde la rendición de cuentas hasta la rendición de sentido. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 119-143.
- Benito, A. (2009). La pedagogía no tiene la culpa: Un análisis de los problemas de la educación en España. *Revista De Educación*, 348, 489-501.
- Berlanga, V. y Rubio, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Como aplicarlas en SPSS. *REIRE. Revista D'Innovació I Recerca En Educació*, 5(2), 101-113.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educação & Sociedade*, 26(92), 859-888.
- Bolívar, A. (2008a). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio, Revista Digital De Contenidos Educativos*, 1, 4-32.
- Bolívar, A. (2008b). El discurso de las competencias en España: educación básica y Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 2. 1-23.
- Bolívar, A. (2015). Un currículo común consensuado en torno al marco europeo de competencias clave. Un análisis comparativo con el caso francés. *Revista Avances en supervisión educativa*, 23, 1-35.
- Bolívar, A. y Moya, J. (Coords.) (2007). *Las Competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía. Carpeta "Construyendo ciudadanía"*. Madrid: Proyecto Atlántida. Recuperado de <http://http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/>
- Bouhuijs, P. A. J. (2011). Implementing Problem Based Learning: Why is it so hard? *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 17-24.

- Bunes, M., Cánovas, J., Ruíz, M. J. y López, R. (2009). Innovación educativa en España: un estudio descriptivo a partir de los datos contenidos en REDINE. *Educatio siglo XXI*, 27(1), 133- 168.
- Cabrera, B. (2016). La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales: Breve historia de cómo se hace camino desde la LOGSE a la LOMCE. *Historia Y Memoria De La Educación*, 3, 171-195.
- Cabrerizo, J., Rubio, M. J. y Castillo, S. (2007). *Programación por competencias formación y práctica*. Madrid: Prentice-Hall.
- Camacho, M. y Esteve, F. M. (2018). El uso de las tabletas y su impacto en el aprendizaje. Una investigación nacional en centros de Educación Primaria. *Revista de educación*, 379, 140-191. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-366
- Calcines, M. A., Rodríguez, J. y Alemán J. A. (2017). El enfoque competencial educativo en el contexto europeo. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, 62-76.
- Calderón, A., Arias-Estero, J. L., Meroño, L. y Méndez-Giménez, A. (2018). Diseño y Validación del Cuestionario de Percepción del Profesorado de Educación Primaria sobre la Inclusión de las Competencias Básicas (#ICOMPri3). *Estudios Sobre Educación*, 34, 67-97. doi: 10.15581/004.34.67-97
- Cantón, I., Turrado-Sevilla, M^a. A. y Santos-Lozano, A. (2017). Medida de innovaciones en escuelas de Educación Infantil y Primaria. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 16(32), 49-66.
- Cañizares, M., Navarro, A. y Martínez, M. V. (2014). *Guía didáctica de conocimiento aplicado*. Murcia: Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Castaño, A. M., Ramos-Villagrasa, P. J. y García, A. L. (2017). Evaluación del aprendizaje basado en problemas y examen final: diferencias en la percepción de justicia y el desarrollo de competencias. En *IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad* (pp. 278-282). Zaragoza: Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza. doi: 10.26754/CINAIC.2017.000001_056
- Carabaña, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 15-31.
- Castro, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 109-123.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2015). Principales características de las familias españolas según el nivel de participación en la educación escolar. *Participación Educación*, 4 (7), 19-28.

- Céspedes, R. y Ballesta, J. (2018). Acceso, uso y actitud de la tecnología en las escuelas de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 47(3), 355-364. doi: https://doi.org/10.17811/aula_abierta.47.3.2018.355
- Climent, J. B. (2010). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C., Mauri, T. y Rochera, M^a. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 49-59.
- Colom, A. J., Castillejo, J. L., Pérez-Alonso, P. M^a., Rodríguez, T., Sarramona, J., Touriñán, J. M. y Vázquez, G. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 7-29.
- Consejería de Educación de Cantabria (2007). *Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales*. Grupo de trabajo de Competencias Básicas. Cuadernos de Educación, número 2. Consejería de Educación de Cantabria.
- Comisión Europea (2004). Implementation of «Education and Training 2010» Work Programme. Working Group B: «Key Competences». Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. Bruselas: *Diario oficial de la Unión Europea*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
- Comisión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30(12).
- Comisión Europea (2012). *Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. Strasbourg: France. European Commission Staff Working Document.
- Comisión Europea (2018). Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning. Brussels. Comission Staff Working Document.
- Comunidad de Madrid (2016). Evaluaciones de 3º y 6º de Educación Primaria. Informe Global de la prueba. Noviembre 2016. Recuperado de <http://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/evaluacion-3o-primaria>
- Consejo Europeo (2000). Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa. Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000.

- Consejo Europeo (2001). Conclusiones del Consejo Europeo de Estocolmo. Estocolmo, 24 de marzo de 2001.
- Consejo Europeo (2002). Conclusiones del Consejo Europeo de Barcelona. Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002.
- Consejo Europeo (2009a). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 119/2.
- Consejo Europeo (2009b). Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 302/04.
- Consejo Europeo (2013). Conclusiones del Consejo de 5 de marzo de 2013 sobre la inversión en educación y formación. Respuesta a un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos y al Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento de 2013. *Diario oficial de la Unión Europea*, 64/5.
- Consejo Europeo (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 189/1.
- Cordero, M^a. C. y Gómez, B. (2010). Competencias básicas: orientaciones para su apreciación. *ClaveXXI. Reflexiones y Experiencias en Educación*, 2, 1-9.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de educación*, 341, 301-336.
- Deakin, R. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7(3), 311-318.
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria, BOCM núm 175 de 25 de julio de 2014.
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana, DOGV núm 7311 de 7 de julio de 2014.
- Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de sus enseñanzas en Educación Primaria, BOGC núm. 6900 de 26 de junio de 2015.
- Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, BORM núm 206 de 6 de septiembre de 2014.

- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación básica y se implanta en la comunidad autónoma del País Vasco, BOPV núm. 9 de 15 de enero de 2016.
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Paris: UNESCO.
- Departament d'Ensenyament (2017). *Programar per competències a l'educació primària. Una eina per a la reflexió pedagògica i la presa de decisions dels equips docents*. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament.
- Departamento de Educación (2017). *Guía para la elaboración de las programaciones didácticas. Educación básica: Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 47-61.
- De Ketele, J. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-12.
- De Puelles, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia Y Memoria De La Educación*, 3, 15-44.
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Díaz, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 11-33.
- Díaz de Salas, S. A., Mendoza, V. M. y Porras, C. M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, 16(75).
- Domingo, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: Comprensión y transformación. *Tendencias pedagógicas*, 21, 9-28.
- EduTrends (2017). *Radar de innovación educativa 2017*. Observatorio de innovación educativa del tecnológico de Monterrey. Recuperado de <https://observatorio.itesm.mx/>
- Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-264.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas claves y propuestas para su desarrollo en los centros* (1ª ed., Crítica y fundamentos 21). Barcelona: Graó.

- Esteban, M. y Sáez, J. (2008). Las profesiones, las competencias y el mercado. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-16.
- Esteban, M. (2011). Del “Aprendizaje Basado En Problemas” (ABP) al “Aprendizaje Basado En La Acción” (ABA). Claves para su complementariedad e implementación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 91-107.
- Esteve, F., Adell, J. y Gisbert, M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. En *II Congreso Internacional multidisciplinar de investigación educativa (CIMIE 2013)*. Tarragona.
- Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Eurydice.
- Eurydice (2011). *Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa 2011*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice (2012). *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Faure, E. (ed.) (1972): *Aprender a ser*. Madrid: Alianza-UNESCO.
- Feito, R. (2010). De las competencias básicas al currículo integrado. *Qurrriculum: Revista De Teoría, Investigación Y Práctica Educativa*, 23, 55-79.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández, J. A. (2000). El descubrimiento de la educación permanente. *Educación XXI*, 3, 21-51.
- Fernández, M. (2005). La innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas. *Educación XXI*, 8, 67-86.
- Fernández, M. P. y Caballero, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-207. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.229641>
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles latinoamericanos*, 26(5), 379-401.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª ed., Educación crítica). A Coruña: Morata Fundación Paideia Galiza.
- Foray, D. y Raffo, J. (2012). *Business-Driven Innovation: Is it Making a Difference in Education?: An Analysis of Educational Patents. OECD Education Working Papers*, 84. Paris: OECD Publishing

- Fullan, M. (2002a). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-14.
- Fullan, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio en la educación* (1ª ed. ed., Repensar la educación 14). Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J., Armengol, C. y Muñoz, J. L. (2010). La innovación educativa en las Comunidades Autónomas de Cataluña y Aragón. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 215-236.
- Garagorri, X. (2007). Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo. *Aula de innovación educativa*, 161, 56-59.
- Garrido, R. (2015). *La competencia matemática en los países de mejor rendimiento en PISA: Estudio comparado y perspectivas para España* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- García, J. L. y Egido, I. (Coords.) (2006). *Aprendizaje permanente* (1ª ed., Astrolabio. Educación). Navarra: EUNSA.
- García, M^a. C. (2018). Competencias clave y aprendizaje cooperativo, conceptos fundamentales en la educación actual. *International Studies on Law and Education*. 29/30, 79-90.
- García-Varcácel, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131.
- Gento, S., González, R., Palomares, A. y Orden, V. J. (2018). Integración de perspectivas sobre el perfil metodológico de una educación de calidad. *Bordón, Revista de pedagogía*, 70(1), 25-42.
- Gimeno, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y la cultura globalizadas. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 121-142.
- Gobierno Vasco (2009). *Las competencias básicas en el Sistema Educativo de la C.A.P.V.* Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Gobierno Vasco (2014). *Heziberri 2020. Marco del modelo educativo pedagógico*, Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura. Recuperado de <http://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/heziberri-2020/>
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2018). Las competencias históricas en perspectiva comparada. Enfoques internacionales sobre su desarrollo y evaluación. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 11-20.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. y Wisniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Varsovia: CASE Network Reports, 87.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª ed), 148-165. Madrid: Akal.
- Halász, G. y Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: Interpretation, Policy Formulation and Implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Harper, A. (2014) *Teacher guide. Using project-based learning to develop students' key competences*. KeyCoNet European Schoolnet. Recuperado de <http://keyconet.eun.org/teacher-guides>.
- Hernández, E. y Medina, R. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512.
- Hernández, E. y Murillo, P. (2017). ¿Las evaluaciones externas repercuten en mejoras y cambios en los centros educativos? Dos estudios de caso. *REOP*. 28(2), 79-95.
- Hernández, F., Martínez, P., Martínez, M. y Monroy, F. (2009). Aprendizaje y competencias. Una nueva mirada. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 312-319.
- Hernández, R. (2009). El maestro en la Unión Europea. La Europa de las competencias. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 467-480.
- Hortigüela, D., Abella, V. y Pérez-Pueyo, Á. (2015). ¿Se han implantado las competencias básicas en los centros educativos?: Un estudio mixto sobre su programación como herramienta de aprendizaje. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 8(1), 177-192.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Abella, V. (2016). ¿Cómo perciben las competencias básicas los docentes? Estudio cualitativo sobre su incorporación como herramienta de aprendizaje. *Qualitative Research in Education*, 5(1), 25-48.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Fernández-Río, J. (2017). El rol de la gestión directiva para implementar las competencias clave en las escuelas: un estudio de caso. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 3-15.
- Hozjan, D. (2009). Key Competences for the Development of Lifelong Learning in the European Union. *European journal of vocational training*, 46(1), 196-207.

- IFIIE (2011). *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Iglesias, M. J., Lozano, I. y Roldán, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34.
- Jornet, J. M., García-Bellido, R. y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 103-123.
- Jornet, J. M., González, J., Suárez, J. M. y Perales, M. J. (2011). Diseños de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 125-145.
- Kearney, C. (2013). *European mapping of initiatives on the development of key competences*. KeyCoNet. Bruselas: European Schoolnet. Recuperado de <http://keyconet.eun.org/key-competences-initiatives>
- Knust, R. y Gómez, S. (2009). La Evaluación con Enfoque por competencias: ¿se implementa realmente la evaluación por competencias? *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 3(1), 104-125.
- Kokotsaki, D., Menzies, V. y Wiggins, A. (2016). Project-based learning: a review of the literature. *Improving schools*, 19(3), 267-277. doi: <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 6 de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 295 de 10 de diciembre de 2013.
- Liesa, E., Castelló, M. y Becerril, L. (2018). Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes? *REXE: Revista De Estudios y Experiencias En Educación*, 2(1), 15-29.
- Llach, S. y Alsina, A. (2009). La adquisición de competencias básicas en Educación Primaria: una aproximación desde la Didáctica de la Lengua y de las Matemáticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 71-85.
- Lomba, L. y Pino-Juste, M. R. (2017). Dificultades de los docentes en procesos de cambio y mejora en escuelas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5, 132-137.

- Looney, J. y Michel, A. (2014). *Keyconet's conclusions and recommendations for strengthening key competence development in policy and practice: Final Report*. Brussels: European Schoolnet.
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1).
- López, F. (2008). Hacia un espacio europeo de aprendizaje para toda la vida. Evolución y desarrollo de la Educación Permanente en la Unión Europea. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 15, 123-135.
- López, J. A. (2010). Educación de calidad y en competencias para la competitividad o para la cooperación. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 107-122.
- López, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: Sus bases institucionales. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 9-28.
- López, J. y Lavié, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 71-92.
- López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, A. (Coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.
- Lundgren, U. P. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 15-29.
- Maldonado, J. J., González, S., Vera, D. y Castro, F. V. (2017). Necesidades educativas especiales: una mejora mediante innovación educativa. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11, 252-258.
- Manso, J. y Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 85-100.
- Marcelo, C., Mayor, C. y Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 111-134.
- Marcelo, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: Centro de Publicaciones del C.I.D.E.
- Marchesi, A. (2003). Indicadores de la educación en España y el cambio educativo. *Revista de Educación*, 330, 13-34.
- Marchesi, A. (2006). El informe PISA y la política educativa en España. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 337-355.

- Marco, B. (2008). *Competencias básicas hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- Martín, X. (2006). *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto*. Barcelona, Horsori.
- Martín, E. (2016). El aprendizaje a lo largo y amplio de la vida. *Revista Padres y Maestros*, 366, 18-25.
- Martínez, A., Cegarra, J. G. y Rubio, J. A. (2012). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 16(2), 325-338.
- Martínez, J. (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa? *Cuadernos de pedagogía*, 375, 78-82.
- Martínez, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *RIE. Revista De Investigación Educativa*, 125-147.
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y CIDE.
- Martínez, U., Lloret-Catalá, C. y Céspedes, M. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (29), 41-54.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual* (5ª ed.). Madrid: Pearson.
- MECD (2013a). Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas y aplicación digital. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial y Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).
- MECD (2013b). Informe 2013: Objetivos educativos europeos y españoles. Educación y Formación 2020. Informe español 2013. Madrid: Secretaría de estado de educación, formación profesional y universidades.
- MECD (2016). TIMSS 2015. Estudio Internacional de tendencias en Matemáticas y Ciencias. IEA. Informe Español: Resultados de contexto. Madrid: MECD.
- MECD (2017). PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. IEA. Informe español. Madrid: MECD.
- Medina-Nicolalde, M. A. y Tapia-Calvopiña, M. P. (2017a). El aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(46), 236-246.
- Medina-Nicolalde, M. A. y Tapia-Calvopiña, M. P. (2017b). El aprendizaje basado en problemas una estrategia para el trabajo interdisciplinario en el aula. *OLIMPIA*.

- Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(46), 236-246.
- Mejía, M. R. (2017). La innovación: asunto central de la sociedad del siglo XXI. Una búsqueda educativa por modernizar-transformar la escuela. *Enlace Empresarial*, 32, 23-41.
- Melero, N. y Luengo, F. (2016). La red europea KeyCoNet: Innovación para el desarrollo de las competencias clave en la comunidad educativa. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 5, 209-221.
- Mello, J. D. (2017). El enfoque de competencias en el currículo de Matemáticas de la Educación Media. La perspectiva docente sobre su implementación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(1), 14-24.
- Méndez, A. (2007). Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia. *Innovación Educativa*, 17, 173-184.
- Méndez-Alonso, D, Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, F. J. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 233-246.
- Méndez-Alonso, D. Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2016). Incorporación de las competencias básicas a la educación física en educación primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62), 457-473.
- Méndez-Giménez, A., Sierra-Arizmendiarieta, B. y Mañana-Rodríguez, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de primaria del principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista De Educación*, 362, 737-761.
- Milana, M. (2008). El discurso post-Lisboa sobre el desajuste de las habilidades y la mejora de las competencias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-18.
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Sánchez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(2), 83-89.
- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-15.
- Monarca, H. y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, 1, 54-78.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 12-18.

- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto!: Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39, 1-20.
- Morgan, C. (2013). Construyendo el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes de la OCDE (PISA). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 31-45.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Qurrriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 21, 57-78.
- Moya, J. (2009). La evaluación de las competencias básicas: rúbricas y portfolios. En J. Moya y F. Luengo (coords.) (2009). *Las competencias básicas en la práctica*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Moya, J y Luengo, F. (2009). *Las competencias básicas en la práctica*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Moya, J y Luengo, F. (coords.) (2010). La concreción curricular de las competencias básicas: Un modelo adaptativo e integrado. *Participación Educativa*, 15, 127-141.
- Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: Un análisis crítico. *Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesorado*, 12(3), 1-25.
- Muñiz, M. (2010). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Psicología. México, 1-8.
- Murga-Menoyo, M^a. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. e Hidalgo, N. (2014). Incidencia de la forma de evaluar los docentes de Educación Primaria en el rendimiento de los estudiantes en España. *Estudios sobre Educación*, 27, 91-113.
- Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S y Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. La Rioja: UNIR.
- Naya, L. M^a. (2011). La educación a lo largo de la vida: propuestas de algunos organismos internacionales. En L. M^a Naya (Coord.) *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. Espacio universitario. Donostia: Erein.

- Núñez, J. A. (2016). El modelo competencial y la competencia comunicativa en la educación superior en América Latina. *Foro De Educación*, 20, 467-488.
- Obaya, A. y Ponce, R. G. (2010). Evaluación del aprendizaje basado en el desarrollo de competencias. *ContactoS*, 79, 31-37.
- OECD (2005): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Paris: OECD.
- OECD (2016). *Global competency for an inclusive world*. Paris: OECD.
- Ojeda, M., Pino-Juste, M. y González-Peiteado, M. (2017). Validación de instrumentos para medir resistencias del profesorado al cambio metodológico. *Paideia, Revista de educación*, 61, 13-33.
- Olid, J. A. (2009). Una propuesta práctica: cómo trabajar las competencias básicas. *Innovación y Experiencia educativas*, 14, 1-10.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Boletín Oficial del Estado (BOE), núm 25 de 29 de enero de 2015.
- Orden ENS/164/2016, de 14 de junio, por la que se determinan el procedimiento y los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la Educación Primaria, Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 7148 de 23 de junio de 2016.
- Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm. 270 de 22 de noviembre de 2014.
- Ortega, M^a. C. (2011). Las nuevas tecnologías como instrumentos innovadores de la educación a lo largo de la vida. *Revista Española De Pedagogía*, 69(249), 323-338.
- Patton, A. (2012). *Work that matters. The Teachers' Guide to Project-based Learning*. London: Paul Hamlyn Foundation.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80.
- Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: Del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española De Educación Comparada*, 19, 139-174.
- Pedró, F. (2015). Las políticas de investigación e innovación en educación: Una perspectiva supranacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 39-56.

- Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum--And Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 335-353.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación, núm. 1. Consejería de Educación de Cantabria.
- Pérez, A. (2013). Reválida, evaluación de competencias y calidad de los aprendizajes. Currículum; *Revista de Teoría, Investigación y Práctica educativa*, 26, 11-25.
- Pérez-Pueyo, A. (Coord.) (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos* (1ª ed., Competencias 301). Barcelona: Graó.
- Pérez-Pueyo, A. y Casanova, P. (2012). Análisis de las diferentes propuestas de desarrollo de las competencias básicas. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397, 13-36.
- Pérez-Pueyo, A., Heras, C., Barba, J. J., Vega, D. y Pablos, L. (2013). *Qué son las Competencias Básicas y cómo se trabajan en España Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el Proyecto INCOBA*. Madrid: Actitudes Profesionales SL.
- Perrenoud P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 1-8.
- Perrenoud, P. (2009). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje* (8ª reimp. ed., Biblioteca de aula 196). Barcelona: Grao.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: GRAO.
- Pimienta, J. H. (2008). Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. Naucalpan de Juárez (México): Pearson Education.
- Polo, I. (2010). La evaluación de las competencias básicas. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 12(3), 34-45.
- Poncet, M. y González, R. (2010). Innovar no admite el imperativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 14(1), 237-250.
- Ramírez, A. (2011). Conocimiento de las competencias básicas y valoración del profesorado de Educación Primaria de la orientación recibida sobre las mismas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(3), 329-346.
- Ramírez, A. (2016). Evaluación de las competencias básicas en educación primaria: una mirada desde la óptica docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 20(1), 243-264.

- Ramírez, A., Gutiérrez-Arenas, M. P. y Corpas-Reina, C. (2018). La competencia conocimiento e interacción con el mundo físico: autoevaluación del alumnado de educación primaria. *Contextos Educativos*, 22, 9-28.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Ministerio de Educación y Ciencia, Boletín Oficial del Estado (BOE), núm 293 de 8 de diciembre de 2006.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero que establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Boletín Oficial del Estado (BOE), núm 52 de 1 de marzo de 2014.
- Ribes-Iñesta, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 193-207.
- Ribes-Iñesta, E. (2011). El concepto de competencia: Su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 33-45.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-106.
- Río, D., García, J. y Gil, J. (2008). *Métodos de investigación en educación*. Madrid: UNED.
- Ríos, D. y Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073-1086.
- Rizvi, F. (2010). La educación a lo largo de la vida: Más allá del imaginario neo-liberal. *Revista Española De Educación Comparada*, 16, 185-212.
- Rocosa, B., Sangrà, A. y Cabrera, N. (2018). La organización escolar y el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender: Un enfoque globalizador singular. *REXE: Revista De Estudios y Experiencias En Educación*, 2(1), 31-51.
- Rodríguez, F. J. (coord.). (2012). *Las competencias básicas y la programación didáctica. Publicación espacios para la cultura y la educación*. Centro de profesores de Cuenca (2010).
- Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. *Innovación Educativa*, 10, 103-119.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Rosales, C. (2013). Análisis de experiencias de innovación educativa. *Enseñanza & Teaching*, 31(2), 45-68.
- Rosselló M^a. R. y Muntaner, G. (2010). La innovación: Eje de la docencia y el aprendizaje. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 14(1), 275-288.

- Rosselló, M^a. R. y Pinya, C. (2014). La formación en competencias básicas: Un reto para la administración. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 18(2), 245-265.
- Sabán, C. (2010). «Educación permanente» y «aprendizaje permanente»: dos modelos teóricos-aplicativos diferentes. *Revista Iberoamérica de Educación*, 52, 203-230.
- Salganik, L. H., Rychen, D. S., Moser, U. y Konstant, J. W. (1999). *Projects on competencies in OECD contexts: analysis of theoretical and conceptual foundations*. Neuchatel: Swiss Federal Statistical Office.
- Sancerni, M. D. y Lis, A. (2013). A propósito de la innovación educativa. *EDETANIA. Estudios y propuestas socio-educativas*, 44, 209-218.
- Sánchez, J. (2012). Del concepto a las estructuras: Implicaciones organizativas del enfoque de competencias en educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(1), 127-140.
- Sánchez, M., Mirete, A. B. y Orcajada, N. (coords.) (2014). *Investigación educativa en las aulas de primaria*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Sánchez, M. y Murillo, P. (2010). Innovación educativa en España desde la perspectiva de Grupos de Discusión. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 14(1), 171-189.
- Sánchez, M. (2018). Innovar o no innovar, ¿he ahí el dilema? *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 19(1),
- Sancho, J. M. (2017). Discursos y prácticas en torno a las competencias en educación. *Fonseca. Journal of Communication*, 15, 127-144.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Santana, L. E. (2010). La innovación educativa: Un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 261-270.
- Santos, M. A. (2010). Una pretensión problemática: Educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47.
- Sargent, C. (2014). Teacher guide. Assessment of key competences in School Education. KeyCoNet, European Schoolnet. Recuperado de <http://keyconet.eun.org/teacher-guides>
- Sarramona, J. (2000). Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación*, 322, 255-288.
- Sarramona, J. (2004). *Las Competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.

- Sarrate, M^a L. (2000). La educación a lo largo de toda la vida, prioridad de la Unión Europea. *Revista de Educación XXI*, 3, 245-262.
- Sierra-Arizmendiarieta, B., Mañana, J., Méndez-Giménez, A., Ogás, J., Fernández, E., López-Téllez, G., ... Ingesta, E. M^a. (2009). Desarrollo de competencias básicas en Primaria: hacia una metodología cooperativa e interdisciplinaria en la tarea docente. En E. Nieto-López y A. I. Callejas-Albiñana (coords.), *Las competencias básicas, reflexiones y experiencias. Actas del Congreso Internacional de Competencias Básicas*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha. CD-Rom.
- Sierra-Arizmendiarieta, B., Méndez-Giménez, A. y Mañana-Rodríguez, J. (2012). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por Competencias Básicas. *Aula abierta*, 40(3), 33-46.
- Sierra-Arizmendiarieta, B., Méndez-Giménez, A. y Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico multidisciplinar. *Revista complutense de educación*, 24(1), 165-184.
- Sobrado, L. M., García, R. y Ceinos, M^a. C. (2009). Evaluación orientadora de la innovación y calidad de los centros educativos. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), 198-201.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de currículo y formación de profesorado*, 12(3), 1-16.
- Tena, M. J. F. (2018). Aprendendo ao longo da vida. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 163-170.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75.
- Tiana, A., Moya, J. y Luengo, F. (2011), Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, 46, 307-322.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar* (Manuales de Metodología de Investigación Educativa). Madrid: La Muralla.
- Tójar, J. C. y Mena, E. (2011). Innovaciones educativas en el contexto andaluz: Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Revista De Educación*, 354, 313-315.
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: El nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro De Educación*, 12, 25-44.
- Turrado, A. M., López, E. y Bernabeu, N. (2013). *Reflexión sobre las competencias básicas y su relación con el currículo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Valente, L, Meneses, A. J. y García-Vázquez, S. (2015). KeyConNet: Promoción y desarrollo de las competencias clave. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 13, 49-53.
- Valle, J. M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: Fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española De Educación Comparada*, 10, 17-60.
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144.
- Valle, J. M. y Manso, J. (2013). Competencias Clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 12-33.
- Varguillas, C. (2006). El uso de ATLAS.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. Instituto pedagógico rural El Mácaro. *Revista Laurus*, 12, núm. extraordinario, 73-87.
- Vázquez-Cano, E. (2016). Dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar competencias claves. Un análisis desde la Inspección de Educación. *Revista Complutense De Educación*, 27(3), 1061-1083.
- Vázquez, P. y Ortega, J. (2012). *Competencias básicas Desarrollo y evaluación en Educación Primaria* (1ª ed., 2ª reimpr. ed., Educación Infantil y Primaria). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Villa, A., Campo, L., Villa, O., García, A. y Arranz, S. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 17(3), 35-55.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villa, A. y Poblete, M. (Dir.) (2008). *Aprendizaje basado en competencias una propuesta para la evaluación de competencias genéricas* (2ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 147-170.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- Viñao, A. (2016). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE): ¿una reforma más? *Historia Y Memoria De La Educación*, 3, 137-170.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007a). La enseñanza de las competencias. En *Revista Aula de innovación educativa*, 161, 40-46

- Zabala, A. y Arnau, L. (2007b). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zapatero, J. A., Campos, A. y González, M.D. (2018a). La formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física para la aplicación del modelo competencial: un estudio cualitativo. *Revista complutense de educación*. 29(1), 251-267.
- Zapatero, J. A., González, M.D. y Campos, A. (2018b). De las competencias básicas a las competencias clave: conceptualización desde la educación física. *Revista Curriculum, Revista de Teoría, Investigación y Práctica educativa*, 31, 77-95.

ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo 1. Informe favorable del Comité de Ética de la Investigación de la UAM. | 483 |
| Anexo 2. Cuestionario y prueba de rendimiento competencial del alumnado..... | 484 |
| Anexo 3. Hoja de información y consentimiento informado para la autorización por parte de las familias de la participación de los estudiantes en la investigación. | 491 |
| Anexo 4. Consentimiento infantil para la participación del alumnado en la investigación. | 494 |
| Anexo 5. Cuestionario del profesorado..... | 495 |
| Anexo 6. Hoja de información y consentimiento informado para la participación del profesorado en la investigación. | 500 |
| Anexo 7. Guion de la entrevista semiestructurada al equipo directivo. | 503 |
| Anexo 8. Hoja de información y consentimiento informado para la participación del equipo directivo en la investigación. | 505 |
| Anexo 9.*: Tablas del análisis inferencial cuantitativo (SPSS). | |
| Anexo10.*: Carpeta que contiene las transcripciones de las entrevistas realizadas a los equipos directivos. | |

* Los Anexos señalados están disponibles en un CD-ROM anexo a este ejemplar.

Anexo 2. Cuestionario y prueba de rendimiento competencial del alumnado.

¿Cuál es tu colegio? _____

¿Eres chico o chica? Marca con una X.

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| Chico | Chica |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

¿En qué año naciste? Marca con una X.

| | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

¿Dónde naciste? Marca con una X.

| | |
|--------------------------|--------------------------------|
| España | Otro país: |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> _____ |

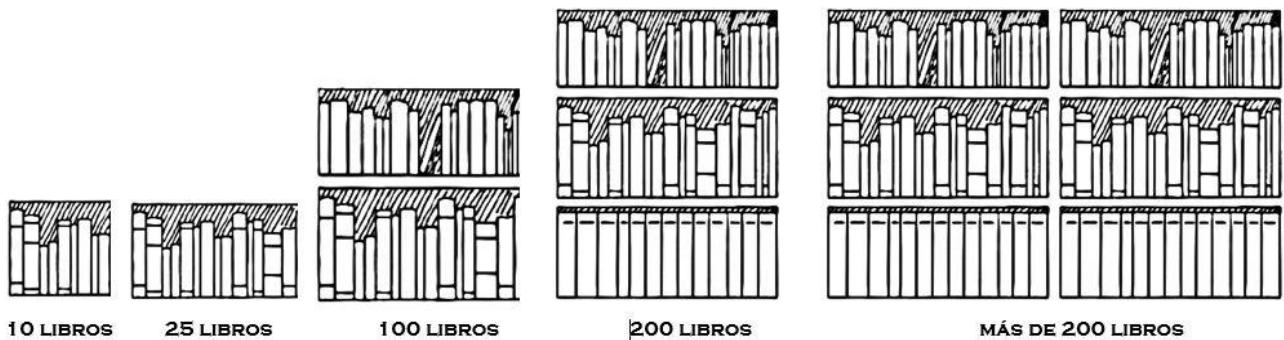
¿Qué lenguas hablas en casa? Marca con una X.

| | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| Español | Catalán | Valenciano | Vasco | Gallego | Inglés | Francés | Otra: |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> _____ |

¿En qué curso estás? Marca con una X.

| | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3ºA | 3ºB | 3ºC | 3ºD | 3ºE | 3ºF | 4ºA | 4ºB | 4ºC | 4ºD | 4ºE | 4ºF |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

¿Cuántos libros hay en tu casa? (Sin contar las revistas, los periódicos ni tus libros del colegio). Marca con una X.



| | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ninguno | Entre 0 y 10 libros | Entre 11 y 25 libros | Entre 26 y 100 libros | Entre 100 y 200 libros | Más de 200 libros |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Tarea 1: Los osos pardos

Has quedado con un grupo de compañeros y compañeras de clase para hacer un trabajo sobre el oso pardo, pero para ello debes conocer el horario de apertura de la biblioteca. Observa la tabla y responde a las preguntas que tienes a continuación.



1. Son las 10:00 de la mañana, vuestra profesora os pide un trabajo para el próximo martes. Teniendo en cuenta que hoy es miércoles, ¿cuántas tardes podréis aprovechar para hacer vuestro trabajo en la biblioteca? Marca con una X.

| | |
|---------|---|
| Ejemplo | X |
| 2 | |
| 3 | |
| 5 | |

| Días | Mañana | Tarde |
|---------------------|--------------|---------------|
| Lunes a Jueves | 9:30 a 13:00 | 16:15 a 20:00 |
| Viernes | 9:30 a 13:30 | cerrado |
| Sábados | 9:30 a 13:00 | cerrado |
| Domingos y festivos | cerrado | cerrado |

2. En una página de Internet encuentras tres secciones. ¿En cuál de las siguientes secciones puedes encontrar la mejor información sobre los osos pardos? Marca con una X.

| Seres vivos y seres inertes | Todo sobre los mamíferos | Los 5 reinos de los seres vivos |
|-----------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| | | |

3. En un libro de la biblioteca ves este mapa que indica la localización de los osos pardos en España. La mayoría de los osos pardos se encuentran en la Cordillera Cantábrica y en los Pirineos. ¿Dónde podemos encontrar los osos pardos? Marca con una X.

| Ejemplo | X |
|--|---|
| Los osos se encuentran zonas montañosas del norte de España. | |
| Los osos se encuentran zonas montañosas del sur de España | |
| Los osos se encuentran las llanuras del norte de España. | |



4. ¿Hay osos pardos en las Islas Canarias? Marca con una X.

| | |
|----------|---|
| Ejemplo | X |
| Sí | |
| No | |
| No lo sé | |



Tarea 2: En el centro comercial

Gustavo, su hermano Alberto y su padre, quieren ir a ver la nueva película de La Bella y la Bestia, en una de las salas de los cines del centro comercial pero antes van a lavar el coche.

1. ¿Cuántas plantas tiene el edificio del centro comercial?

| | |
|---------|---|
| Ejemplo | X |
| 4 | |
| 5 | |
| 7 | |

2. Después de lavar el coche y aparcarlo en esa planta, ¿Cuántas plantas tienen que subir para llegar a los cines?

| | |
|---------|---|
| Ejemplo | X |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |

3. En el cine, cada entrada cuesta 5 € y compran palomitas que cuestan 10 €. Si su padre llevaba un billete de 50 € antes de entrar en el centro comercial y lavar el coche le costó 10 €, ¿cuánto dinero tiene al salir del centro comercial?

| | |
|---------|---|
| Ejemplo | X |
| 15 | |
| 25 | |
| 35 | |

| | |
|------------------------|------------------------------------|
| Cuarta Planta | Viajes |
| | Agencia de seguros |
| | Atención al cliente |
| | Restaurante "La parada" |
| Tercera Planta | Mobiliario de cocina |
| | Dormitorio y salones |
| Segunda Planta | Moda Hombre |
| | Moda Mujer |
| | Moda Infantil y juvenil |
| Primera Planta | Cines |
| | Cafetería |
| | Tecnología |
| Planta 0 | Hipermercado |
| Planta Sótano 1 | Aparcamiento |
| | Floristería |
| | Lavandería |
| Planta Sótano 2 | Aparcamiento |
| | Todo para el automóvil. Taller. |
| | Lavado de automóviles |

4. ¿Quién es Emma Watson?

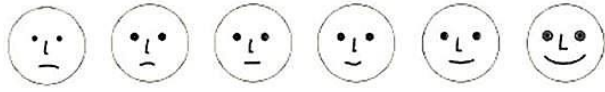
| | |
|---------------------|----------|
| Ejemplo | X |
| La directora | |
| La actriz | |
| La autora del libro | |





Marca con una X


| ¿Estás de acuerdo? | 1 2 3 4 5 6 | | | | | |
|--|--|---|---|-------------------|---|---|
| | Muy en desacuerdo | | | Muy de acuerdo | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Me gusta más trabajar en equipo que solo. | | | | | | |
| Me gusta ver que mis compañeros de clase tienen éxito. | | | | | | |
| Creo que se toman mejores decisiones en grupo que de forma individual. | | | | | | |
| Me gusta tener en cuenta las diferentes propuestas de mis compañeros. | | | | | | |
| Creo que el trabajo en equipo me ayuda a mejorar mi aprendizaje. | | | | | | |
| Me gusta estar en el colegio. | | | | | | |
| Me siento seguro en el colegio. | | | | | | |
| Me siento parte de este colegio. | | | | | | |
| En el colegio tengo muchos amigos. | | | | | | |
| Los profesores de mi colegio me valoran. | | | | | | |
| Estoy orgulloso de ir a este colegio. | | | | | | |

Marca con una X


| | | | | | | |
|---|---|---|---|----------------|---|---|
| <p>¿Estás de acuerdo?</p> <p>La mayoría de la clase...</p> |  <p>1 2 3 4 5 6</p> | | | | | |
| | Muy en desacuerdo | | | Muy de acuerdo | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| atiende a lo que dice el profesor. | | | | | | |
| hace tanto ruido que me molesta. | | | | | | |
| trabaja contenta. | | | | | | |
| trabaja a gusto. | | | | | | |

Marca con una X

| | | | | | | |
|---|---|--|--|---------|--|--|
| <p>En general, ¿cómo trabajas en clase con tus profesores?</p> |  <p>1 2 3 4 5 6</p> | | | | | |
| | Nunca | | | Siempre | | |
| Los profesores explican durante la mayor parte de la clase. | | | | | | |
| Exponemos temas o trabajos. | | | | | | |
| Hablamos sobre diferentes temas. | | | | | | |
| Hacemos actividades del libro. | | | | | | |
| Trabajamos individualmente. | | | | | | |
| Trabajamos en grupos. | | | | | | |
| Hacemos proyectos | | | | | | |
| <p>¿Utilizas estos materiales en clase?</p> |  <p>1 2 3 4 5 6</p> | | | | | |
| | Nunca | | | Siempre | | |
| Libros de texto o libro digital | | | | | | |
| Ordenadores o tabletas | | | | | | |
| Proyector o pizarra digital | | | | | | |
| Diarios y portfolio | | | | | | |
| Libros de biblioteca | | | | | | |
| Cuadernos | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|---|---------|---|---|
| ¿Tus profesores te evalúan así? |  | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | Nunca | | | Siempre | | |
| Examen oral | | | | | | |
| Examen escrito | | | | | | |
| Examen digital | | | | | | |
| Diario o portfolio | | | | | | |
| Proyecto | | | | | | |
| Exposición de un trabajo | | | | | | |
| Autoevaluación (Tú evalúas tu trabajo) | | | | | | |
| Coevaluación (Tú evalúas el trabajo de tus compañeros) | | | | | | |

Marca con una X

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---------|---|---|
| ¿Cuántas veces te pasa esto en casa? |  | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | Nunca | | | Siempre | | |
| Mis padres me preguntan qué estamos estudiando en el colegio. | | | | | | |
| Hablo de las actividades del colegio con mis padres. | | | | | | |
| Mis padres se aseguran de que hago las actividades que me piden en el colegio. | | | | | | |
| Mis padres comprueban si he hecho los deberes. | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|-------|------------------|------------------|--------|--------|----------------|
| Normalmente, ¿cómo trabajas en casa? | Nunca | Entre 1 y 2 días | Entre 3 y 4 días | 5 días | 6 días | Todos los días |
| ¿Cuántos días a la semana haces deberes? | | | | | | |
| ¿Cuántos días a la semana utilizas ordenador, tableta o móvil para hacer los deberes? | | | | | | |

| Los días que haces deberes... | 5 minutos | Entre 5 y 15 minutos | Entre 15 y 30 minutos | Entre 30 y 45 minutos | Entre 45 minutos y 1 hora | Más de 1 hora |
|-------------------------------|-----------|----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|---------------|
| ¿Cuánto tiempo tardas? | | | | | | |

Comprueba que has respondido a todas las preguntas.

¡Has terminado!

¡Muchísimas gracias por contarnos cómo es tu colegio!

Anexo 3. Hoja de información y consentimiento informado para la autorización por parte de las familias de la participación de los estudiantes en la investigación.

Hoja de información para la participación en el estudio:

Implementación de las “Competencias Clave” en los colegios ■■■■■

Nos dirigimos a usted para informarle sobre una investigación que se desarrolla en el marco de los Estudios de Doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid para solicitar la posible participación de su hijo/a en dicha investigación. Se trata de la tesis doctoral de Dña. Elena Piñana, dirigida por los profesores doctores D. Javier M. Valle y Dña. Bianca Thoilliez. El título de la investigación es *Implementación de las Competencias Clave en los colegios* ■■■■■

El propósito de esta investigación es **conocer la implementación de las Competencias Clave** en los colegios ■■■■■

La recogida de datos correrá a cargo de la doctoranda, Elena Piñana, que es coordinadora del ■■■■■. De igual forma, le informamos de que los datos personales de su hijo/a serán anonimizados de tal manera que nadie podrá saber a de qué alumno concreto proviene cada una de las respuestas. La información recogida durante la investigación será, por tanto, completamente **confidencial** y se garantizará el **anonimato** de cada uno de los participantes en todo momento. Toda la información recogida en el estudio pasará a formar parte de un fichero bajo la responsabilidad de los directores de tesis, Javier M. Valle y Bianca Thoilliez. Esta base de datos será custodiada en formato digital con las medidas de seguridad y protección adecuadas. Los resultados serán utilizados fundamentalmente para el fin de realizar la tesis doctoral, pudiendo ser objeto de publicaciones posteriores. Cuando sean utilizados en publicaciones, las cuales tendrán exclusivamente fines de investigación y científicos, en ningún momento podrá aparecer ningún dato personal de su hijo porque estos habrán sido anonimizados. El tratamiento, la comunicación y la cesión de datos de carácter personal de todos los participantes se ajustará a lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y demás normativa aplicable. Una vez concluida la investigación todos los datos personales serán destruidos.

La implicación de su hijo/a en el estudio consistirá en contestar a un cuestionario sobre su percepción y experiencia del modelo educativo y su rendimiento competencial. En ningún momento su hijo será grabado (ni en audio ni en video) ni entrevistado. Para su posterior análisis se ha incluido en el cuestionario una categoría acerca de su contexto sociodemográfico. La duración del cuestionario no excederá de 20 minutos.

Además, la investigadora entrará a observar una clase, sobre la que recogerá información en una hoja de registro (no habrá grabación de la clase ni en audio ni en video). Esta observación será lo más discreta posible para evitar que afecte al desarrollo de la misma. Como parte de la observación se tomarán notas sobre algunas evidencias del trabajo de clase, tales como cuaderno del alumno o materiales que se usan en el aula. Los datos del alumno al que pertenezcan esas evidencias sobre las que puedan tomarse algunas notas

no se recogerán en ningún momento, por lo que la autoría de esas evidencias permanecerá completamente también en el anonimato.

Durante esta observación, en ningún momento se tomará ninguna imagen de su hijo/a ni se hará ningún registro de su voz.

La participación en este estudio es estrictamente **voluntaria**. No participar no tendrá ningún efecto negativo para su hijo/a. Usted puede retirar su consentimiento en cualquier momento, sin que esto suponga ningún perjuicio para su hijo/a.

Si tiene alguna duda sobre el estudio, puede realizar todas las cuestiones que considere pertinente. Para ello, pueden contactar con la doctoranda en el siguiente correo electrónico: elena.pinanamartin@...es. También puede solicitar cualquier aclaración, si lo prefiere, a los directores de la tesis, Javier M. Valle (en el e-mail jm.valle@uam.es) y Bianca Thoilliez (bianca.thoilliez@uam.es). También podemos resolver sus dudas en el teléfono 91 497 44 90.

Si usted decide que su hijo/a participe, tendrá que firmar el formulario de Consentimiento Informado que se encuentra a continuación de esta hoja de información. El Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid ha emitido un informe favorable esta investigación, lo que garantiza que los procedimientos empleados en ella cumplen con los requisitos éticos de investigación de dicha universidad.

**Consentimiento informado para la participación en el estudio:
Implementación de las “Competencias Clave” en los colegios [REDACTED]**

Declaración

- He leído la hoja de información referida a la investigación *Implementación de las “Competencias Clave” en los colegios [REDACTED]* y la he comprendido.
- He tenido la oportunidad de recibir todas las aclaraciones al respecto y estoy satisfecho/a con la información recibida. En este momento ya no tengo ninguna duda sobre los objetivos de la investigación y los procedimientos que se llevarán a cabo durante la misma.
- Entiendo que mediante este documento se me solicita permiso para que mi hijo/a participe de forma totalmente voluntaria en la mencionada investigación.
- He sido informado de la posibilidad de revocar este consentimiento en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones.
- En consecuencia, doy mi consentimiento para la participación en dicha investigación del menor indicado a continuación.

D./D^a.....,
con D.N.I., en su calidad de madre/padre/tutor del
alumno/a....., AUTORIZA a que su
hijo/a pueda participar en la investigación *Implementación de las Competencias Clave en los colegios [REDACTED]*; y en cumplimiento con la Ley Orgánica 15/199, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y demás normativa de desarrollo aplicable, consiente que su hijo/a cumplimente, en presencia de sus profesores, el cuestionario de percepción con la finalidad de analizar y evaluar las competencias de nuestro modelo educativo, que sea observado en clase por la investigadora y que se pueda tomar alguna nota sobre las evidencias de su trabajo en clase.

Fdo:

En _____, a de..... de 2017.

Anexo 4. Consentimiento infantil para la participación del alumnado en la investigación.

¿Quieres participar en una investigación?

Estamos realizando una investigación para conocer mejor los colegios ■■■ y nos encantaría saber cómo es el tuyo. Para saber qué haces en tu clase, cómo aprendes, cómo te sientes y cómo te evalúan puedes contestar a un cuestionario.

¿Qué es un cuestionario?

Son unas preguntas que hay que leer atentamente y responder con sinceridad. Ninguna respuesta es mejor que otra. Tus respuestas deben de ser las que tú creas. Tranquilo, puedes pedir ayuda si no entiendes algo o si dudas cómo responder a una pregunta.



¿Quién va a saber lo que yo respondo?

La investigadora se llama Elena y es la única persona que va a ver este cuestionario. No tienes que escribir tu nombre porque es **anónimo**.

Tranquilo, nadie va a saber quién ha contestado.

¿Cuánto dura el cuestionario?

Más o menos 20 minutos. No tengas prisa, tienes todo el tiempo que necesites.



¿Es obligatorio?

La participación en este estudio es **voluntaria**. Tú decides si quieres contestar al cuestionario. Si no quieres no pasará nada.

¿Por qué es importante hacerlo?

Porque con tu opinión podemos mejorar lo que hacemos en clase. Nadie mejor que tú sabe lo que pasa en clase. ¡Ayúdanos!

¿Quieres participar? Marca con una cruz

| | |
|----|--|
| Sí | |
| No | |

Anexo 5. Cuestionario del profesorado.

¿En qué centro trabaja? _____

¿Es hombre o mujer? Marca con una X.

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| Hombre | Mujer |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

¿Cuál es su situación laboral actual como profesor? Marca con una X.

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| Jornada completa | Tiempo parcial |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

¿En cuántos centros ha trabajado a lo largo de su carrera docente? _____

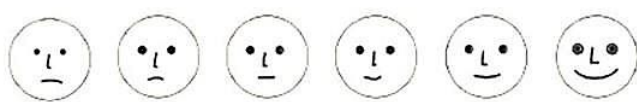
¿Cuántos años de experiencia docente tiene en total? _____

¿Cuántos años de experiencia docente tiene en este centro? _____

¿Qué materias imparte por curso? Marca con una X.

| Curso | 3º | 4º |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Educación Artística | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Educación Física | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| English | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lengua Castellana y literatura | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Matemáticas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Música | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ciencias Naturales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ciencias Sociales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Religión | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Valenciano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Catalán | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Otras | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Marca con una X

| | | | | | | |
|--|--|---|---|-------------------|---|---|
| Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones |  | | | | | |
| | Muy en desacuerdo | | | Muy de acuerdo | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Mi centro es un colegio innovador | | | | | | |
| Los profesores participamos en proyectos innovadores. | | | | | | |
| El equipo directivo fomenta la innovación en el centro. | | | | | | |
| Conozco las competencias clave que establece la LOMCE | | | | | | |
| En nuestro colegio trabajamos las competencias clave | | | | | | |
| El aprendizaje por competencias ha mejorado la enseñanza en mi clase. | | | | | | |

Defina qué es competencia. (Le agradecería que se tome su tiempo. Es la única pregunta abierta del cuestionario, pero la más importante para la investigación)

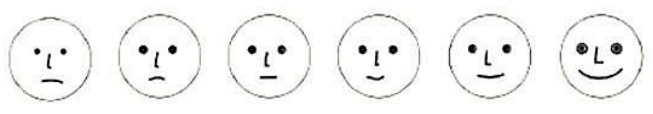
Indique con cuál de estas afirmaciones se siente más identificado/a.

En mi clase trabajo...


Marca con una X

| | |
|--|--|
| | por igual los conocimientos, las habilidades y las actitudes. |
| | las habilidades y las actitudes, pero doy prioridad a los conocimientos. |
| | los conocimientos y las actitudes, pero doy prioridad a las habilidades. |
| | los conocimientos y las habilidades, pero doy prioridad a las actitudes. |
| | principalmente los conocimientos. |




Marca con una X

| | | | | | | |
|--|--|---|---|---------------------------|---|---|
| <p>Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones</p> |  | | | | | |
| | <p>Muy en desacuerdo</p> | | | <p>Muy de acuerdo</p> | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Recomendaría mi centro como un buen lugar para trabajar. | | | | | | |
| Estoy satisfecho con mi labor en este centro. | | | | | | |
| Disfruto trabajando en este centro. | | | | | | |
| En conjunto, estoy satisfecho con mi trabajo. | | | | | | |

Marca con una X

| | | | | | | |
|--|--|---|---|----------------|---|---|
| <p>Valora según el grado de utilización las siguientes metodologías en el aula. ¿Qué metodologías emplea en sus clases?</p> |  | | | | | |
| | <p>Nunca</p> | | | <p>Siempre</p> | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Explico durante la mayor parte de la clase. | | | | | | |
| Los alumnos exponen temas o trabajos. | | | | | | |
| Los alumnos hacen debates en clase. | | | | | | |
| Los alumnos hacen actividades del libro. | | | | | | |
| Los alumnos trabajan individualmente. | | | | | | |
| Los alumnos trabajan en equipo. | | | | | | |
| Los alumnos trabajan en proyectos. | | | | | | |

Marca con una X

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| <p>¿Con qué frecuencia asigna las siguientes actividades a sus alumnos?</p> |  <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>Nunca Siempre</p> | | | | | |
| <p>Actividades cortas (de 10 minutos a 2 horas)</p> | | | | | | |
| <p>Proyectos más largos (de varias clases, semanas)</p> | | | | | | |
| <p>¿Con qué frecuencia suele utilizar estos materiales en clase?</p> |  <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>Nunca Siempre</p> | | | | | |
| <p>Libros de texto.</p> | | | | | | |
| <p>Ordenadores o tabletas.</p> | | | | | | |
| <p>Proyector o pizarra digital.</p> | | | | | | |
| <p>Diarios o portfolio.</p> | | | | | | |
| <p>Libros de biblioteca.</p> | | | | | | |
| <p>Cuaderno.</p> | | | | | | |
| <p>¿Con qué frecuencia suele utilizar estos instrumentos para evaluar a sus alumnos?</p> |  <p>1 2 3 4 5 6</p> <p>Nunca Siempre</p> | | | | | |
| <p>Examen oral</p> | | | | | | |
| <p>Examen escrito</p> | | | | | | |
| <p>Examen digital</p> | | | | | | |
| <p>Diario o portfolio</p> | | | | | | |

ANEXOS

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| Rúbrica | | | | | | |
| Observación | | | | | | |
| Cuaderno | | | | | | |
| Trabajo | | | | | | |
| Autoevaluación (El alumno se evalúa) | | | | | | |
| Coevaluación (Los alumnos se evalúan entre ellos) | | | | | | |

Anexo 6. Hoja de información y consentimiento informado para la participación del profesorado en la investigación.

Hoja de información para la participación en el estudio:

Implementación de las “Competencias Clave” en los colegios ■■■

Nos dirigimos a usted para informarle sobre una investigación que se desarrolla en el marco de los Estudios de Doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid para solicitar su posible participación en dicha investigación. Se trata de la tesis doctoral de Dña. Elena Piñana, dirigida por los profesores doctores D. Javier M. Valle y Dña. Bianca Thoilliez. El título de la investigación es *Implementación de las Competencias Clave en los colegios*

El propósito de esta investigación es **conocer la implementación de las *Competencias Clave*** en los colegios ■■■

La recogida de datos correrá a cargo de la doctoranda, Elena Piñana, que es coordinadora ■■■. De igual forma, le informamos de que sus datos personales serán anonimizados de tal manera que nadie podrá saber a de qué profesor concreto proviene cada una de las respuestas. La información recogida durante la investigación será, por tanto, completamente **confidencial** y se garantizará el **anonimato** de cada uno de los participantes en todo momento. Toda la información recogida en el estudio pasará a formar parte de un fichero bajo la responsabilidad de los directores de tesis, Javier M. Valle y Bianca Thoilliez. Esta base de datos será custodiada en formato digital con las medidas de seguridad y protección adecuadas. Los resultados serán utilizados fundamentalmente para el fin de realizar la tesis doctoral, pudiendo ser objeto de publicaciones posteriores. Cuando sean utilizados en publicaciones, las cuales tendrán exclusivamente fines de investigación y científicos, en ningún momento podrá aparecer ningún dato personal porque estos habrán sido anonimizados. El tratamiento, la comunicación y la cesión de datos de carácter personal de todos los participantes se ajustará a lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y demás normativa aplicable. Una vez concluida la investigación todos los datos personales serán destruidos.

Su participación en este estudio consistirá en contestar a un cuestionario sobre su acción docente, su percepción de la innovación y su visión de las *Competencias Clave*. Para su posterior análisis se ha incluido en el cuestionario una categoría acerca de su trayectoria profesional. La duración del cuestionario no excederá de 10 minutos.

Además, la investigadora entrará a observar una clase, sobre la que recogerá información en una hoja de registro (no habrá grabación de la clase ni en audio ni en video). Esta observación será lo más discreta posible para evitar que afecte al desarrollo de la misma. Como parte de la observación se tomarán notas sobre algunas evidencias del trabajo de clase, tales como cuaderno del alumno o materiales que se usan en el aula. Los datos del alumno al que pertenezcan esas evidencias sobre las que puedan tomarse algunas notas no se recogerán en ningún momento, por lo que la autoría de esas evidencias permanecerá

completamente también en el anonimato. Durante esta observación, en ningún momento se tomará ninguna imagen de usted, ni de su clase, ni se hará ningún registro de su voz.

La participación en este estudio es estrictamente **voluntaria**. No participar no tendrá ningún efecto negativo para usted. Usted puede retirar su consentimiento en cualquier momento, sin que esto le suponga ningún perjuicio.

Si tiene alguna duda sobre el estudio, puede realizar todas las cuestiones que considere pertinente. Para ello, pueden contactar con la doctoranda en el siguiente correo electrónico: elena.pinanamartin@uam.es. También puede solicitar cualquier aclaración, si lo prefiere, a los directores de la tesis, Javier M. Valle (en el e-mail jm.valle@uam.es) y Bianca Thoilliez (bianca.thoilliez@uam.es). También podemos resolver sus dudas en el teléfono 91 497 44 90.

Si usted decide participar en esta investigación, tendrá que firmar el formulario de Consentimiento Informado que se encuentra a continuación de esta hoja de información. El Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid ha emitido un informe favorable esta investigación, lo que garantiza que los procedimientos empleados en ella cumplen con los requisitos éticos de investigación de dicha universidad.

**Consentimiento informado para la participación en el estudio:
Implementación de las “Competencias Clave” en los colegios [REDACTED]**

Declaración

- He leído la hoja de información referida a la investigación *Implementación de las “Competencias Clave” en los colegios* [REDACTED] y la he comprendido.
- He tenido la oportunidad de recibir todas las aclaraciones al respecto y estoy satisfecho/a con la información recibida. En este momento ya no tengo ninguna duda sobre los objetivos de la investigación y los procedimientos que se llevarán a cabo durante la misma.
- Entiendo que mediante este documento se me solicita para participar de forma totalmente voluntaria en la mencionada investigación.
- He sido informado de la posibilidad de revocar este consentimiento en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones.

D./D^a.....,
con D.N.I., ACEPTA participar en la investigación *Implementación de las Competencias Clave en los colegios* [REDACTED]; y en cumplimiento con la Ley Orgánica 15/199, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y demás normativa de desarrollo aplicable, manifiesta su consentimiento para contestar el cuestionario, ser observado en clase por la investigadora y que se pueda tomar alguna nota sobre las evidencias de su trabajo en clase.

Fdo:

En _____, a de de 2017

Anexo 7. Guion de la entrevista semiestructurada al equipo directivo.**1. Presentación**

En primer lugar, quiero agradecerle la participación de su centro en este estudio y las molestias que se ha tomado por dedicarme este tiempo. Soy consciente de lo ocupados que estamos todos y el esfuerzo que esto supone, por eso os doy las gracias. Mi nombre es Elena Piñana, soy maestra [REDACTED], y estoy realizando un estudio sobre la inclusión de las competencias clave con la Universidad Autónoma de Madrid, para mi tesis doctoral.

El objetivo de esta reunión es que hablemos sobre el contexto del centro, la cultura escolar, la acción docente, la innovación, etc. El fin principal de esta reunión es recoger su visión particular como director/directora del centro me parece de gran importancia.

La duración estimada es de 30 – 45 minutos aproximadamente.

2. Grabación y confidencialidad

Para poder tener una conversación fluida, tengo una grabadora y os voy a pedir antes de empezar que me deis permiso para ponerla en funcionamiento y grabarla. Esta grabación será guardada en un disco duro externo que estará custodiado en la Universidad Autónoma de Madrid. Posteriormente, se transcribirán vuestras aportaciones para proceder a analizarlas y registrar toda la información. ¿Me autorizáis a grabar la entrevista?

3. Entrevista

Durante la entrevista, las preguntas que se formulen son simplemente una guía que pretende favorecer una conversación fluida y conocer la realidad del centro.

| CATEGORÍA | ITEM |
|--|---|
| BIOGRAFÍA | 1 ¿Cuál ha sido su trayectoria profesional? |
| | 2 ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el centro? |
| | 3 ¿Qué cargos ha ejercido a lo largo de este tiempo? |
| CONTEXTO | 4 ¿Cómo describiría el contexto de su centro? |
| | 5 ¿Cómo son las familias de este centro? (Familias numerosas, familias con estudios,) ¿Cómo definiría la implicación de las familias en el centro? |
| | 6 ¿Cuáles son los canales de comunicación con las familias? |
| PROYECTO EDUCATIVO | 7 ¿Cuáles son las principales características de su proyecto educativo? |
| | 8 ¿Qué perfil de profesorado requiere para ese proyecto educativo? |
| | 9 ¿Qué formación han recibido los docentes para su proyecto educativo? ¿Cuándo tienen tiempos de formación? ¿Es voluntaria? |
| INNOVACIÓN | 10 ¿Considera que su centro es un centro innovador? ¿Por qué? ¿Equipos de innovación? |
| | 11 ¿Quiénes identifica como los principales agentes de cambio en el centro? |
| | 12 ¿Qué proyecto de innovación están desarrollando? |
| | 13 ¿Cuál es el impacto de la innovación en el centro? |
| | 14 ¿Cuáles son las posibles resistencias para innovar? |
| 15 ¿Cuál es la relación entre las competencias y esta innovación? | |

LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE.

| | | |
|---------------------------------|-----------|---|
| ENFOQUE COMPETENCIAL | 16 | ¿Cree que la actual ley educativa LOMCE ha logrado la inclusión de las competencias clave en el aula? |
| | 17 | ¿El profesorado conoce las competencias clave? ¿Ha transformado su acción docente con motivo de este nuevo paradigma? |
| | 18 | ¿Existen dificultades para implementar las competencias? ¿Cuáles? |
| | 19 | ¿Qué acciones serían necesarias para superar estos obstáculos? |
| | 20 | ¿En la práctica docente del aula qué metodologías considera que favorecen el aprendizaje por competencias? |
| | 21 | ¿Considera que en el centro se evalúan conocimientos o competencias? |
| SATISFACCIÓN | 22 | ¿Cuáles son los puntos fuertes de este centro? |
| | 23 | ¿Qué logros o proyectos exitosos han realizado? |
| | 24 | ¿Cuáles son los futuros retos o mejoras? |
| | | Sugerencias o aportaciones |

Anexo 8. Hoja de información y consentimiento informado para la participación del equipo directivo en la investigación.

Hoja de información para la participación del centro en el estudio:

Implementación de las “Competencias Clave” en los colegios ■■■■

Nos dirigimos a usted para informarle sobre una investigación que se desarrolla en el marco de los Estudios de Doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid para solicitar la posible participación de su centro en dicha investigación. Se trata de la tesis doctoral de Dña. Elena Piñana, dirigida por los profesores doctores D. Javier M. Valle y Dña. Bianca Thoilliez. El título de la investigación es *Implementación de las Competencias Clave en los colegios* ■■■■

El propósito de esta investigación es **conocer la implementación de las Competencias Clave** en los colegios ■■■■ Este estudio concluirá con una visión global de los colegios ■■■■ a partir de la situación pedagógica de cada centro.

La recogida de datos correrá a cargo de la doctoranda, Elena Piñana, que es coordinadora del ■■■■. De igual forma, le informamos de que los datos personales serán anonimizados de tal manera que nadie podrá saber a de qué alumno, profesor, familia o miembro del equipo directivo provienen cada una de las respuestas. La información recogida durante la investigación será, por tanto, completamente **confidencial** y se garantizará el **anonimato** de cada uno de los participantes en todo momento. Toda la información recogida en el estudio pasará a formar parte de un fichero bajo la responsabilidad de los directores de tesis, Javier M. Valle y Bianca Thoilliez. Esta base de datos será custodiada en formato digital con las medidas de seguridad y protección adecuadas. Los resultados serán utilizados fundamentalmente para el fin de realizar la tesis doctoral, pudiendo ser objeto de publicaciones posteriores. Cuando sean utilizados en publicaciones, las cuales tendrán exclusivamente fines de investigación y científicos, en ningún momento podrá aparecer ningún dato personal porque estos habrán sido anonimizados. El tratamiento, la comunicación y la cesión de datos de carácter personal de todos los participantes se ajustará a lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y demás normativa aplicable. Una vez concluida la investigación todos los datos personales serán destruidos.

Su participación como director/a en este estudio consistirá en facilitar en la medida de lo posible el acceso y los medios para realizar la investigación en su centro y mantener una entrevista con la investigadora sobre el contexto de su centro, su proyecto educativo, su percepción de la innovación y su visión de las *Competencias Clave*. Para su posterior análisis se ha incluido en la entrevista una categoría de preguntas acerca de su trayectoria profesional. La duración de la entrevista durará de 30 a 45 minutos aproximadamente y será grabado el audio para su transcripción y posterior estudio.

Además, la investigadora entrevistará al jefe de estudios de Primaria y al coordinador de 3º o 4º de Educación Primaria, pasará cuestionarios a todos los estudiantes y profesores de 3º y 4º de Educación Primaria, entrará a observar una clase de 3º y otra de 4º, sobre la

que recogerá información en una hoja de registro (no habrá grabación de la clase ni en audio ni en video). Esta observación será lo más discreta posible para evitar que afecte al desarrollo de la misma. Como parte de la observación se tomarán notas sobre algunas evidencias del trabajo de clase, tales como cuaderno del alumno o materiales que se usan en el aula. Los datos del alumno al que pertenezcan esas evidencias sobre las que puedan tomarse algunas notas no se recogerán en ningún momento, por lo que la autoría de esas evidencias permanecerá completamente también en el anonimato. Durante esta observación, en ningún momento se tomará ninguna imagen, ni se hará ningún registro de su voz. Por último, se organizará un grupo de discusión con 2 o 3 familias (padres y/o madres) del centro en el que se dialogará sobre su implicación en el centro, su percepción del proyecto educativo y su visión del aprendizaje por *Competencias Clave*. Esta conversación será grabada en video para su posterior transcripción y estudio. Una vez, transcrito y anonimizado la grabación será eliminada.

La participación en este estudio es estrictamente **voluntaria**. No participar no tendrá ningún efecto negativo para su centro. Usted puede retirar su consentimiento en cualquier momento, sin que esto le suponga ningún perjuicio.

Si tiene alguna duda sobre el estudio, puede realizar todas las cuestiones que considere pertinente. Para ello, pueden contactar con la doctoranda en el siguiente correo electrónico: elena.pinanamartin@...es. También puede solicitar cualquier aclaración, si lo prefiere, a los directores de la tesis, Javier M. Valle (en el e-mail jm.valle@uam.es) y Bianca Thoilliez (bianca.thoilliez@uam.es). También podemos resolver sus dudas en el teléfono 91 497 44 90.

Si usted decide que su centro participe en esta investigación, tendrá que firmar el formulario de Consentimiento Informado que se encuentra a continuación de esta hoja de información. El Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid ha emitido un informe favorable esta investigación, lo que garantiza que los procedimientos empleados en ella cumplen con los requisitos éticos de investigación de dicha universidad.

**Consentimiento informado para la participación del centro en el estudio:
Implementación de las “Competencias Clave” en los colegios [REDACTED]**

Declaración

- He leído la hoja de información referida a la investigación *Implementación de las “Competencias Clave” en los colegios [REDACTED]* y la he comprendido.
- He tenido la oportunidad de recibir todas las aclaraciones al respecto y estoy satisfecho/a con la información recibida. En este momento ya no tengo ninguna duda sobre los objetivos de la investigación y los procedimientos que se llevarán a cabo durante la misma.
- Entiendo que mediante este documento se me solicita para participar de forma totalmente voluntaria en la mencionada investigación.
- He sido informado de la posibilidad de revocar este consentimiento en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones.

D./D^a,
 con D.N.I., director/a del centro
ACEPTA que su centro
 participe en la investigación *Implementación de las Competencias Clave en los colegios [REDACTED]*; y en cumplimiento con la Ley Orgánica 15/199, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal y demás normativa de desarrollo aplicable, manifiesta su consentimiento para ser entrevistado y autoriza la grabación en audio de la entrevista. Además, ACEPTA que la investigadora realice entrevistas al equipo directivo, pase cuestionarios a alumnos y profesores, observe una clase de 3º y 4º de Educación Primaria, tome alguna nota sobre las evidencias del trabajo en clase durante la observación, mantenga un grupo de discusión con varias familias del centro y permanezca en el centro durante los días de recogida de información.

Fdo:

En _____, a de de 2017.