

Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora: *Evaluación de los Programas del Departamento Municipal de Educación*



EQUIPO EVALUADOR:

J.F. LUKAS
KARLOS SANTIAGO
LUIS LIZASOAIN

COLABORADORES:

LUIS JOARISTI
IÑAKI DENDALUZE
SAIOA POLO (BECARIA)

Diciembre, 2005

“No se puede desear lo que no se conoce”
Arouet, Françoise Marie, Voltaire (1694-1778)

ADVERTENCIA

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es una de nuestras preocupaciones. Sin embargo, al no haber acuerdo entre los lingüistas sobre la manera de cómo hacerlo en castellano y con ánimo de no sobrecargar gráficamente la existencia de ambos géneros, hemos optado por utilizar el genérico cuando ha sido posible y cuando no, el masculino, en el entendido de que todas las menciones de tal género representan siempre a hombres y mujeres.

Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora:
Evaluación de los Programas del Departamento Municipal de Educación

ÍNDICE GENERAL

1.-INTRODUCCIÓN.....	17
1.1.-Antecedentes de la evaluación.....	20
1.2.-Descripción de los programas evaluados.....	24
1.2.1.-Vitoria-Gasteiz como Espacio Educativo.....	24
1.2.2.-Expresión y Arte.....	27
1.2.3.-Materiales Curriculares.....	30
1.3.-Descripción general del resto de los programas.....	31
1.3.1.-Escuela de Padres y Madres.....	31
1.3.2.-Programa Vacacional.....	31
1.4.-Datos sobre la participación.....	32
1.5.-Objetivos de la evaluación.....	33
1.5.1.-Objetivos generales.....	33
1.5.2.-Objetivos específicos.....	33
2.-METODOLOGÍA.....	35
2.1.-Evaluación de impacto.....	39
2.1.1.-Objetivo.....	39
2.1.2.-Diseño.....	39
2.1.2.1.-Método.....	39
2.1.2.2.-Variables.....	40
2.1.2.2.1.-Variables de estudio.....	40
2.1.2.2.2.-Otras variables.....	40
2.1.2.3.-Recogida de datos.....	41
2.1.2.3.1.-Instrumentos.....	41
2.1.2.3.1.1.-Pruebas objetivas.....	41
2.1.2.3.1.2.-Cuestionarios.....	42
2.1.2.3.2.-Aplicación de las pruebas y cuestionarios.....	43
2.1.2.4.-Participantes.....	44
2.1.2.5.-Análisis estadísticos.....	46
2.2.-Evaluación de la pertinencia o de las necesidades.....	47
2.2.1.-Objetivo.....	47
2.2.2.-Diseño.....	47
2.2.2.1.-Método.....	47
2.2.2.2.-Recogida de la información.....	48
2.2.2.2.1.-Los grupos de discusión.....	49

2.2.2.2.2.-Las entrevistas.....	52
2.2.2.2.3.-Los cuestionarios.....	53
2.2.2.2.4.-La observación.....	54
2.2.2.2.5.-Análisis de documentos.....	55
2.2.2.3.-Análisis de la información.....	56
2.3.-La garantía de la calidad en la evaluación.....	57
3.-DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	61
3.1.-Aspectos generales de los programas.....	63
3.1.1.-Conocimiento de los programas.....	64
3.1.2.-Valoración de los programas.....	64
3.1.3.-Integración de los programas en la dinámica de los centros.....	65
3.1.4.-Valoración del trabajo del DME.....	66
3.1.4.1.-Valoración de los recursos humanos y materiales.....	66
3.1.4.2.-Valoración de la organización de las actividades.....	67
3.1.4.3.-Trabajo realizado.....	67
3.1.5.-Coordinación entre el DME y otros entes.....	68
3.1.5.1.-Coordinación entre el DME y los centros participantes.....	68
3.1.5.2.-Coordinación entre el DME y los Berritzegunes.....	69
3.1.5.3.-Coordinación entre el DME y la inspección.....	70
3.1.5.4.-Coordinación entre el DME y las empresas.....	70
3.1.5.5.-Coordinación entre el DME y las AMPA-s.....	70
3.1.6.-Efectos no esperados.....	70
3.1.7.-Mejoras planteadas.....	71
3.2.-Itinerarios Histórico-Artísticos.....	72
3.2.1.-Itinerarios Histórico-Artísticos. Organización.....	72
3.2.2.-Itinerarios Histórico-Artísticos. Conocimiento.....	73
3.2.3.-Itinerarios Histórico-Artísticos. Valoración.....	74
3.2.4.-Itinerarios Histórico-Artísticos. Integración.....	76
3.2.5.-Itinerarios Histórico-Artísticos. Mejoras.....	77
3.2.6.-Itinerarios Histórico-Artísticos. Impacto.....	79
3.2.6.1.-Impacto según opinión del profesorado.....	79
3.2.7.-Itinerarios Histórico-Artísticos. Estudio estadístico del impacto..	80
3.2.7.1.-Estudio estadístico del impacto (prueba de 6º).....	82
3.2.7.2.-Estudio estadístico del impacto (prueba de 2º y 4º).....	86
3.2.7.3.-Estudio estadístico conjunto del impacto.....	89
3.3.-Informativo Gasteiztxo.....	92
3.3.1.-Informativo Gasteiztxo. Conocimiento.....	92
3.3.2.-Informativo Gasteiztxo. Organización.....	92
3.3.3.-Informativo Gasteiztxo. Integración.....	93

3.3.4.-Informativo Gasteiztxo. Valoración.....	93
3.3.5.-Informativo Gasteiztxo. Impacto.....	95
3.3.5.1.-Impacto según el profesorado.....	95
3.3.5.2.-Informativo Gasteiztxo. Estudio estadístico del impacto.....	96
3.4.-Expresión Dramática.....	98
3.4.1.-Expresión Dramática. Organización.....	98
3.4.2.-Expresión Dramática. Conocimiento.....	99
3.4.3.-Expresión Dramática. Integración.....	99
3.4.4.-Expresión Dramática. Valoración.....	101
3.4.5.-Expresión Dramática. Mejoras.....	102
3.4.6.-Expresión Dramática. Impacto.....	104
3.5.-Expresión Musical.....	109
3.5.1.-Expresión Musical. Historia.....	109
3.5.2.-Expresión Musical. Organización.....	110
3.5.3.-Expresión Musical. Conocimiento.....	113
3.5.4.-Expresión Musical. Integración.....	113
3.5.5.-Expresión Musical. Valoración.....	115
3.5.6.-Expresión Musical. Impacto.....	119
3.6.-Materiales Curriculares.....	124
3.6.1.-Materiales Curriculares. Conocimiento.....	124
3.6.2.-Materiales Curriculares. Utilización.....	125
3.6.3.-Materiales Curriculares. Integración.....	126
3.6.4.-Materiales Curriculares. Valoración.....	127
3.6.5.-Materiales Curriculares. Mejoras.....	128
3.7.-El municipio como ciudad educadora.....	130
3.7.1.-Oferta global del municipio.....	130
3.7.2.-El municipio como ciudad educadora.....	135
3.7.3.-Política municipal.....	137
3.8.-Nuevas necesidades.....	139
3.8.1.-Inmigración.....	139
3.8.2.-Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).....	142
3.8.3.-Educación en valores.....	143
3.8.4.-Idiomas.....	144
3.8.5.-Euskera.....	145
3.8.6.-Otras necesidades no cubiertas.....	145
4.-CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	149
4.1.-Conclusiones.....	151
4.1.1.-Conclusiones generales.....	151
4.1.2.-Itinerarios Histórico-Artísticos.....	153

4.1.3.-Informativo Gasteiztxo.....	154
4.1.4.-Expresión Dramática.....	155
4.1.5.-Expresión Musical.....	156
4.1.6.-Materiales Curriculares.....	158
4.1.7.-Nuevas necesidades.....	159
4.2.-Recomendaciones y propuestas de mejora.....	160
4.2.1.-Recomendaciones generales.....	160
4.2.2.-Itinerarios Histórico-Artísticos.....	161
4.2.3.-Informativo Gasteiztxo.....	162
4.2.4.-Expresión Dramática.....	162
4.2.5.-Expresión Musical.....	162
4.2.6.-Materiales Curriculares.....	163
4.2.7.-Nuevas necesidades.....	164
5.-INFORME TÉCNICO DE LOS ANÁLISIS ESTADÍSTICOS.....	165
5.1.-Obtención, registro y análisis de datos relativos a centros.....	167
5.1.1.-SES de los centros.....	167
5.1.2.-Participación de los centros.....	168
5.1.3.-Estructura del fichero de datos.....	170
5.1.4.-Variable nivel.....	171
5.1.5.-Variable SES del centro.....	171
5.1.6.-Participación en el Programa Expresión Musical.....	172
5.1.7.-Participación en el Programa Expresión Dramática.....	173
5.1.8.-Participación en el Programa Itinerarios Histórico-Artísticos.....	174
5.1.9.-Participación en el Programa Informativo Gasteiztxo.....	175
5.1.10.-Estudio conjunto de SES y participación.....	176
5.2.-Cuestiones preliminares sobre el análisis de los datos de las respuestas de las pruebas aplicadas a los estudiantes.....	179
5.2.1.-Procesamiento de las hojas de respuesta.....	179
5.2.2.-Revisión inicial de los ficheros ASCII obtenidos.....	180
5.2.3.-Aplicación del programa ITEMAN.....	180
5.2.4.-Creación de ficheros SPSS.....	180
5.3.-Programa de Itin. Histórico-Artísticos para 6º de Primaria.....	181
5.3.1.-Análisis de los ítems del cuestionario. Resultados del programa ITEMAN.....	181
5.3.2.-Generación del fichero SPSS.....	184
5.3.3.-Descripción estadística univariada.....	185
5.3.3.1.-Variable centro.....	185
5.3.3.2.-Variable SES.....	186

5.3.3.3.-Variables sobre los conocimientos y las actitudes respecto a los Itin. Histórico-Artísticos.....	188
5.3.3.4.-Participación en el Programa Itin. Histórico-Artísticos.....	189
5.3.4.-Estudio del impacto del programa.....	191
5.3.4.1.-Estudio del impacto de la participación en el programa sobre las variables dependientes.....	191
5.3.4.2.-Estudio del impacto del SES de los centros sobre las variables dependientes.....	197
5.4.-Programa Itinerarios Histórico-Artísticos para 2º y 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria.....	200
5.4.1.-Análisis de los ítems del cuestionario. Resultados del programa ITEMAN.....	200
5.4.2.-Generación del fichero SPSS (ITIN24.SAV).....	201
5.4.3.-Descripción estadística univariada.....	202
5.4.3.1.-Variable centro.....	202
5.4.3.2.-Variable SES.....	203
5.4.3.3.-Variables sobre los conocimientos y las actitudes respecto a los itinerarios.....	204
5.4.3.4.-Participación en el Programa Itin. Histórico-Artísticos.....	207
5.4.4.- Estudio del impacto del programa.....	208
5.4.4.1.-Estudio del impacto de la participación en el programa sobre las variables dependientes.....	208
5.4.4.2.-Estudio del impacto del SES de los centros sobre las variables dependientes.....	209
5.5.-Estudio conjunto del Programa de Itinerarios Histórico-Artísticos para 6º de Primaria y 2º y 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria....	211
5.6.-Programa de Expresión Musical.....	214
5.6.1.-Análisis de los ítems de la prueba objetiva. Resultados del programa ITEMAN.....	214
5.6.2.-Generación del fichero SPSS (MUSICA.SAV).....	215
5.6.3.-Descripción estadística univariada.....	215
5.6.3.1.-Variable centro.....	215
5.6.3.2.-Variable SES.....	216
5.6.3.3.-Variables sobre los conocimientos y las actitudes respecto al Programa Expresión Musical.....	217
5.6.3.4.-Participación en el Programa Expresión Musical.....	219
5.6.4.-Estudio del impacto del programa.....	220
5.6.4.1.-Estudio del impacto de la participación en el programa sobre las variables dependientes.....	220

5.6.4.2.-Estudio del impacto del SES de los centros sobre las variables dependientes.....	221
5.6.4.3.-Estudio conjunto del impacto de la participación y del SES de los centros sobre las variables dependientes.....	222
5.7.-Programa de Expresión Dramática.....	223
5.7.1.-Análisis de los ítems del cuestionario. Resultados del programa ITEMAN.....	223
5.7.2.-Generación del fichero SPSS (TEATRO.SAV).....	224
5.7.3.-Descripción estadística univariada.....	224
5.7.3.1.-Variable centro.....	224
5.7.3.2.-Variable SES.....	225
5.7.3.3.-Variables sobre los conocimientos y las actitudes respecto al Programa Expresión Dramática.....	215
5.7.3.4.-Participación en el Programa Expresión Dramática.....	226
5.7.4.-Estudio del impacto del programa.....	228
5.7.4.1.-Estudio del impacto de la participación en el programa sobre las variables dependientes.....	228
5.7.4.2.-Estudio del impacto del SES de los centros sobre las variables dependientes.....	228
6.-BIBLIOGRAFÍA.....	231
7.-ANEXOS.....	235

ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS Y FIGURAS

1.- CUADROS:

Cuadro 1.1. Actividades de Vitoria-Gasteiz como Espacio Educativo.

Cuadro 1.2. Actividades del Subprograma Expresión Musical.

Cuadro 1.3. Contenidos del Subprograma Expresión Dramática.

Cuadro 2.1. Relación de participantes en los grupos de discusión.

Cuadro 2.2. Proceso seguido en los grupos discusión.

Cuadro 2.3. Cuestiones abordadas en los grupos de discusión.

Cuadro 2.4. Relación de personas entrevistadas.

Cuadro 2.5. Relación de observaciones realizadas.

Cuadro 2.6. Procedimiento del análisis de la información cualitativa.

2.- TABLAS:

Tabla 1.1. Datos sobre participación en el curso 2004-2005.

Tabla 2.1. Centros participantes en la evaluación.

Tabla 3.1. Impacto del Programa Itinerarios Histórico-Artísticos según opinión del profesorado.

Tabla 3.2. Análisis de varianza para la variable dependiente conocimientos y destrezas en Itinerarios de 6º.

Tabla 3.3. Diferencias de medias según SES y participación en Itinerarios de 6º.

Tabla 3.4. Análisis de varianza para la variable dependiente actitud en Itinerarios de 6º.

Tabla 3.5. Análisis de varianza para la variable dependiente conocimientos y destrezas en Itinerarios de 2º-4º de ESO.

Tabla 3.6. Análisis de varianza para la variable dependiente actitudes en Itinerarios de 2º-4º de ESO.

Tabla 3.7. Distribución de los alumnos participantes por cursos.

Tabla 3.8. Análisis de varianza para la variable dependiente conocimientos y destrezas en Itinerarios de 6º de EPO y 2º-4º de ESO

Tabla 3.9. Análisis de varianza para la variable dependiente actitudes en Itinerarios de 6º de EPO y 2º-4º de ESO.

Tabla 3.10. Análisis de varianza para las variables dependientes en Itinerarios de 6º de EPO y 2º-4º de ESO.

Tabla 3.11. Impacto del Programa Itinerarios Histórico-Artísticos/Gasteizto según opinión del profesorado.

Tabla 3.12. Distribución de frecuencias de la participación en Informativo Gasteiztxo.

Tabla 3.13. Medias de conocimientos en Informativo Gasteiztxo por SES y participación.

- Tabla 3.14. Distribución de frecuencias de la participación en Expresión Dramática.
- Tabla 3.15. Medias de conocimientos en Expresión Dramática por SES y participación.
- Tabla 3.16. Medias de actitudes en Expresión Dramática por SES y participación.
- Tabla 3.17. Distribución de frecuencias de la participación en Expresión Musical.
- Tabla 3.18. Medias de conocimientos de Expresión Musical por SES y participación.
- Tabla 3.19. Medias de conocimientos de Expresión Musical por SES y participación de los alumnos.
- Tabla 3.20. Medias de actitudes de Expresión Musical por SES y participación de los alumnos.
- Tabla 3.21. Número de apariciones en las entrevistas y grupos de discusión de las distintas necesidades no cubiertas planteadas.
- Tabla 5.1. Distribución de frecuencias de nivel.
- Tabla 5.2. Distribución de frecuencias de SES del centro.
- Tabla 5.3. Distribución de frecuencias de la participación histórica en Expresión Musical.
- Tabla 5.4. Distribución de frecuencias de la participación 2004-2005 en Expresión Musical.
- Tabla 5.5. Distribución de frecuencias de la participación histórica en Expresión Dramática.
- Tabla 5.6. Distribución de frecuencias de la participación 2004-2005 en Expresión Dramática.
- Tabla 5.7. Distribución de frecuencias de la participación histórica en Itinerarios.
- Tabla 5.8. Distribución de frecuencias de la participación 2004-2005 en Itinerarios.
- Tabla 5.9. Distribución de frecuencias de la participación histórica en Informativo Gasteiztxo.
- Tabla 5.10. Distribución de frecuencias de la participación 2004-2005 en Informativo Gasteiztxo.
- Tabla 5.11. Frecuencias conjuntas SES y participación histórica en Itinerarios.
- Tabla 5.12. Frecuencias conjuntas SES y participación histórica en Itinerarios (con frecuencias esperadas).
- Tabla 5.13. Distribución de frecuencias de Centro para Itinerarios de 6º.
- Tabla 5.14. Distribución de frecuencias de SES para Itinerarios de 6º.
- Tabla 5.15. Distribución de frecuencias de SES para todos los centros.
- Tabla 5.16. Estadísticos de Conocimientos y actitudes para Itinerarios de 6º.
- Tabla 5.17. Frecuencias de la participación histórica en Itinerarios de 6º.
- Tabla 5.18. Frecuencias de la participación 2004-2005 en Itinerarios de 6º.
- Tabla 5.19. Análisis de varianza de participación y Conocimientos en Itinerarios de 6º.
- Tabla 5.20. Análisis de varianza de participación 2004-2005 y Conocimientos en Itinerarios de 6º.
- Tabla 5.21. Análisis de varianza de participación 2004-2005 dicotomizada y Conocimientos y Actitudes en Itinerarios de 6º.
- Tabla 5.22. Análisis de varianza de participación histórica dicotomizada y Conocimientos y Actitudes en Itinerarios de 6º.
- Tabla 5.23. Análisis de varianza de SES y Conocimientos y Actitudes en Itinerarios de 6º.
- Tabla 5.24. Distribución de frecuencias de Centro para Itinerarios de 2º y 4º.
- Tabla 5.25. Distribución de frecuencias de SES para Itinerarios de 2º y 4º.
- Tabla 5.26. Estadísticos de Conocimientos y actitudes para Itinerarios de 2º y 4º.

- Tabla 5.27. Distribución de medias de conocimientos por centros para Itinerarios de 2º y 4º.
- Tabla 5.28. Análisis de varianza de participación dicotomizada y Conocimientos y Actitudes en Itinerarios de 2º y 4º.
- Tabla 5.29. Análisis de varianza de SES y Conocimientos y Actitudes en Itinerarios de 2º y 4º.
- Tabla 5.30. Distribución de frecuencias por cursos en Itinerarios.
- Tabla 5.31. Distribución de frecuencias por participación en Itinerarios.
- Tabla 5.32. Medias de conocimientos y actitudes por centro y curso para Itinerarios.
- Tabla 5.33. Distribución de frecuencias de Centro para Expresión Musical.
- Tabla 5.34. Distribución de frecuencias de SES para Expresión Musical.
- Tabla 5.35. Medias de conocimientos por centros para Expresión Musical.
- Tabla 5.36. Estadísticos de Conocimientos y actitudes para Expresión Musical.
- Tabla 5.37. Frecuencias de participación histórica en Expresión Musical.
- Tabla 5.38. Frecuencias de participación de alumnos en Expresión Musical.
- Tabla 5.39. Medias de conocimientos por participación (ambas) (ANOVA) en Expresión Musical.
- Tabla 5.40. Medias de actitudes por participación (ambas) (ANOVA) en Expresión Musical.
- Tabla 5.41. Medias de conocimientos (con y sin audio) (ANOVA) por participación de alumnos en Expresión Musical.
- Tabla 5.42. Medias de conocimientos y actitudes (ANOVA) según SES en Expresión Musical.
- Tabla 5.43. Distribución de frecuencias de Centro para Expresión Dramática.
- Tabla 5.44. Distribución de frecuencias de SES para Expresión Dramática.
- Tabla 5.45. Estadísticos de Conocimientos y actitudes para Expresión Dramática.
- Tabla 5.46. Frecuencias de participación (todas) en Expresión Dramática.
- Tabla 5.47. Frecuencias de participación dicotomizada en Expresión Dramática.
- Tabla 5.48. Medias de conocimientos (ANOVA) por participación en Expresión Dramática.
- Tabla 5.49. Medias de actitudes (ANOVA) por participación en Expresión Dramática.
- Tabla 5.50. Medias de conocimientos y actitudes (ANOVA) por SES en Expresión Dramática.

3.- FIGURAS

- Figura 2.1. Estrategias de complementariedad metodológica.
- Figura 2.2. Fases del proceso de evaluación cualitativa.
- Figura 3.1. Conocimiento en Itinerarios de 6º.
- Figura 3.2. Actitudes en Itinerarios de 6º.
- Figura 3.3. Análisis de varianza.
- Figura 3.4. Análisis de varianza.
- Figura 3.5. Conocimientos en función del curso.
- Figura 3.6. Actitudes en función del curso.
- Figura 3.7. Análisis de varianza de conocimientos de Informativo Gasteiztxo por SES y participación

Figura 3.8. Análisis de varianza de conocimientos de Expresión Dramática por SES y participación.

Figura 3.9 Análisis de varianza de actitudes de Expresión Dramática por SES y participación

Figura 3.10. Análisis de varianza de conocimientos de Expresión Musical por SES y participación.

Figura 3.11. Coordinación del DME.

Figura 3.12. Coordinación de todos los programas por el DME.

Figura 3.13. Coordinación por el Gobierno Vasco.

Figura 3.14. Coordinación compartida.

Figura 3.15. Proceso a seguir en el movimiento de Ciudad Educadora.

Figura 5.1. Diagrama de SES de centro (todos).

Figura 5.2. Diagrama de SES de centros de Primaria.

Figura 5.3. Diagrama de SES de centros de Primaria y Secundaria.

Figura 5.4. Histograma de Conocimientos y Actitudes para Itinerarios.

Figura 5.5. Diagrama de participación en Itinerarios.

Figura 5.6. Diagrama de medias de conocimientos de Itinerarios según SES.

Figura 5.7. Diagrama de SES de centros de Primaria y Secundaria (ambos).

Figura 5.8. Histograma de Conocimientos y Actitudes en Itinerarios de 2º y 4º.

Figura 5.9. Diagrama de SES de centros de 2º y 4º.

Figura 5.10. Histograma de Conocimientos en Expresión Musical.

Figura 5.11. Histogramas de Actitudes en Expresión Musical.

Figura 5.12. Diagrama de SES de centros de Expresión Dramática.

Figura 5.13. Histograma de Conocimientos y Actitudes en Expresión Dramática.

1.-INTRODUCCIÓN

1.-INTRODUCCIÓN

El presente informe trata de plasmar el trabajo realizado en la evaluación de los programas de educación que lleva a cabo el Departamento Municipal de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (DME).

Como es menester, un informe de evaluación debe intentar responder a las expectativas del patrocinador y de las distintas audiencias implicadas en la misma. Normalmente, estos colectivos están interesados en las conclusiones y las recomendaciones que usualmente se proporcionan hacia el final del informe. De igual manera, un informe evaluativo debe justificar la metodología utilizada y el procedimiento seguido en todo el proceso para que se pueda garantizar la propia evaluación, aunque esta justificación pueda resultar engorrosa para el lector no tan especializado en la materia.

Por ello, y para que cada lector pueda adecuar la lectura del informe a sus necesidades vamos a señalar cuál es la estructura del mismo.

El primer capítulo contextualiza el estudio realizado. En él el lector podrá encontrar los antecedentes de la evaluación, la descripción de los programas y subprogramas que lo integran y que han sido evaluados, los datos de participación de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz durante el curso 2004/2005 y por último los objetivos generales y específicos de la evaluación en cuestión.

En el segundo capítulo el lector se encontrará con la descripción de la metodología utilizada en el estudio. En esta evaluación se ha tratado de combinar en el mismo proceso metodología cuantitativa y cualitativa dado que así lo exigían los objetivos. Es por ello, que en este apartado se explicitan tanto el proceso seguido en la parte cuantitativa de la evaluación (diseño, método, variables, recogida de datos, análisis estadísticos realizados, etc.) como el proceso emergente de la parte cualitativa de la evaluación (diseño, método, recogida de información, análisis cualitativos, etc.). Para finalizar con el capítulo se presenta la justificación que garantiza la calidad de la evaluación realizada. Aunque se ha intentado explicar la metodología utilizada de una manera didáctica, obviamente son necesarios unos conocimientos mínimos en estrategias de evaluación y/o investigación educativa. Por ello, aquel lector no interesado en este apartado puede saltárselo.

El tercer capítulo es fundamental. En él se exponen los principales resultados obtenidos referidos tanto a la parte cuantitativa como cualitativa. Estos resultados están distribuidos en distintos apartados en función de los programas evaluados. Hay un primer apartado que hace referencia a todos los programas en general. A partir de aquí se van desgranando programa a programa los resultados que se han ido obteniendo (Itinerarios Histórico-Artísticos, Informativo Gasteiztxo, Expresión Dramática, Expresión Musical y Materiales Curriculares). A continuación se relatan los resultados obtenidos con respecto a otras dimensiones que se han considerado, tal como el Municipio como Ciudad Educadora y por último el tema relativo a las nuevas necesidades detectadas y no cubiertas por el Ayuntamiento.

El cuarto capítulo vuelve a ser fundamental ya que en el mismo se exponen las conclusiones generales obtenidas a partir de la discusión de los resultados realizada en el tercer capítulo. Además de presentarse unas conclusiones generales, se señalan también programa a programa. De la misma manera, se ofrecen una serie de recomendaciones extraídas tanto de los juicios de los distintos colectivos como de los propios evaluadores que creemos que pueden servir para mejorar los programas existentes, para abolir alguno o incluso para instaurar algún programa no concebido en la actualidad.

El quinto capítulo es otra vez de carácter más técnico y especializado ya que en el mismo se explica de manera pormenorizada todo el procedimiento seguido en el análisis de la información cuantitativa recogida

A continuación en el apartado sexto se presenta la bibliografía citada en el informe para dar paso a continuación a los anexos en los que, entre otros, pueden encontrarse los siguientes documentos: las pruebas objetivas aplicadas a los estudiantes, el material de la sesión formativa (construcción de pruebas objetivas), los cuestionarios aplicados a los profesores, el manual de aplicación, los guiones utilizados en las entrevistas, el sistema de categorías utilizado en la codificación de los datos cualitativos y la relación de centros que han participado en la evaluación. De la misma manera, en el CD-ROM que se adjunta se encuentran todos los archivos de datos creados para realizar los análisis que se presentan en el informe. De tal forma que el que quisiera podría seguir explotando los datos recogidos.

Nuestra intención al entregar este informe es que sirva para que los diferentes colectivos, instituciones, audiencias, etc., implicados en la educación de los niños y jóvenes de la ciudad de Vitoria-Gasteiz lo utilicen como instrumento que genere reflexiones, debates, tomas de decisiones si cabe para que entre todos logremos llegar a ser una Ciudad Educadora real.

En definitiva, como reza un proverbio africano es necesario todo un pueblo para educar a un niño.

1.1.-ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN

Hasta el curso 1988-89 las acciones e intervenciones educativas del Departamento Municipal de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (de aquí en adelante DME) se centraban en el ámbito de las escuelas infantiles y de acciones puntuales y subvenciones.

En el curso 1989-90 se produce un cambio en la propuesta educativa del DME al presentarse una oferta más sistematizada mediante el diseño y puesta en marcha de un conjunto de programas educativos.

En dicho curso comenzaron su andadura 13 programas y a lo largo del tiempo la oferta ha ido modificándose atendiendo a criterios como la delimitación de los campos y ámbitos de competencia, la concentración de

esfuerzos, la adaptación a la demanda y la vigencia y relevancia de los propios programas.

El origen de estos programas se enmarca en un intento del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz de lograr un mayor protagonismo en la vida de los centros escolares. Desde este punto de vista a finales de la década de los ochenta se percibió que la intervención del Ayuntamiento debería de darse en dos grandes ámbitos.

El primero de estos ámbitos básicamente se fundamentaba en la importancia que la LOGSE daba al conocimiento del medio, entendiendo por el medio más inmediato del alumno su entorno físico, social, cultural, ético, económico, etc., en definitiva: la ciudad. A partir de esta idea comenzaron a desarrollarse algunos Materiales Curriculares y aquí podemos situar el origen del programa Vitoria-Gasteiz como Espacio Educativo.

La segunda razón hay que enmarcarla en la creencia de que había ciertas lagunas en los currículos de los centros escolares, lagunas relacionadas con el área de expresión artística. Aquí debemos situar el origen de los programas relacionados con las expresiones musical y dramática.

Un factor importante de esta evolución lo constituye la incorporación de la ciudad de Vitoria-Gasteiz al Movimiento de las Ciudades Educadoras.

En la actualidad el DME ofrece los siguientes programas (DME, 2004):

- Vitoria-Gasteiz como Espacio Educativo.
 - Itinerarios Histórico-Artísticos.
 - Informativo Gasteiztxo.
- Programa para Padres y Madres.
- Expresión y Arte.
 - Expresión Musical.
 - Expresión Dramática.
- Programa Vacacional.
- Programa Materiales Curriculares.

En estos programas participan anualmente 30.000 estudiantes de la gran mayoría de los centros escolares de la ciudad así como padres y madres, y en general población adulta vinculada a diversas asociaciones y centros educativos.

En junio de 1995 el propio DME realizó una evaluación de los programas educativos desarrollados en el periodo 1990-95. Igualmente, cada año y a lo largo de todo el curso el DME realiza una evaluación interna de los programas

que cada año se ponen en marcha. Se trata de una actividad evaluativa de carácter continuo y con un enfoque fundamentalmente formativo. De cualquier forma, queremos resaltar que todos los procesos evaluativos desarrollados hasta ahora son de carácter *interno*.

A comienzos del año 2005, en el DME se planteó la conveniencia y necesidad de realizar una evaluación *externa* de los programas educativos que desarrolla, y es en este contexto en el que se inserta esta evaluación. El encargo de esta evaluación ha sido realizado a la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea y más concretamente al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del cual son miembros los encargados de realizarla.

La razón fundamental por la que se ha realizado esta evaluación es la necesidad sentida por el DME de ver hasta qué punto los programas educativos que promueve han impactado en los centros escolares y junto a ello hacer una reflexión acerca de la pertinencia o no de los mismos.

Cuando se habla de impacto, básicamente se está haciendo referencia a si tomar parte en los programas educativos tiene un efecto en el ámbito de los conocimientos, actitudes y valores del alumnado. Paralelamente a ello también se podrían plantear otras cuestiones como las siguientes:

- ¿Tienen efecto en la metodología del profesorado?
- ¿Se integran en el currículo y organización del centro?
- ¿Se consideran interesantes, útiles, necesarios por los centros?
- ¿Está satisfecho el profesorado con los programas?

Una segunda razón de la evaluación está relacionada con los cambios que se han dado y se están dando en los últimos años en la sociedad en general y en la vitoriana en particular. Estos cambios llegan acompañados de nuevas necesidades que quizás deberían ser atendidas por el DME. En esta misma línea se puede plantear que alguno de los programas haya podido quedar obsoleto y ya no responder a los tiempos actuales. Un objetivo de esta evaluación es detectar estos aspectos para que se tomen las decisiones oportunas y en su caso se prioricen las necesidades que deben ser atendidas.

Antes de realizar esta evaluación, el DME ha realizado en diferentes momentos otras evaluaciones a través de cuestionarios de satisfacción y entrevistas dirigidas a alumnado y profesorado y de las memorias requeridas a las empresas que llevan adelante los programas. Una de las características de estas evaluaciones es que a pesar de que en general esas evaluaciones han sido positivas, la información recogida no ha sido analizada de una manera sistemática, lo cual ha impedido la utilización de estas evaluaciones de una forma rigurosa.

Otro aspecto a destacar de estas evaluaciones es la sensación que se tiene en el mismo DME de una excesiva benevolencia por parte del profesorado hacia el propio DME:

“Nosotros tenemos la sensación esta que te decía al principio que son muy benevolentes las evaluaciones que recibimos del profesorado. Y nos hacen dudar. Ya te digo que todo está muy bien, y dices, está bien o es que no se es exigente. Siempre nos ha quedado esa duda, por eso la evaluación externa nos parece necesaria.”

Respecto a las evaluaciones internas que se puedan realizar en los centros acerca de los programas educativos del DME, de la información recogida a través de entrevistas y grupos de discusión se infiere que estas evaluaciones de hecho se realizan pero los resultados quedan dentro del propio centro, sin que entidades implicadas como el DME o las empresas tengan conocimiento de ellas en muchas ocasiones.

Esta es la opinión de un representante de una de las empresas que lleva adelante uno de los programas.

“La valoración a bote pronto, interesante pero digamos que no tiene la reflexión... Luego alguna que otra vez desde el departamento les han hecho encuestas y nos las han pasado.”

A continuación afirmaciones expresadas por personal del DME:

<p><i>“-A nosotros nos consta que hay centros que sí hacen evaluaciones de cómo integran o cómo funcionan estos programas que son para ellos. -¿Os llegan esas informaciones o esas evaluaciones? - No.”</i></p>
--

“No. Ni sabía que se hacían ese tipo de evaluación.”

Por último, informaciones recogidas en los grupos de discusión parecen indicar que aunque algún tipo de evaluación se realiza no parece que tienen mayor trascendencia que de cara al propio centro.

“Llevamos siete años participando, y ya tenemos en cada curso cuál es, y de cada una que van también una evaluación.”

“Están (las evaluaciones) dentro del plan de centro y luego se las hacemos llegar (a la dirección y al jefe de estudios).”

“Luego lo que hacemos es rellenar la ficha del DME, dónde indicas que quitarías, qué mejorarías...”

Ante estas dudas una evaluación externa es vista como necesaria de cara a obtener datos objetivos que clarifiquen el panorama actual en este sentido.

1.2.-DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS EVALUADOS

A continuación se describen detalladamente cada uno de los programas evaluados:

1.2.1.-Vitoria-Gasteiz como Espacio Educativo

Vitoria-Gasteiz como Espacio Educativo es un amplio programa con el que el DME trata de acercar la ciudad a la escuela desde diferentes contenidos y actividades, convirtiendo Vitoria-Gasteiz en un lugar de aprendizaje y en un objeto de conocimiento, en el que los escolares desarrollan actitudes cívicas y asimilan, a través del contacto directo con la realidad del entorno, conocimientos relacionados con la historia y la sociedad, el arte, el medio ambiente, los medios de comunicación,...

El programa está integrado por los siguientes subprogramas:

- 1.- Itinerarios Histórico-Artísticos.
- 2.- Informativo Gasteiztxo.

Que a su vez se estructuran de la siguiente manera:

ETAPAS	VITORIA-GASTEIZ COMO ESPACIO EDUCATIVO	
	ITINERARIOS HISTÓRICO-ARTÍSTICOS	INFORMATIVO GASTEIZTXO
5º-6º EPO ¹	Vitoria Medieval, El Ayuntamiento, Catedral de Santa María.	
1º-2º ESO ²	Vitoria Medieval, Catedral de Santa María.	Taller de Radio, Taller de Prensa.
3º-4º ESO	Vitoria Neoclásica, Ensanche del S. XIX, Los archivos: entre el pasado y el presente.	Taller de Radio, Taller de Prensa, Taller de TV.
ESPO ³	Iglesia de San Pedro, Los archivos: entre el pasado y el presente.	Taller de Radio, Taller de Prensa, Taller de TV.
EPA ⁴ y colectivos adultos	Vitoria Medieval, Vitoria Neoclásica, Ensanche del S. XIX, Catedral de Santa María, Iglesia de San Pedro, Archivos.	Taller de Radio, Taller de Prensa, Taller de TV.

Cuadro 1.1. Actividades de Vitoria-Gasteiz como Espacio Educativo.

¹ Enseñanza Primaria Obligatoria.

² Enseñanza Secundaria Obligatoria.

³ Enseñanza Secundaria Post Obligatoria.

⁴ Educación Permanente de Adultos.

□ **Subprograma: Itinerarios Histórico-Artísticos**

“La ciudad es un libro que se lee con los pies.”
Mario Benedetti (1920-)
Escritor uruguayo

Tal y como se señala en el programa de actividades (DME, 2004) la finalidad de este subprograma es conocer el desarrollo de la ciudad a través de los siglos como algo vivo. Una ciudad y una historia hechas por ciudadanos como ellos, que han logrado que las simples piedras y maderas que la forman se conviertan en tejido social adaptado a las necesidades propias de cada momento histórico. Este tejido está integrado por células históricas, urbanísticas, artísticas y sociales, cuyo conocimiento potenciará la valoración y respeto a su ciudad. Estos recorridos didácticos están adaptados al nivel de conocimientos del ciclo educativo.

Se ofertan siete Itinerarios:

- Vitoria Medieval.
- Vitoria Neoclásica.
- El Ensanche del XIX.
- El Ayuntamiento.
- Catedral Santa María.
- Los archivos: entre el pasado y el presente.
- Iglesia San Pedro.

La mayoría de los Itinerarios suele iniciarse con una presentación audiovisual al inicio de la actividad (excepto los Itinerarios Ayuntamiento e Iglesia San Pedro). Asimismo, todos los Itinerarios tienen una duración aproximada de una hora y media o dos horas y media.

A cada alumno se le proporciona un cuaderno-guía, para ser trabajado durante la actividad y posteriormente, en el aula.

El Itinerario Iglesia San Pedro es el único que no tiene monitores para su realización y la visita guiada la realiza el propio tutor.

□ **Subprograma: Informativo Gasteiztxo**

*“La imprenta es un ejército de veintiséis soldados de plomo
con el que se puede conquistar el mundo.”*
Gutenberg (1397-1468)
Inventor de la tipografía

En el libro “Programa de actividades 2004-2005” se puede leer que el Subprograma Informativo Gasteiztxo es un taller en el que, utilizando diferentes medios de comunicación y los procesos que se dan en ellos, se intenta obtener un conocimiento práctico de la ciudad.

Además del conocimiento histórico se pretende un conocimiento de los servicios e instituciones de la ciudad. Asimismo se trabaja el conocimiento de los propios medios de comunicación y el lenguaje.

El taller tiene un carácter lúdico en el que los alumnos desarrollan el rol de periodistas en sus diferentes facetas. Existe una recogida de información a través de entrevistas y visitas a personas, servicios y edificios de la ciudad así como encuestas a los ciudadanos.

Posteriormente, esas tareas se elaboran redactando las noticias y llevando a cabo su realización técnica, lo que da como resultado final la edición de un informativo en los diferentes soportes que se ofrecen desde el DME.

Los medios de comunicación que se pueden trabajar son: Prensa escrita, Radio y Televisión.

La oferta de estos medios de comunicación es distinta en función del ciclo educativo:

- 1º ciclo de ESO: radio y prensa escrita.
- 2º ciclo de ESO, EPA y grupos de adultos: radio, prensa y televisión.
- ESPO: radio, prensa y televisión.

Este subprograma lo llevan a cabo varios monitores especializados en esta tarea (son periodistas) y con experiencia en dinamización de grupos escolares.

El taller tiene una duración de 5 horas y se puede realizar de dos formas: De manera intensiva, con la duración de cinco horas, preferiblemente en horario, de 8.30 a 13.30; o en dos sesiones de dos horas y media, en días diferentes. En cualquiera de las dos opciones el tutor deberá realizar un trabajo previo en el aula.

Los contenidos del taller, todos ellos relacionados con el contexto de nuestra ciudad, se dividen en tres áreas: Sociedad, Cultura y Ecología-salud.

El taller se divide en tres fases:

- 1ª.- Fase de trabajo previo en aula.
- 2ª.- Fase de recogida de noticias.
- 3ª.- Fase de elaboración del informativo.

Aproximadamente un mes antes del inicio del informativo elegido se hará entrega al profesorado del material para trabajar en el aula previamente y diversas instrucciones para que el taller se desarrolle correctamente.

1.2.2.-Expresión y Arte

Tradicionalmente la escuela ha potenciado el lenguaje verbal como medio exclusivo de comunicación, tanto de nuestros pensamientos como de nuestros sentimientos y experiencias. Hoy en día, sin embargo, todo el mundo es consciente de las posibilidades educativas y comunicativas que nos presenta la expresión artística. Sin ningún género de dudas podemos decir que a través del Arte establecemos una relación distinta con el medio; una relación más creativa.

Con este contexto y teniendo presente, por un lado, que el objetivo de la escuela no es formar artistas sino potenciar la faceta expresiva de la persona y, por otro, que debe proporcionar el acercamiento al hecho artístico, el DME puso en marcha, hace más de una década, el Programa Expresión y Arte, contando con ello con los recursos musicales y teatrales de la ciudad.

El programa está integrado por los siguientes subprogramas:

- 1.- Expresión Musical.
- 2.- Expresión Dramática.

□ Subprograma: Expresión Musical

“El que escucha música siente que su soledad, de repente, se puebla.”
Robert Browning (1812-1889)
Poeta inglés

Este programa propone una serie de conciertos pedagógicos, interpretados por diferentes formaciones musicales de la ciudad, en los que se presentan distintos contenidos. A través de ellos se tendrá la oportunidad de entrenar y sensibilizar el oído, valiéndose de la forma más inmediata de participar activamente en la Música: “la audición”.

Los conciertos se desarrollan en horario escolar, en sesiones definidas para cada nivel que tendrán una duración máxima de 60 minutos. A lo largo del curso escolar cada grupo participante acude a dos o tres audiciones en las que se trabajan globalmente y de forma secuenciada los siguientes contenidos:

- La percepción, que se abordará básicamente a través de la audición.
- La expresión vocal y el canto, por ser la voz el medio más natural e importante con el que contamos en el ámbito musical.
- La expresión instrumental, como medio idóneo para favorecer la experiencia sobre la diversidad de los elementos rítmicos y formales de la música.
- La danza, expresión máxima de la relación existente entre el movimiento y la música.

- La música y la cultura, presentando contenidos que permiten descubrir no sólo las manifestaciones del entorno inmediato sino, también, los realizados en otros espacios y en otros tiempos.

Estos contenidos se plasman en el cuadro 1.2 que recoge las actividades desde 1º de EPO hasta 4º de ESO.

NIVEL	CONTENIDOS	RECURSO
1º EPO	ASISTIMOS A UN CONCIERTO	Banda de Música de la Ertzaintza
	JUGAMOS CON LA VOZ	Federación Alavesa de Coros Infantiles Arabatxo
2º EPO	NUESTRAS FIESTAS: MÚSICA Y DANZA	Academia Municipal de Folclore
	LA MÚSICA COMO EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN	Banda de Música de la Ertzaintza
3º EPO	PARÁMETROS MUSICALES	Banda de Música de la Ertzaintza
	LA DANZA	Conservatorio Municipal de la Danza José Uruñuela
4º EPO	EL VIENTO Y LA PERCUSIÓN	Banda de Música de la Ertzaintza
	VAMOS A CANTAR	Federación Alavesa de Coros Infantiles Arabatxo
5º EPO	MÚSICA EN EL CINE	Banda Municipal de Música
	LA CUERDA Y LA ORQUESTA	Conservatorio de Música Jesús Guridi
6º EPO	MÚSICA FESTIVA	Banda Municipal de Música
	MUSICA EN ESCENA	Banda Municipal de Música
1º ESO	LOS INSTRUMENTOS DE NUESTRA MÚSICA TRADICIONAL	Academia Municipal de Folclore
	NUESTROS COMPOSITORES	Banda Municipal de Música
2º ESO	ACERCAMIENTO AL CANTO LÍRICO	Escuela Municipal de Música Luis Arámburu
	MÚSICA POP	Banda Municipal de Música
3º Y 4º ESO	LA MÚSICA A TRAVÉS DEL TIEMPO	Banda Municipal de Música
	MÚSICA POPULAR EN AMÉRICA: SIGLO XX	Banda Municipal de Música
	MÚSICA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS	Conservatorio de Música Jesús Guridi

Cuadro 1.2. Actividades del Subprograma Expresión Musical.

□ Subprograma: Expresión Dramática

“Haced que ríen, que lloren, que espere.”
Arthur Griffith (1872-1922)
Político irlandés

Estos talleres toman forma de experiencias teatrales cuya razón de ser es hablar del teatro desde el teatro y proporcionar recursos que permitan al

alumnado comprender el lenguaje dramático y estimular su capacidad de expresión.

Cabe subrayar que este subprograma no pretende un aprendizaje en términos de género literario. Sin quitarle importancia a esta parte, ya integrada en el currículo, trata de recuperar la parte espectacular.

Concibiendo el espectador como un creador de sentidos, busca una relación clara y directa con el participante. Para ello, los talleres de expresión cumplirán la función de implicar al alumnado y empujarle a que intervenga en el propio objeto artístico. En definitiva estos espacios adoptan la forma de experiencias teatrales que ofrecen al público joven una panorámica del proceso de creación teatral y de los profesionales que lo hacen posible.

Para lograr los objetivos descritos, el Subprograma Expresión Dramática se articula en torno a los siguientes bloques de contenido:

- Del texto a la representación.
- Los textos teatrales.
- El espacio de representación.

Estos contenidos, comunes a los cuatro niveles de ESO a los que se dirige el subprograma, se desarrollan en cada ciclo bajo un prisma diferente tratando de dotar al alumno participante de una visión global del hecho teatral.

Por otro lado, no podemos olvidar que los contenidos se trabajan también en el aula, con lo que su integración en el currículo queda asegurada.

Los talleres se desarrollan en horario escolar, en sesiones definidas para cada nivel de una duración máxima de 60 minutos, y tienen lugar en el espacio de creación teatral Elejalde.

A lo largo del curso escolar cada grupo participante acude a dos talleres en los que se trabajan de forma secuenciada los siguientes contenidos:

CURSO	CONTENIDO	TEXTO TEATRAL	ESPACIO
1º ESO	El ensayo	Cómicos de la legua	Espacio central
	El pase técnico		
2º ESO	La visita guiada	Amor de Don Perlinplín con Belisa en su jardín, de García Lorca	Espacio bifrontal
	El estreno		
3º ESO	Del cuaderno de dirección al ensayo	Mientras miren, de Ernesto Caballero	La sala de ensayos
	De la representación al cuaderno del espectador		El lugar del espectador
4º ESO	El taller de experimentación	Peer Gynt, de Henrik Ibsen	El taller
	Participación en el ensayo general		Los espacios simultáneos

Cuadro 1.3. Contenidos del Subprograma Expresión Dramática.

En sus inicios el subprograma estaba dirigido a séptimo y octavo de EGB, y en la medida que se fue implantando la ESO se fue especializando más. Actualmente existen ocho producciones para los cuatro niveles, dos para cada curso.

Metodológicamente, en el primer ciclo de ESO, la propuesta integra en el taller la posibilidad de asistir a un espectáculo teatral con la presentación de contenidos utilizando propios recursos del lenguaje teatral. En el segundo ciclo, la propuesta da un paso más al provocar que el alumno participe activamente en la puesta en escena y en el ensayo general, con lo que al final del proceso el participante se convierte en intérprete del texto teatral.

Al igual que el resto de programas educativos, el diseño y la ejecución del mismo corre a cargo de una empresa contratada mediante concurso público, en este caso la empresa de producción teatral KEINU.

A lo largo de los diez años que lleva en marcha este subprograma, la relación entre el DME y dicha empresa ha pasado por diferentes etapas en las que sobre todo ha variado la manera de contactar con los centros educativos y la producción del material didáctico.

1.2.3.-Materiales Curriculares

Con estos materiales el DME pretende aportar al profesorado recursos de apoyo a la enseñanza en todo lo que concierne al conocimiento de la ciudad.

Estos recursos cubren un amplio espectro que va desde el medio social y urbano, hasta el natural.

La elaboración de estos materiales, en forma de Unidades Didácticas, se realiza por el DME en colaboración con grupos de profesores y especialistas, siguiendo las pautas del Proyecto Vitoria-Gasteiz como Espacio Educativo.

Cada unidad didáctica se estructura en cuatro bloques: documentación, actividades, Itinerarios y material audiovisual (diapositivas, transparencias, CD-ROM).

Esta estructura varía en algunas unidades, en función de la temática abordada.

Los materiales ya editados son los siguientes:

- GASTEIZTXO: Cómic.
- VITORIA MEDIEVAL: La oca medieval.
- VITORIA NEOCLÁSICA.
- KAIXO GASTEIZ.
- VITORIA EN SU MARCO: Condicionantes histórico-geográficos.
- POBLACIÓN: Evolución y movimientos migratorios.
- LOS RÍOS DE VITORIA. EL ZADORRA.

- EL AGUA EN VITORIA.
- FAUNA URBANA.
- EL AYUNTAMIENTO.
- RESIDUOS URBANOS.
- EL ENSANCHE DEL SIGLO XIX.
- GEOLOGÍA URBANA.
- VITORIA 1900-1950: El paisaje urbano.
- QUÉ HACER SI...: Guía de procedimientos para jóvenes.
- PARQUES Y JARDINES.
- LA ENERGÍA EN VITORIA.
- EL TRANSPORTE y vías de comunicación.
- VITORIA BARRIO A BARRIO I.
- VITORIA BARRIO A BARRIO II.
- VITORIA RURAL.

Además se han editado otras tres unidades didácticas relacionadas con el Programa Expresión y Arte, como recursos didácticos para el profesorado en las áreas artísticas:

- EL CANTO EN LA ESCUELA. Unidad didáctica y cancionero.
- EL TEATRO QUE NOS HACE REIR. Seis lecciones de teatro.
- LA MÚSICA EN VITORIA.

1.3.-DESCRIPCIÓN GENERAL DEL RESTO DE LOS PROGRAMAS

1.3.1.-Escuela de Padres y Madres

Este programa tiene como objetivos formar, motivar e interesar a los padres y madres en todo lo concerniente a su formación como personas y como pareja, así como a la educación de sus hijos; favorecer una mayor toma de conciencia de la responsabilidad que los padres tienen como educadores; proponer recursos y pautas que sirvan para prevenir y/o afrontar algunos de los problemas comunes que se producen en relación con los hijos, y facilitar la toma de decisiones en todo lo relacionado con la educación.

1.3.2.-Programa Vacacional

Se dirige a niños y niñas escolarizados en Centros de Educación Infantil y de Educación Primaria del municipio de Vitoria-Gasteiz.

Se desarrolla de lunes a viernes, en dos turnos de diez días durante el mes de julio, en centros de Educación Infantil y Primaria de la ciudad, teniendo como finalidad iniciar a los participantes en actividades propias de la educación en el tiempo libre, sin abandonar el ámbito familiar. El juego, las excursiones y los recursos de la ciudad son los medios utilizados en estas actividades.

1.4.-DATOS SOBRE PARTICIPACIÓN

En la tabla que se presenta a continuación se pueden observar los datos de participación en los diferentes programas correspondientes al curso 2004-2005.

Estos datos han sido suministrados por el DME y en ellos se puede observar que además de que se da una alta participación de alumnado de los centros educativos en los diferentes programas, la aceptación de las solicitudes cursadas es prácticamente total. Se puede decir que la practica totalidad de las solicitudes realizadas son aceptadas

PROGRAMAS/ SUBPROGRAMA/ ACTIVIDAD		SOLICITUDES			PARTICIPACIONES					
		Centros	Grupos	Alum.	Centros	Grupos	Alum.	Activ.		
Vitoria-Gasteiz como Espacio Educativo	Itinerarios Histórico-Artísticos	V. Medieval	43	113	2.449	43	113	2.449	162	
		V. Neoclásica	17	33	688	17	32	676	48	
		Iglesia S. Pedro	8	11	231	8	11	231	11	
		El Ayuntamiento	25	46	930	25	46	930	63	
		El Ensanche del XIX	13	20	396	13	20	396	21	
		Catedral de Santa María	51	123	2.064	51	122	2.579	148	
	Informativo Gasteiztxo	Archivos	9	16	329	8	15	304	30	
		Informativo Prensa	14	26	529	13	25	518	25	
		Informativo Radio	20	40	806	16	34	713	33	
		Informativo TV	19	49	1.065	18	48	1.054	47	
Expresión y Arte	Expresión Dramática	TED ⁵ 1 – El ensayo	22	69	1.565	21	68	1.540	8	
		TED 2 – El pase técnico	22	69	1.565	20	67	1.513	8	
		TED 3 – La representación	20	60	1.340	20	60	1.340	8	
		TED 4 – El estreno	20	60	1.340	20	60	1.340	8	
		TED 5 – Part. en el ensayo	21	77	1.565	21	77	1.565	8	
		TED 6 – El cuaderno del espectador	21	77	1.565	21	77	1.565	8	
		TED 7 – La experimentación	21	69	1.399	21	69	1.399	14	
		TED 8 – Part. en la representación	21	69	1.399	21	69	1.399	14	
	Expresión Musical	Asistimos a un concierto	39	80	1.628	38	77	1.553	8	
		Jugamos con la voz	39	80	1.628	38	77	1.533	8	
		La música como expresión	39	81	1.676	38	78	1.604	8	
		Música y danza en nuestras fiestas	39	81	1.676	38	78	1.604	8	
		Parámetros musicales	40	84	1.708	39	81	1.634	8	
		La cuerda y la orquesta	39	79	1.574	38	76	1.498	4	
		La danza	40	84	1.708	39	81	1.634	8	
		El viento y la percusión	38	79	1.588	37	76	1.510	8	
		Vamos a cantar	38	79	1.588	36	75	1.497	8	
		Música en el cine	39	79	1.574	38	75	1.480	8	
		Música festiva	39	77	1.623	35	70	1.501	8	
		Nuestra música tradic.: instrumentos	21	67	1.425	20	57	1.221	6	
		Nuestros compositores	18	53	1.234	18	53	1.234	8	
		Acercamiento al canto lírico	14	40	935	14	40	935	5	
		Música popular en América: s.XIX	15	55	1.102	15	55	1.102	6	
		Música pop	17	53	1.121	17	51	1.099	6	
		Música y nuevas tecnologías	12	40	814	12	40	814	4	
		La música a través del tiempo	13	37	795	13	37	795	4	
		Música en escena	38	76	1.618	37	73	1.543	8	
		Subtotal Itin. Histórico-Artísticos		60/166	261/362	7.627	60/165	259/359	7.565	483
		Subtotal Informativo Gasteiztxo		24/53	104/115	2.400	23/47	98/107	2.285	105
		Subtotal Expresión Dramática		25/168	274/550	11.738	25/165	273/547	11.661	76
Subtotal Expresión Musical		54/577	644/1.304	27.015	53/560	615/1.250	25.811	131		
TOTAL		58	787	38.753	58	763	37.472	207		

Tabla 1.1. Datos sobre participación en el curso 2004-2005.

⁵ Taller de Expresión Dramática.

Como puede observarse en la tabla precedente, prácticamente todas las solicitudes han sido contestadas de manera afirmativa por el DME. Además casi en el cien por cien de los casos se ha completado la participación demandada, excepto en algún taller del Subprograma Informativo Gasteiztxo.

1.5.-OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

1.5.1.-Objetivos generales

Un principio básico de la actuación del DME es no interferir, competir o suplantar la tarea que es propia de otras administraciones e instancias educativas y esto es de especial aplicación en el caso de la Consejería de Educación del Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritza.

Por el contrario, y tal y como figura en la Carta de las Ciudades Educadoras, su finalidad es complementar la oferta del sistema formal poniendo a disposición de la comunidad educativa los medios y recursos propios de la ciudad.

Igualmente, y en lo que atañe a los programas dirigidos a escolares, el DME se plantea que la programación que ofrece se integre plenamente en el currículo y en la actividad cotidiana de los centros complementando su diseño.

Desde esta perspectiva, la evaluación externa que el DME ha planteado se ha propuesto lograr dos objetivos fundamentales, a saber:

1. Obtener evidencia empírica sobre los efectos esperados y no esperados de los programas desarrollados. En concreto, **evaluar el impacto** examinando la eficacia en el logro de los objetivos planteados en los programas que más adelante se enumeran.
2. Conocer tanto la pertinencia de los programas que actualmente se ofrecen como una relación de las **necesidades no cubiertas** por estos atendiendo al principio de complementariedad antes formulado.

1.5.2.-Objetivos específicos

Además de los objetivos generales de esta evaluación podemos mencionar los siguientes objetivos específicos:

- Conocer hasta qué punto el alumnado que ha participado en los programas del DME evaluados aprovecha esa participación con respecto a quienes no participan, tanto en lo referente a los conocimientos como a las actitudes.

- Ver hasta qué punto los diferentes programas se integran en el currículo y metodología docente de los diferentes centros.
- Ver hasta qué punto colectivos como el profesorado, familias, Berritzegunes, concejales, etc. conocen los programas evaluados.
- Ver hasta qué punto la ciudadanía de Vitoria-Gasteiz en general, conoce los programas evaluados.
- Conocer los aspectos positivos y negativos de cada uno de los programas a nivel de organización y funcionamiento.
- Ver hasta qué punto el profesorado participa en los programas evaluados.
- Conocer cómo valora el profesorado los programas evaluados.
- Conocer cuáles son las necesidades no cubiertas según la opinión del profesorado, colectivos ciudadanos, ayuntamiento,...
- Conocer la valoración que los diferentes colectivos hacen de la labor del DME en lo relacionado con los programas educativos.
- Conocer cuáles son las mejoras propuestas por los diferentes colectivos participantes en la evaluación.

2.-METODOLOGÍA

2.-METODOLOGÍA

En las siguientes líneas presentamos una descripción detallada de la metodología utilizada en esta evaluación, tanto en su vertiente cuantitativa como cualitativa. En ambos casos hacemos referencia a los objetivos, método elegido, instrumentos, estrategias y proceso de recogida y análisis de la información así como una reflexión acerca de la validez y credibilidad de la propia evaluación.

Iniciamos esta descripción con una breve justificación de la opción de complementariedad metodológica asumida y desarrollada en esta evaluación.

De cara a lograr los objetivos pretendidos en esta evaluación, se ha optado por una vía de complementariedad metodológica que permita aprovechar las distintas aportaciones tanto de la metodología cuantitativa como de la cualitativa.

Si se adopta una postura equilibrada y flexible que libera de una excesiva rigidez al nexo entre posicionamientos metateóricos y técnicas de investigación, podemos abordar desde una actitud integradora la posibilidad de diseños multimétodo en la investigación educativa. Algunos (entre los que se sitúa Dendaluce, 1995) hablan de pluralismo integrador, ejemplificado en la cualitativización de diseños cuasiexperimentales y en la cuasiexperimentalización de investigaciones cualitativas. Bericat (1998) por su parte, realiza una interesante síntesis de las diversas estrategias de integración metodológica a partir de su visión acerca de la integración de métodos:

- La estrategia de **complementación** se da cuando en el marco de una misma investigación se obtienen dos imágenes, una procedente de métodos de orientación cualitativa y otra de métodos de orientación cuantitativa. Cada perspectiva ilumina una dimensión diferente de la realidad, de manera que no existe o no se pretende el solapamiento de los métodos. El grado de integración metodológica es mínimo. El producto final es normalmente un informe con dos partes diferenciadas en las que se exponen los resultados obtenidos en la aplicación de los respectivos métodos. En su nivel máximo, si la estrategia se ha desarrollado con ese fin, puede dar lugar a síntesis interpretativas que integren resultados de cada método.
- En la estrategia de **triangulación** se pretende obtener una visión más completa de la realidad, no a través de dos miradas, sino utilizando ambas orientaciones en el estudio de una única dimensión de la realidad. La integración metodológica aumenta al pretender enfocar desde métodos distintos una misma parcela, métodos a los que se les reconoce la legitimidad de poder captar en parte o totalmente el objeto de estudio. Se pretende un solapamiento o convergencia de los resultados, y reforzar así la validez de los mismos.

En la siguiente figura puede observarse una representación gráfica de estas dos estrategias.

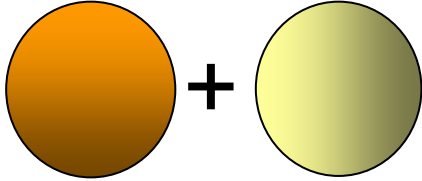
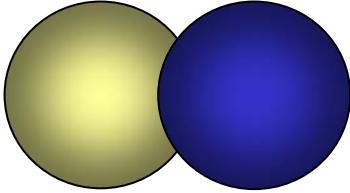
	Método A	Método B
Complementación		
Triangulación		

Figura 2.1. Estrategias de complementariedad metodológica.

Se podría decir que en esta evaluación se aplican estas dos estrategias de complementariedad. Podemos hablar de **complementación**, ya que en algunos casos se han utilizado métodos diferentes con informantes diferentes. Este es el caso por ejemplo de haber utilizado pruebas objetivas y cuestionarios de tipo Likert en el caso del alumnado. Sin embargo, para recabar información de otros estamentos como representantes de los centros o representantes municipales y ciudadanos se han aplicado estrategias de tipo cualitativo como los grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas.

Igualmente podemos hablar de **triangulación**, en el sentido de que la utilización de métodos diferentes ha permitido dar una visión completa de cada uno de los programas evaluados, ya que ha permitido contrastar dos tipos de información diferente, la cualitativa y la cuantitativa. Estamos de acuerdo con Flick cuando afirma que:

“...las distintas perspectivas metodológicas se complementan mutuamente en el estudio de un problema, y esto se concibe como la compensación complementaria de los puntos débiles y ciegos de cada método individual.”
(Flick, 2004: p. 280)

A lo anterior, y siguiendo al mismo autor, se podrían añadir otras ventajas de la combinación de métodos como son las siguientes:

- La posibilidad de que los resultados cuantitativos y cualitativos converjan, se confirmen mutuamente y apoyen las mismas conclusiones.
- Que ambos resultados se centren en aspectos diferentes de un problema y lleven a una visión más completa

Por último cabría añadir que también existe la posibilidad de que los resultados cualitativos y cuantitativos sean divergentes o contradictorios. Esta

situación debería llevar a una interpretación teórica de esas divergencias, cuestión que lejos de invalidar la evaluación, lleva a una mayor validez de los resultados obtenidos.

2.1.-EVALUACIÓN DEL IMPACTO

2.1.1.-Objetivo

El objetivo de la evaluación del impacto ha sido la valoración de los programas educativos ofrecidos por el DME de Vitoria-Gasteiz.

Concretamente estamos hablando de la evaluación de la eficacia en el logro de los objetivos de los programas siguientes:

- Programa Vitoria-Gasteiz como Espacio Educativo: Subprograma ITINERARIOS HISTÓRICO-ARTÍSTICOS.
- Programa Vitoria-Gasteiz como Espacio Educativo: Subprograma INFORMATIVO GASTEIZTXO.
- Programa Expresión y Arte: Subprograma EXPRESIÓN DRAMÁTICA.
- Programa Expresión y Arte: Subprograma EXPRESIÓN MUSICAL.
- Programa Materiales Curriculares

La eficacia de la aplicación de estos programas tiene su expresión concreta en los efectos que provoca tanto en el centro como en el alumnado.

En cuanto al centro estos efectos están en relación con la integración de estos programas y subprogramas en el diseño curricular por una parte y en la metodología docente por la otra.

En lo referente a los efectos en los aprendizajes del alumnado estos se han concretado en el aprendizaje de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada uno de los programas.

2.1.2.-Diseño

2.1.2.1.-Método

De cara a la evaluación de impacto se ha planteado un diseño de corte cuantitativo, del tipo *ex post facto* y basado en la recogida de datos objetivos que nos han permitido hacer un análisis más exacto de las consecuencias de la aplicación de los programas que hemos evaluado. Este diseño cuantitativo ha

permitido además acceder a un número amplio de participantes, tanto de docentes como de alumnado.

2.1.2.2.-Variables

Al describir las variables de esta evaluación hemos de mencionar tanto las variables que denominamos de estudio o variables principales y otras variables que sin ser relevantes se han considerado de cara a conocer y controlar sus posibles efectos.

2.1.2.2.1.-Variables de estudio

Las principales estudiadas en esta evaluación del impacto han sido las siguientes:

- ❑ Conocimientos, destrezas y actitudes del alumnado en Itinerarios Histórico-Artísticos.
- ❑ Conocimientos, destrezas y actitudes del alumnado en Informativo Gasteiztxo.
- ❑ Conocimientos, destrezas y actitudes del alumnado en Expresión Dramática.
- ❑ Conocimientos, destrezas y actitudes del alumnado en Expresión Musical.
- ❑ Conocimiento, utilización y valoración de los Materiales Curriculares.
- ❑ Nivel de integración de los programas en el currículo y metodología docente.

Estas variables se han operativizado a través de las puntuaciones obtenidas tras la aplicación de las pruebas objetivas construidas *ad hoc*.

2.1.2.2.2.-Otras variables

Además de las variables de estudio mencionadas, otras variables intervinientes y que han sido igualmente estudiadas son las siguientes:

- ❑ **Curso.** En el caso del subprograma Itinerarios Histórico-Artísticos los cursos incluidos son los de 6º de Educación Primaria y 2º y 4º de ESO, mientras que el Subprograma Informativo Gasteiztxo los incluidos han sido 2º y 4º de ESO. En los otros dos subprogramas las pruebas se han aplicado a los estudiantes de 4º de ESO.

- **Participación.** Las categorías o niveles de esta variable se han configurado en base al nivel de participación de cada uno de los centros en los diferentes programas ofertados.
- **Nivel Socioeconómico de los Centros (SES).** En todos los estudios de rendimiento se produce el llamado *efecto contextual*, siendo esta variable uno de los principales factores intervinientes en el mismo (Santiago, Lukas, Lizasoain y Joaristi, 2005).

2.1.2.3.-Recogida de datos

2.1.2.3.1.-Instrumentos

Los instrumentos que se han creado han sido los siguientes:

2.1.2.3.1.1.-Pruebas objetivas

1. *Prueba de conocimientos y destrezas del alumnado en Itinerarios Histórico-Artísticos y actitudes sobre la ciudad y el patrimonio e implicación en la vida ciudadana.* Este instrumento consta de dos versiones, una para 6º de Enseñanza Primaria y otra para 2º y 4º de ESO. Ver Anexo 1.
2. *Prueba de conocimientos y destrezas del alumnado en Informativo Gasteiztxo y actitudes sobre la ciudad y el patrimonio e implicación en la vida ciudadana.* Ver Anexo 1.
3. *Prueba de conocimientos, destrezas y actitudes del alumnado en Expresión Dramática.* Ver Anexo 1.
4. *Prueba de conocimientos, destrezas y actitudes del alumnado en Expresión Musical.* Ver Anexo 1.

Estos cuatro instrumentos son pruebas objetivas conocidas como “pruebas estandarizadas de indicadores de resultados” (Jornet y Suárez, 1996), con la posibilidad de que exista algún ítem abierto. La construcción de estas pruebas ha seguido el siguiente proceso (Lukas y otros, 2000 y Lukas y Santiago, 2004a):

1. Formación de los constructores de pruebas. La confección de las pruebas ha corrido a cargo de las propias personas que llevan adelante estos programas, habiendo sido asesoradas en todo momento por los miembros del equipo evaluador. Es importante resaltar que estas pruebas las han elaborado los propios responsables de los programas tras la realización de una sesión de formación en “construcción de pruebas objetivas” siguiendo el módulo que puede verse en el Anexo 2. La excepción ha sido la prueba de conocimientos, destrezas y actitudes del alumnado en Expresión Dramática, en cuya confección ha

participado personal especializado en el ámbito de la Expresión Dramática, pero ajeno a la empresa que imparte dicho programa.

2. Definición del dominio educativo a evaluar. En un primer momento se han definido tanto los objetivos como los procesos que se han pretendido evaluar en cada una de las pruebas.
3. Elaboración de las pruebas piloto.
4. Aplicación piloto de las pruebas con grupos de alumnos que no han participado en la evaluación.
5. Análisis de las pruebas y del funcionamiento de los ítems. En esta fase se ha utilizado el programa ITEMAN para analizar la fiabilidad de las pruebas y el análisis de contenido con el fin de garantizar la validez de la misma. De los datos recogidos se puede afirmar que los instrumentos utilizados cumplen los requisitos de fiabilidad exigidos para este tipo de pruebas.
6. Elaboración de las pruebas definitivas.
7. Aplicación de las pruebas.

2.1.2.3.1.2.-Cuestionarios

Para evaluar el nivel de integración de los programas en el currículo y metodología docente se han construido dos cuestionarios dirigidos al profesorado.

1. *Cuestionario dirigido al profesorado.*

Este instrumento se ha utilizado para recabar información acerca del efecto de estos programas en la dinámica docente de los centros. Las dimensiones que ha recogido este cuestionario son las siguientes: (Ver Anexo 3):

1. Conocimiento de los programas.
 2. Participación en los programas.
 3. Valoración de los programas.
 4. Integración en el currículo escolar.
 5. Necesidades no cubiertas.
2. *Cuestionario de Materiales Curriculares.*

Este cuestionario ha sido cumplimentado también por el profesorado y su objetivo ha sido recabar información acerca del efecto de los Materiales Curriculares creados por el propio DME en la dinámica docente de los centros y de las necesidades que se consideran no cubiertas por dichos materiales. Concretamente, las dimensiones que recoge este cuestionario son las siguientes (Ver Anexo 3):

1. Conocimiento de los materiales.
2. Utilización de los materiales.
3. Valoración de los materiales.
4. Integración en el currículo escolar de los materiales.
5. Necesidades no cubiertas.

Estos dos cuestionarios han sido contruidos por los miembros del equipo evaluador siguiendo las pautas habituales para la construcción de este tipo de cuestionarios.

Todos los cuestionarios y pruebas son bilingües (euskera y castellano) para garantizar que la persona que conteste escoge y emplea la lengua en la que más cómodo se encuentra.

2.1.2.3.2.-Aplicación de las pruebas y cuestionarios

Las características más importantes de la aplicación de las diferentes pruebas y cuestionarios son las siguientes:

- Es el DME del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz el que ha gestionado el compromiso de participación de los centros en la recogida de datos y ha colaborado en su organización. Asimismo el DME ha dirigido la distribución de las pruebas y cuestionarios y su posterior recogida una vez aplicados.
- La aplicación ha sido llevada a cabo por el profesorado de los centros después de que las y los directores fueron formados por los miembros del equipo evaluador acerca de la forma de aplicar las pruebas y cuestionarios, aprovechando su participación en los grupos de discusión.
- Con el fin de garantizar la normalización del proceso de aplicación de las pruebas y cuestionarios se construyeron manuales de aplicación que pueden observarse en el Anexo 4.

2.1.2.4.-Participantes

- **Alumnado.** La evaluación se ha diseñado con el objetivo de que participase toda la población de alumnos y alumnas de 6º de Enseñanza Primaria y 2º y 4º de ESO de todos los centros de enseñanza de Vitoria-Gasteiz. A pesar de la mortalidad propia de estos casos, el número de alumnas y alumnos participantes se ha situado alrededor de 3000.
- **Profesorado.** En el caso del profesorado, se incluyó a todo el profesorado del tercer ciclo de Enseñanza Primaria y de ESO. Han sido alrededor de 550 docentes los que han respondido a los cuestionarios presentados.

En cuanto al número total de centros que han tomado parte en esta evaluación se puede hablar de una alta participación ya que de los 62 centros censados en la ciudad de Vitoria-Gasteiz, han sido 56 los que han cumplimentado las diferentes pruebas y cuestionarios.

En la tabla 2.1. puede observarse más detalladamente la participación en base a los cuestionarios y pruebas a las que se ha respondido en cada uno de los centros participantes.

CENTROS	PRUEBAS Y CUESTIONARIOS					
	Itin 6º	Itin 2º-4º	Teatro	Música	Prof.	Mat. C.
CEP ABETXUKO IKASTOLA LHI						
CEP ADURZA IKASTOLA LHI						
CEP ÁNGEL GANIVET/IZARRA LHI						
CEP A. FORNIÉS/MANUEL DE FALLA LHI						
CEP A. LZ. DE GUEREÑU/J. MARDONES LHI						
CEP ARANBIZKARRA IKASTOLA LHI						
CEP ARANZABELA IKASTOLA LHI						
CEP LANDAZURI IKASTOLA LHI (Antiguo BAMBI)						
CEP DIVINO MAESTRO / M. DE MAEZTU LHI						
CEP JUDIZMENDI / CANCELLER AYALA LHI						
CEP LUIS DORAO LHI						
CEP LUIS ELEJALDE / ROG. DE ALVARO LHI						
CEP MIGUEL CERVANTES LHI						
CEP ODON DE APRAIZ IKASTOLA LHI						
CEP PADRE ORBISO LHI						
CEP P. IGNACIO BARRUTIA IKASTOLA LHI						
CEP RAMÓN BAJO LHI						
CEP SAMANIEGO LHI						
CEP SAN IGNACIO LHI						
CEP SAN MARTÍN LHI						
CEP SANTA MARÍA DE VITORIA LHI						
CEP TOKI EDER IKASTOLA LHI						
CEP UMANDI IKASTOLA LHI						
CEP ABENDAÑO						
IES EKIALDEA BHI						
IES FEDERICO BARAIBAR BHI						
IES FCO. DE VITORIA BHI						
IES KOLDO MITXELENA BHI						
IES LOS HERRÁN BHI						
IES MENDEBALDEA BHI						
IES MIGUEL DE UNAMUNO BHI						
IES SAMANIEGO BHI						
IPI IKASBIDEA IKASTOLA IPI						
CPEIP ARMENTIA IKASTOLA HLHIP						
CO. CALASANZ IKASTETXEA (ESCOLAPIOS)						
CO. CALASANCIO IKASTETXEA (ESCOLAPIAS)						
CO. HOGAR SAN JOSÉ IKASTETXEA						
CO. INMACULADA CONCEPCIÓN IKASTETXEA						
CO. NAZARETH IKASTETXEA						
CO. NTRA. SRA. DE LAS MERCEDES IKASTETXEA						
CO. NIÑO JESÚS IKASTETXEA						
CO. P. RAIMUNDO OLABIDE IKAST. IKASTETXEA						
CO. PEDAGÓGICA SAN PRUDENCIO IKASTETXEA						
CO. PRESENTACIÓN DE MARÍA IKASTETXEA						
CO. SGDO. CORAZÓN (CARMELITAS)						
CO. SGDO. CORAZÓN (CORAZONISTAS)						
CO. SAN VIATOR IKASTETXEA						
CO. SANTA MARÍA (MARIANISTAS) IKASTETXEA						
CO. URSULINAS IKASTETXEA						
CO. VERA CRUZ IKASTETXEA						
CO. VIRGEN NIÑA IKASTETXEA						
DIOCESANAS (NIEVES CANO) BHIP						
DIOCESANAS (MOLINUEVO) BHIP						
DIOCESANAS (ARRIAGA) BHIP						
CPES JESÚS OBRERO BHIP						
CEE BLAS LÓPEZ HBI						
CIP PEDRO ANITUA LHIK						
CIP VITORIA-GASTEIZ LHIK						
EPA NTRA. SRA. DEL CARMEN HHI						
EPA PAULO FREIRE HHI						

Tabla 2.1. Centros participantes en la evaluación.

2.1.2.5.-Análisis estadísticos

A partir de los datos recogidos, los análisis estadísticos que se han aplicado son los siguientes:

1. Análisis de las pruebas utilizadas: análisis de la fiabilidad y validez de la prueba y análisis de los ítems, tanto de las pruebas definitivas como de las previamente aplicadas pruebas piloto.
2. Análisis de los datos recogidos a través de las pruebas y cuestionarios. Los análisis realizados siguen las etapas apuntadas por Lizasoain y Joaristi (2000) y son los siguientes:
 - Análisis exploratorio de datos.
 - Análisis descriptivos univariados.
 - Análisis descriptivos bivariados.
 - Pruebas de contraste de diferencias.
 - Técnicas de segmentación.

Para la realización de estos análisis se han utilizado los programas informáticos ITEMAN, SPSS y el módulo AnswerTree de segmentación.

2.2.-EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA O DE NECESIDADES

2.2.1.-Objetivo

El objetivo de la segunda dimensión de esta evaluación ha sido la de comprobar la pertinencia de los actuales programas educativos ofertados por el DME de Vitoria-Gasteiz para cubrir las necesidades de la ciudadanía en general y sobre todo y en particular las necesidades de los centros educativos de primaria y secundaria.

Se ha podido constatar que el diseño y puesta en marcha de los actuales programas se ha realizado en base a un estudio llevado a cabo alrededor de 1990. No obstante, en estos 15 años, tanto la sociedad en general como el sistema educativo en particular, han sufrido una serie de cambios que pueden hacer sospechar la necesidad de adecuar la oferta educativa del DME a la realidad de los centros educativos.

2.2.2.-Diseño

2.2.2.1.-Método

Para llevar a cabo esta evaluación e intentar responder al objetivo propuesto, hemos utilizado una metodología cualitativa con un diseño flexible y emergente que ha ido adecuándose a las circunstancias a medida que el proceso de evaluación ha ido avanzando.

Las características de este tipo de estudios han requerido que atendiéramos a las siguientes cuestiones:

- ❑ **Ha sido un proceso flexible, no lineal.** El diseño se ha ido construyendo, permaneciendo abierto y flexible a cambios y redefiniciones que han ido surgiendo del mismo problema de evaluación o de la metodología y estrategias de evaluación para abordarlo.
- ❑ **Ha sido holístico.** Se ha adoptado un enfoque global de la situación. Buscando la comprensión de la situación en su totalidad, como un retrato global.
- ❑ **Ha sido contextualizado.** Se produce en un contexto, en una cultura, determinados, particulares que se han intentado captar.
- ❑ Se refiere a lo **personal e inmediato**, lo que ha exigido una relación cara a cara.
- ❑ Se ha centrado en la **comprensión** de una situación social, no en predicciones sobre la misma.
- ❑ **Los evaluadores han permanecido durante cierto tiempo** en el lugar de estudio.

- ❑ Los evaluadores han tratado de **desarrollar una teoría o modelo** de lo que ocurre en la situación social.
- ❑ **Los evaluadores han sido el principal instrumento de recogida de datos.**
- ❑ Ha exigido un **continuo análisis de la información.**
- ❑ Las decisiones han debido negociarse respondiendo a cuestiones de tipo **ético.**

El proceso que se ha seguido puede dividirse en cuatro fases interactivas tal y como puede verse en la siguiente figura.

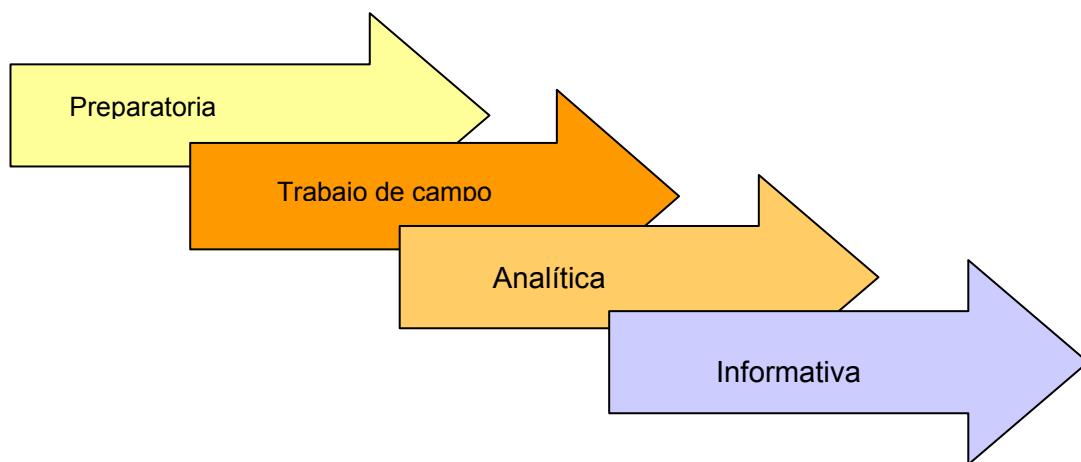


Figura 2.2. Fases del proceso de evaluación cualitativa.

2.2.2.2.-Recogida de información

Para el logro de este objetivo por lo tanto, además de la confección de algún instrumento para la recogida de la información, los evaluadores han ido acercándose a las distintas audiencias implicadas en los programas educativos para conocer de manera directa cuáles son sus opiniones.

Con este fin se han utilizado cinco estrategias para la recogida de la información:

2.2.2.2.1.-Los grupos de discusión

El grupo de discusión consiste en un conjunto de personas que dialogan y debaten juntas sobre algún tema de interés aportando sus perspectivas, percepciones y puntos de vista específicos y particulares (Lukas y Santiago, 2004b). Estos grupos de discusión con participantes distintos han posibilitado ver cuáles son las tendencias y las opiniones sobre el tema en cuestión. El posterior análisis de las discusiones nos ha permitido recoger información sobre cómo se percibe la situación y las expectativas o demandas que genera. El objetivo de estos grupos de discusión por lo tanto, ha sido el de recoger información de naturaleza cualitativa sobre unos temas elegidos y ordenados *a priori*.

Se han formado nueve grupos de discusión con siete u ocho participantes en cada uno de los mismos. Estos grupos han sido coordinados por los miembros del equipo de evaluación externo que han sido los encargados de dirigir los diferentes grupos. Los participantes han sido los directores (o persona delegada) de los centros de Vitoria-Gasteiz siendo agrupados por el tipo de centro que dirigen (sólo primaria, sólo secundaria, primaria y secundaria) y por el nivel de participación en los programas ofertados por el DME.

En el cuadro 2.1. aparece la relación de participantes en los diferentes grupos de discusión realizados.

Representante de CEP ADURZA IKASTOLA LHI
 Representante de CEP ÁNGEL GANIVET/IZARRA LHI
 Representante de CEP ARANBIZKARRA IKASTOLA LHI
 Representante de CEP ARANZABELA IKASTOLA LHI
 Jefe de estudios CEP LANDAZURI IKASTOLA LHI (Antiguo BAMBI)
 Director CEP DIVINO MAESTRO / M. DE MAEZTU LHI
 Director CEP JUDIZMENDI / CANCELLER AYALA LHI
 Directora CEP LUIS DORAO LHI
 Director CEP LUIS ELEJALDE / ROG. DE ALVARO LHI
 Representante de CEP MIGUEL CERVANTES LHI
 Representante de CEP PADRE ORBISO LHI
 Representante de CEP P. IGNACIO BARRUTIA IKASTOLA LHI
 Representante de CEP RAMÓN BAJO LHI
 Representante de CEP SAMANIEGO LHI
 Jefe de estudios CEP SAN IGNACIO LHI
 Representante de CEP SAN MARTÍN LHI
 Directora CEP UMANDI IKASTOLA LHI
 Directora CEP ABENDAÑO
 Director IES EKIALDEA BHI
 Director IES FEDERICO BARAIBAR BHI
 Representante de IES FCO. DE VITORIA BHI
 Representante de IES KOLDO MITXELENA BHI
 Subdirectora IES MENDEBALDEA BHI
 Orientadora IES MIGUEL DE UNAMUNO BHI
 Directora IPI IKASBIDEA IKASTOLA IPI
 Director CPEIP ARMENTIA IKASTOLA HLHIP
 Director CO. CALASANZ IKASTETXEA (ESCOLAPIOS)
 Representante de CO. CALASANCIO IKASTETXEA (ESCOLAPIOS)
 Representante de CO. HOGAR SAN JOSÉ IKASTETXEA
 Representante de CO. NAZARETH IKASTETXEA
 Representante de CO. NIÑO JESÚS IKASTETXEA
 Representante de CO. PEDAGÓGICA SAN PRUDENCIO IKASTETXEA
 Representante de CO. PRESENTACIÓN DE MARÍA IKASTETXEA
 Representante de CO. SGDO. CORAZÓN (CARMELITAS) IKASTETXEA
 Director CO. SGDO. CORAZÓN (CORAZONISTAS)
 Representante de CO. SAN VIATOR IKASTETXEA
 Representante de CO. SANTA MARÍA (MARIANISTAS) IKASTETXEA
 Coord. Orientación CO. URSULINAS IKASTETXEA
 Jefe de Estudios CO. VERA CRUZ IKASTETXEA
 Representante de CO. VIRGEN NIÑA IKASTETXEA
 Coordinador Bachillerato DIOCESANAS (NIEVES CANO) BHIP
 Representante de DIOCESANAS (MOLINUEVO) BHIP
 Representante de DIOCESANAS (ARRIAGA) BHIP
 Director CPES JESÚS OBRERO VIP
 Secretaria CEE BLAS LÓPEZ HBI
 Directora CIP VITORIA-GASTEIZ LHIK
 Jefe departamento EPA NTRA. SRA. DEL CARMEN HHI
 Director EPA PAULO FREIRE HHI
 Representante de CO. PEDAGÓGICA SAN PRUDENCIO IKASTETXEA
 Representante de CO. PRESENTACIÓN DE MARÍA IKASTETXEA
 Representante de CO. SGDO. CORAZÓN (CARMELITAS) IKASTETXEA
 Director CO. SGDO. CORAZÓN (CORAZONISTAS)
 Representante de CO. SAN VIATOR IKASTETXEA
 Representante de CO. SANTA MARÍA (MARIANISTAS) IKASTETXEA
 Coord. Orientación CO. URSULINAS IKASTETXEA
 Jefe de Estudios CO. VERA CRUZ IKASTETXEA
 Representante de CO. VIRGEN NIÑA IKASTETXEA
 Coordinador Bachillerato DIOCESANAS (NIEVES CANO) BHIP
 Representante de DIOCESANAS (MOLINUEVO) BHIP
 Representante de DIOCESANAS (ARRIAGA) BHIP
 Director CPES JESÚS OBRERO VIP
 Secretaria CEE BLAS LÓPEZ HBI
 Directora CIP VITORIA-GASTEIZ LHIK
 Jefe departamento EPA NTRA. SRA. DEL CARMEN HHI
 Director EPA PAULO FREIRE HHI

Cuadro 2.1. Relación de participantes en los grupos de discusión.

El esquema seguido en los grupos de discusión ha sido el siguiente:

- Primero se cuenta brevemente qué es un grupo de discusión:
 - En este tipo de grupos lo que interesa es recoger las informaciones, valoraciones y opiniones de todos los participantes.
 - El moderador, modera, ni es un participante ni mucho menos un experto.
 - Función: procurar que todo el mundo intervenga y facilitar el desarrollo de la sesión.
- A continuación se anuncia que las informaciones y opiniones serán tratadas con absoluta GARANTIA DE CONFIDENCIALIDAD. Nunca se identificará quién ha dicho qué o sobre qué.
- Para facilitar la transcripción y análisis de la sesión se solicitó permiso para grabar.
- Se comienza con una pregunta:
 - Suponemos que conocéis los programas educativos del DME, si es así, ¿qué opinión general os merecen?

Cuadro 2.2. Proceso seguido en los grupos discusión.

A partir de aquí estas han sido las cuestiones que se han ido abordando en los distintos grupos de discusión:

- a. ¿Se conoce la oferta educativa del DME?
- b. ¿Cuál es el nivel de participación del centro?
 - i. ¿Quién decide participar?
 - ii. ¿Quién decide qué grupos y qué profesores?
- c. ¿Cómo se valoran estos programas?
 - i. Enumerar si es necesario
 - ii. ¿Hay o ha habido algún tipo de evaluación interna?
 - iii. ¿Se proponen acciones posibles de mejora?
 - iv. ¿Cuáles deberían seguir o incrementarse?
 - v. ¿Cuáles deberían retirarse de la oferta?
- d. ¿Se integran en los currículos escolares?
 - i. ¿De qué manera?
- e. ¿Cómo es la organización de los programas?
 - i. Horarios, calendarios, coordinación, monitores/responsables, materiales.
 - ii. ¿Cómo es la relación, coordinación con el DME?
 - iii. ¿Se habla con el DME con frecuencia?
- f. ¿Tienen los programas impacto en los centros?
 - i. ¿En los profesores?
 - ii. ¿En los estudiantes?
 - iii. ¿Se puede afirmar que provocan mayor o mejor aprendizaje, más motivación, cambio de actitudes?
- g. ¿Están los programas actualizados?
 - i. De nuevo, acciones de mejora.
 - ii. ¿Hay necesidades no cubiertas que pudieran ser atendidas por el DME?
 - iii. ¿Cuáles?
 - iv. ¿Qué destinatarios?
- h. ¿Es ajustado y está justificado el gasto que suponen?
- i. ¿Habéis detectado u observado algún tipo de efecto no esperado?
 - i. Bueno o malo
 - ii. ¿Interferencia con actividades propias o de otras instituciones?
- j. Los padres/madres, estudiantes o profesores ¿han manifestado opinión o sugerencias sobre los programas?
- k. Los materiales curriculares elaborados por el DME:
 - i. ¿Se conocen?
 - ii. ¿Se usan?
 - iii. ¿Se integran?
 - iv. ¿Cómo se valoran?
 - v. ¿Hay otros que el DME podría crear y que veis como útiles o necesarios?

Cuadro 2.3. Cuestiones abordadas en los grupos de discusión.

Se finalizaba la sesión pactando las principales conclusiones a las que se había llegado.

2.2.2.2.-Las entrevistas

Entre las distintas modalidades de entrevista que podían aplicarse, las que se han realizado han sido las denominadas semiestructuradas. En éstas, a través de la confrontación interpersonal, el entrevistador formula a la persona entrevistada preguntas con el fin de conseguir respuestas relacionadas con los propósitos de la evaluación (Lukas y Santiago, 2004b). Al tratarse de entrevistas semiestructuradas, existe un esquema o pauta de entrevista previa con algunas preguntas que se pretenden plantear a la persona entrevistada.

Posteriormente y en función de las respuestas recibidas (tanto verbales como no verbales) el entrevistador puede plantear nuevas preguntas para profundizar en algunos aspectos o para abrir nuevas vías de indagación que resulten de interés a los propósitos de la evaluación. A grandes rasgos este ha sido el proceso llevado a cabo en las entrevistas realizadas.

En total se han realizado 21 entrevistas con representantes de colectivos y entidades interesadas en los programas de educación del DME. Las personas entrevistadas han sido las siguientes:

Entrevista 1: Juan Carlos Alonso. Representante DENON ESKOLA.
Entrevista 2: Eduardo Arriolabengoa. Director del DME.
Entrevista 3: Asier Álvarez de Arkaia. Representante ANIMACIÓN.
Entrevista 4: Isidro Garrido. Especialista educativo.
Entrevista 5: Arantza Zenarruzabeitia. Representante EAJ/PNV.
Entrevista 6: Mari Cruz Morales. Representante KEINU.
Entrevista 7: Luis M ^a García. Técnico del DME.
Entrevista 8: Felix Aspizua. Representante MINTZA.
Entrevista 9: M ^a Angeles Gutierrez. Representante PSE/EE.
Entrevista 10: M ^a del Juncal Durand. Repres. Programa Expresión Musical.
Entrevista 11: Rosa Ortiz de Urtaran. Jefa de Serv. Administrativos del DME.
Entrevista 12: Juan Manuel Paniagua. Resp. Programas Educativos DME.
Entrevista 13: Eduardo Pérez. Representante Berritzegune.
Entrevista 14: Jesús Grisaleña. Inspector de Educación.
Entrevista 15: M ^a José Ruiz. Representante IU/EB.
Entrevista 16: Antxon Belakortu. Representante EA.
Entrevista 17: Iñigo Gracianteparaluceta. Representante LANKIDE.
Entrevista 18: Encina Serrano. Concejala de Educación, Cultura y Deporte.
Entrevista 19: Santos Escudero. Representante FAPACNE.
Entrevista 20: Amparo Fernández. Representante Berritzegune.
Entrevista 21: Jose Ángel Cuerda. Ex-alcalde de Vitoria-Gasteiz.

Cuadro 2.4. Relación de personas entrevistadas.

Los guiones utilizados para las entrevistas han variado en función de las personas y/o colectivos entrevistados. En el Anexo 5 pueden verse los guiones seguidos en función de las características de los entrevistados.

2.2.2.2.3.-Los cuestionarios

Como se ha señalado previamente al hablar acerca de los instrumentos a utilizar de cara a recoger información para comprobar el objetivo uno, se ha aplicado un cuestionario al profesorado del tercer ciclo de primaria y de secundaria obligatoria de los centros educativos de Vitoria-Gasteiz. Las respuestas recibidas a través de este cuestionario también han pretendido contribuir a comprobar la consecución del segundo objetivo de esta evaluación.

Aunque en algunos casos ha habido que adecuarlo a las diferentes especificidades (sobre todo en las diferentes entrevistas), tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas y en el cuestionario, el guión inicial aproximado que se ha seguido ha sido el siguiente:

1. Conocimiento de los programas educativos del DME de Vitoria-Gasteiz.
2. Valoración de los programas.
3. Participación (si ha lugar).
4. Impacto en los centros.
5. Integración de los programas en el currículum escolar (en el caso de los centros educativos).
6. Necesidades no cubiertas.
7. Materiales curriculares.

2.2.2.2.4.-La observación

Dado que el objetivo principal era comprobar la pertinencia de los programas en cuestión o dicho de otra forma detectar las necesidades no cubiertas por los mismos, la observación no ha sido la estrategia más empleada en la evaluación llevada a cabo, sin embargo, si se han realizado algunas observaciones de los programas. Para ello, los evaluadores se han presentado en los lugares naturales en los que se llevan a cabo los programas y han tomado notas de campo de lo que allí acontecía. No ha sido una observación persistente, pero si ha permitido ver y sentir en funcionamiento cada uno de los programas. Esta información ha resultado valiosa para completar la información recogida mediante las otras estrategias previamente señaladas.

De la misma manera, se han tomado notas de campo de todas las reuniones mantenidas con los responsables del DME.

Se han realizado las siguientes observaciones:

Programa	Fecha	Observador
1.-Sesión de formación en construcción de instrumentos para la evaluación de los responsables de los programas.	16-02-2005	<i>Saioa</i>
2.-Concierto musical de la Banda de la Ertzaintza.	09-03-2005	<i>Karlos</i>
3.-Concierto musical de la Banda de la Ertzaintza.	09-03-2005	<i>Lukas</i>
4.-Concierto musical de la Banda de la Ertzaintza.	09-03-2005	<i>Saioa</i>
5.-Itinerarios: Catedral de Santa María.	09-03-2005	<i>Karlos</i>
6.-Itinerarios: Catedral de Santa María.	09-03-2005	<i>Lukas</i>
7.-Itinerarios: Catedral de Santa María.	09-03-2005	<i>Saioa</i>
8.-Teatro. Ensayo final para padres.	10-03-2005	<i>Saioa</i>
9.-Música. Concierto de compositores vascos.	07-04-2005	<i>Karlos</i>
10.-Música. Concierto de compositores vascos.	07-04-2005	<i>Luis</i>
11.-Itinerarios Histórico-Artísticos. Neoclásico.	07-04-2005	<i>Karlos</i>
12.-Itinerarios Histórico-Artísticos. Neoclásico.	07-04-2005	<i>Luis</i>

Cuadro 2.5. Relación de observaciones realizadas.

2.2.2.2.5.-Análisis de documentos

Además de los datos recogidos directamente a través de los participantes y entidades implicadas, también se han recogido y analizado ciertos documentos que han sido susceptibles de ofrecer información valiosa de cara a complementarla con la recogida por otros medios. En este sentido se han analizado los siguientes documentos:

- Otras evaluaciones realizadas por el DME.
- Materiales utilizados en los distintos programas evaluados.
- Materiales Curriculares producidos por el DME.

2.2.2.3.-Análisis de la información

Obviamente, al tratarse de una metodología cualitativa, la triangulación⁶ adquiere una gran importancia. En este sentido, la relevancia de la información recogida, así como su credibilidad, consistencia y confirmabilidad están garantizadas como luego se verá con detalle. Por un lado se ha utilizado la triangulación de métodos para la recogida de la información (entrevistas, grupos de discusión, observación y cuestionario) y por otra, se han triangulado los informantes, dado que se ha recogido información de colectivos distintos: profesorado, dirección, representantes de entidades y colectivos de la ciudad.

Aunque el análisis intensivo de la información recogida se ha efectuado básicamente al final de la evaluación, desde las primeras sesiones de formación de los constructores de las pruebas, las primeras entrevistas y observaciones del funcionamiento del programa y los primeros grupos de discusión se fueron realizando análisis de forma extensiva de lo que iba ocurriendo. No obstante, cuando se ha terminado definitivamente con la recogida de la información cualitativa se ha procedido al análisis intensivo de toda la información recogida. Para ello se ha seguido el siguiente procedimiento (Lukas y Santiago, 2004b):

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. FASE 1: Reducción de la información.<ol style="list-style-type: none">a. Selección e identificación de la información a analizar.b. Determinación de los objetivos del análisis.c. Establecimiento de un sistema de categorías.<ol style="list-style-type: none">i. Selección de la unidad de registro.ii. Establecer el sistema de categorías.iii. Identificar códigos para cada categoría.d. Estudio piloto del sistema de categorías.e. Codificación.2. FASE 2: Organización y presentación de la información.3. FASE 3: Análisis e interpretación de los resultados. |
|---|

Cuadro 2.6. Procedimiento del análisis de la información cualitativa.

Como puede observarse por las fases planteadas se ha seguido un análisis cualitativo comprensivo de los datos recogidos. Para ello se han tenido que seleccionar e identificar una serie de categorías. Este proceso puede ser realizado de manera deductiva o inductiva. En nuestro caso hemos optado por un procedimiento mixto. Es decir, se han planteado *a priori* una serie de categorías basándonos en la revisión bibliográfica y en la experiencia de los evaluadores (procedimiento deductivo). Posteriormente, cuando se ha ido codificando toda la información recogida se ha ido ajustando el sistema de categorías para que se adecuara realmente a los datos recogidos (procedimiento inductivo). Dado que para facilitar los análisis se ha utilizado el programa NUD.IST diseñado para el análisis de datos cualitativos de manera cualitativa este procedimiento mixto (deductivo-inductivo) ha sido posible.

⁶ La triangulación hace referencia al estudio de un fenómeno utilizando la combinación de métodos diferentes.

En el Anexo 6 puede observarse el **sistema de categorías** utilizado en la codificación de los datos.

2.3.-LA GARANTÍA DE LA CALIDAD DE LA EVALUACIÓN

Dentro de la problemática de la calidad de la evaluación la cuestión clave que se plantea en este ámbito es la del grado de confianza que ofrecen las afirmaciones, descubrimientos, resultados y conclusiones obtenidas en una evaluación en el sentido de si están correctamente fundamentadas a partir del trabajo realizado.

Esta cuestión está indudablemente relacionada con la metodología utilizada y supone plantearse hasta qué punto los pasos dados en la evaluación ofrecen un nivel de confianza o legitimidad suficiente para justificar la veracidad de los resultados obtenidos.

La calidad de la evaluación se concreta en diferentes criterios que varían desde las diferentes posturas y paradigmas y que han variado a lo largo de la historia de la investigación y la evaluación en educación. Centrándonos en la evaluación realizada, es necesaria la aplicación de criterios en la parte cuantitativa y en la cualitativa y en la medida de lo posible, criterios globalizadores de las 2 perspectivas asumidas en esta evaluación

Presentamos a continuación una relación de los criterios y estrategias utilizadas que aseguran la calidad de la evaluación realizada.

1. **Construcción de instrumentos fiables y válidos.** La fiabilidad de los instrumentos utilizados ha quedado asegurada por los índices de consistencia interna obtenidos tanto en la aplicación definitiva como en las aplicaciones piloto realizadas previamente.
2. La **realización de grabaciones** de las entrevistas y grupos de discusión y sus posteriores transcripciones, garantiza la fidelidad de lo dicho en las mismas, así como la posible comprobación de las interpretaciones realizadas a partir de la información recogida.
3. El **proceso de recogida de datos** ha sido **controlado y normalizado**. El control del proceso de recogida de datos junto con la fiabilidad y validez de los instrumentos y las grabaciones realizadas garantizan la **consistencia** de los datos recogidos, aspecto que es necesario garantizar de cara al logro de la validez y credibilidad de la evaluación.
4. La utilización de la **estadística** como herramienta para el análisis de los datos cuantitativos y el cumplimiento de los supuestos requeridos para las diferentes pruebas utilizadas en el análisis de los datos garantiza la objetividad en el análisis de los datos recogidos a través de las pruebas objetivas y los cuestionarios. Además, la **utilización de programas informáticos en el análisis de datos (SPSS y NUD.IST)** ha

garantizado la transparencia del contraste entre las interpretaciones del equipo evaluador y los datos recogidos. Esta propiedad de transparencia de la interpretación está relacionada con el criterio apuntado por Tójar (2004) y que denomina “*aceptabilidad de las interpretaciones*”. En el caso del programa NUD.IST, habría que decir que las posibilidades que ofrece para ir intermezclando continuamente las fases de interpretación y sistematización de los datos posibilita que se acreciente la credibilidad (Ruiz Olabuénaga, 2003). En definitiva es la **neutralidad** la que está en juego, neutralidad entendida como el grado en que los descubrimientos de esta evaluación no están en función de los intereses o perspectivas de los evaluadores sino que dependen exclusivamente de la información ofrecida por los sujetos investigados.

5. La **inclusión en el diseño de algunas variables intervinientes** que supuestamente podían influir en los resultados y cuyo efecto ha sido controlado a través del análisis de varianza. Este aspecto junto a la estrategia de **triangulación** en sus diferentes vertientes, van en la línea de establecer un nivel necesario de confianza en la verdad de los resultados obtenidos. Esto responde al criterio conocido como “**valor de verdad**” para Guba (1985). Desde la perspectiva cuantitativa es lo que se conoce como validez interna y desde la perspectiva cualitativa como credibilidad.
6. **La triangulación.** Aunque no es este el marco para extenderse acerca de la estrategia de triangulación, estimamos que es necesario hacer una mención especial ya que nos atrevemos a afirmar que la triangulación (o triangulaciones) aporta un alto nivel de confianza en los resultados y descubrimientos de esta evaluación.

Pasamos a continuación a exponer las diferentes modalidades de triangulación aplicadas en esta evaluación.

- **Triangulación de fuentes de datos.** Esta triangulación se da cuando se recurre a datos cuyo origen está en diferentes estamentos o fuentes. Es lo que Glaser y Strauss denominan *muestreo teórico* (citado por Flick, 2004: p. 243). En el caso de esta evaluación las fuentes de datos han sido las siguientes: alumnado, profesorado, representantes de centros escolares, representantes municipales, empresas que llevan a cabo los programas evaluados y representantes de asociaciones educativas y colectivos ciudadanos.
- **Triangulación metodológica.** En un principio la triangulación se conceptualizó como una estrategia de validación de los resultados obtenidos con técnicas diferentes de recogida de datos. En la presente evaluación, aunque con diferente intensidad, se han utilizado pruebas objetivas, cuestionarios, documentos, entrevistas, grupos de discusión y la observación. Aunque en algunas variables no es posible la comparación entre los datos recogidos, si existen algunos factores acerca de los cuales se ha recogido información a través de diferentes métodos como puede ser el caso de la

pertinencia de los programas evaluados o la integración de los programas dentro del currículo. Esta triangulación que Kirk y Miller (1986) llaman *fiabilidad sincrónica* es a la vez un criterio de constancia o uniformidad de los resultados, criterio relacionado igualmente con la consistencia de los mismos.

- **Triangulación de evaluadores.** En este caso es evidente la intervención de diferentes evaluadores, pero este tipo de triangulación alcanza su mayor sentido cuanto los diferentes evaluadores cooperan en la recogida de datos, siendo todos ellos observadores y entrevistadores y además realizan un contraste permanente de sus interpretaciones, circunstancias que se han dado en esta evaluación

- **Triangulación cuantitativa/cualitativa.** Por último habría que mencionar lo que Smith denomina "*articulación sincrónica*" (citado por Ruiz Olabuénaga, 2003: p.82) y que es una de las formas de triangulación cuantitativa-cualitativa en un solo programa. En este caso nos encontramos ante dos estudios paralelos coordinados y a la vez independientes pero dentro de una única evaluación. Básicamente es la aplicación de dos métodos diferentes, uno cuantitativo y otro cualitativo pero que a lo largo del proceso de evaluación van desembocando en un informe final de conclusiones que es fruto del enriquecimiento de dos perspectivas que convergen en el objetivo común de un acercamiento lo más objetivo posible de la realidad evaluada. Por último podríamos decir que esta última forma de triangulación que Denzin (1989) denominó *triangulación multimétodo* engloba las diferentes formas de triangulación mencionadas en las líneas anteriores.

3.-DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.-DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En las siguientes páginas pasamos a describir los resultados más relevantes de la evaluación realizada. Estos resultados que se presentan a continuación son el producto tanto de los análisis de datos cualitativos como de los análisis estadísticos aplicados a los datos cuantitativos.

La presentación de los resultados se realiza en diferentes apartados. En primer lugar presentamos un conjunto de resultados referidos a cuestiones generales de los programas evaluados. Un segundo bloque de resultados se corresponde con cada uno de los programas evaluados presentándose en cada uno de ellos resultados referentes a aspectos tales como conocimiento, organización, valoración, integración de los programas, mejoras planteadas y el impacto de los mismos. Otro apartado que cobra importancia relevante es el referido a aspectos relacionados con el municipio como ciudad educadora. Por último se presentan resultados correspondientes a las nuevas necesidades que en opinión de diferentes colectivos no están siendo atendidas.

3.1.-ASPECTOS GENERALES DE LOS PROGRAMAS

En cuanto a los programas evaluados hay algunas generalidades que conviene mencionar. Algunos de estos aspectos se profundizarán al analizar cada uno de los programas por separado.

Para contextualizar la evaluación de estos programas es importante volver a recordar que el origen de estos programas se enmarca en un intento del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz de lograr un mayor protagonismo en la educación de los ciudadanos.

Desde el punto de vista educativo, el DME tiene la función de realizar una oferta complementaria a la existente en los centros escolares. Esta oferta complementaria se puede resumir en la concepción de Vitoria-Gasteiz como espacio educativo, incluyendo el conocimiento de la ciudad (servicios, calles, espacios, monumentos,...), la educación cívica y el uso de recursos. A partir de esta concepción de las funciones del DME, a finales de la década de los ochenta se percibió que la intervención del Ayuntamiento debería darse en dos grandes ámbitos.

El primero de estos ámbitos básicamente se fundamentaba en la importancia que la LOGSE daba al conocimiento del medio, entendiendo por el medio más inmediato del alumno su entorno físico, social, cultural, ético, económico, etc., en definitiva: la ciudad. A partir de esta idea comenzaron a desarrollarse algunos Materiales Curriculares y aquí podemos situar el origen de los Programas de Itinerarios Histórico-Artísticos e Informativo Gasteiztxo.

La segunda razón hay que enmarcarla en la creencia de que había ciertas lagunas en los currículos de los centros escolares, lagunas relacionadas

con el área de expresión artística. Aquí debemos situar el origen de los programas relacionados con las Expresiones Musical y Dramática.

3.1.1.-Conocimiento de los programas

En cuanto al conocimiento que hay de los programas, hay que decir que el nivel de conocimiento varía entre los diferentes estamentos. Es lógico pensar que los responsables políticos del Ayuntamiento y la inspección, en función de sus cargos, tienen conocimiento de la existencia de estos programas. Los datos recogidos a través de las entrevistas y grupos de discusión corroboran esta suposición. Lo mismo ocurre en lo referente al conocimiento de los programas por parte de los centros.

Sin embargo hay que hablar de un **desconocimiento general por parte de la ciudadanía acerca de estos programas**. Existe una percepción de que los padres y madres de los diferentes centros escolares así como a la ciudadanía en general desconocen o bien la existencia o bien la entidad organizadora de los mismos, en este caso el DME. En este sentido es ilustrativa la siguiente cita extraída de una de las entrevistas.

“... cuando algunos de los programas requieren transporte y llega el recibo a casa. Y entonces me entero, habéis estado y qué tal, bien, bueno, aburrido.”

En este sentido es de destacar la falta de conocimiento y de información por parte de los Berritzegunes. Las entrevistas realizadas a dos representantes de los mismos apuntan en esta línea. He aquí un extracto de una de ellas.

“La verdad es que los que conozco, los conozco a título personal porque como institución no recibimos información. Hace años si teníamos más colaboración y si me acuerdo, me acuerdo de Itinerarios de Vitoria, de informativo Gasteiztxo, y conozco otros a nivel personal porque algunos profesores están colaborando en los Materiales Curriculares, pero a nivel particular. Me imagino que la comunicación será directamente con los centros.”

3.1.2.-Valoración de los programas

Independientemente de la valoración que se ha hecho de cada uno de los programas evaluados, se puede decir que en general se da una **valoración muy positiva de los mismos**. Algunos de los aspectos señalados y que reflejan esta valoración positiva son los siguientes:

- ❑ Buena estructuración y diseño adecuado de los programas.
- ❑ Facilidad para incluirlos en el currículo.
- ❑ Continuidad en el tiempo.
- ❑ Tienen como objeto la propia ciudad de Vitoria-Gasteiz.
- ❑ La participación es altísima.
- ❑ Llegan a ambientes y recursos a los que el centro escolar por sí solo no podría acceder.

Sin embargo, también se han señalado algunos aspectos negativos, relacionados fundamentalmente con aspectos organizativos como fechas, horarios, transportes y en algunos casos acerca de la adecuación del personal que lleva adelante los programas. A pesar de esto, en ningún momento se ha planteado la sustitución de ninguno de los programas, a excepción del de Materiales Curriculares que es el que más críticas ha recibido.

3.1.3.-Integración de los programas en la dinámica de los centros

A tenor de las respuestas recogidas, se puede afirmar que la integración de estos programas es un hecho. Esta integración se ha dado a diferentes niveles.

Por una parte se puede hablar de integración **al nivel de preparación de las actividades previas** a las diferentes actividades. De la información recibida se puede concluir que es el Programa de Expresión Musical el que está más integrado dentro de la dinámica de los centros escolares siguiéndole el de Itinerarios Histórico-Artísticos. Los Programas de Expresión Dramática y de Materiales Curriculares son los que denotan un nivel de integración menor.

En un segundo nivel se podría hablar de integración en la medida que en los centros se dan prácticas de **evaluación de las actividades realizadas**, aunque como ya veremos más adelante estas prácticas no están ni sistematizadas, ni rentabilizadas de cara a introducir mejoras.

Por último podríamos hablar de **integración a nivel de toma de toma de decisiones** acerca de la participación en los diferentes programas. En lo referente al proceso de toma de decisión acerca de la participación en los programas educativos del DME, se podría decir que a la vista de los datos recogidos estamos ante lo que podríamos definir como una **decisión colegiada**. Una decisión colegiada es la que aunque se den modalidades diferentes, en la toma de decisiones participan instancias colectivas como departamentos, comisiones de tipo pedagógico, el claustro o el consejo escolar, teniéndose en cuenta la opinión del docente.

Los datos que corroboran esta afirmación se han extraído de los diferentes grupos de discusión en los que los diferentes centros expusieron los procedimientos para tomar la decisión.

“El departamento marca las actividades que se van a realizar a lo largo del curso.”

“En nuestro caso son los departamentos, se dice vamos a hacer ésta, ésta y ésta, y esas decisiones que se toman se pasan a la dirección, y entonces van a una reunión de la comisión pedagógica.”

“Los tutores, consensuan con el equipo docente.”

“...es un tema que primero se necesita la aprobación de los tutores y luego se incluye en el proyecto de centro, luego también pasa al consejo escolar, lo tienen que aprobar.”

“En nuestro centro, cada profesor propone lo que le parece más apropiado para su asignatura, y luego cuando hablamos de etapas vamos viendo, a ver en primero de la ESO qué podemos hacer.”

Sin embargo también se pueden mencionar algunas excepciones como las siguientes:

“En el nuestro cada profesor es individual... En mi centro hay una tradición de antiguo bachillerato, cada profesor decide si le interesa o no. Por supuesto si hay una propuesta de un profesor se le apoya aunque vaya solo. Cada vez hay más cultura colectiva y se decide en grupo pero si hay alguien que no quiere se le respeta.”

A pesar de que se dan algunas excepciones a esta regla general, se puede afirmar claramente que a excepción del Programa de Materiales Curriculares estos programas están bastante integrados en la dinámica de los centros.

3.1.4.-Valoración del trabajo del DME

En este apartado presentamos las valoraciones realizadas acerca del Departamento Municipal de Educación (DME) del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Estas valoraciones las hemos centrado en tres aspectos: valoración acerca de los recursos humanos y materiales del DME, valoración de la organización de los programas educativos y valoración del trabajo realizado.

3.1.4.1.-Valoración de los recursos humanos y materiales

La valoración que se hace del personal del (DME) del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz desde diferentes instancias como empresas, representantes políticos del Ayuntamiento, asociaciones de padres y madres de alumnos, inspección y representantes de los centros, es **positiva**. Las evidencias de estas valoraciones positivas son muchas. Presentamos a continuación algunas muestras de las mismas:

“es un regalo que en el departamento de educación del Ayuntamiento de Vitoria haya gente que están desde hace tantos años con el tema artístico.”

“yo se que se trabaja muy bien.”

“Yo creo que está haciendo una labor muy buena, hay unos técnicos muy buenos.”

Esta valoración positiva es extensible al capítulo de los recursos materiales que desde el propio DME son considerados como suficientes, aunque indudablemente una mayor asignación de recursos supondría una ampliación del campo de acción. He aquí algunas afirmaciones recogidas entre técnicas y personal del propio DME.

“Para llevar los programas que ahora tenemos, yo diría que recursos humanos son suficientes. ...si a este programa le quisiéramos dar otra proyección dirigiéndonos al personal adulto, ya habría limitaciones presupuestarias.”

“incluso ahora que andamos peleándonos tenemos un presupuesto amplio.”

“yo creo que hay cantidad suficiente, hay recursos suficientes, yo creo que sí.”

3.1.4.2.-Valoración de la organización de las actividades

En cuanto a la valoración realizada por el profesorado acerca de la adecuación de la organización de las actividades por parte del DME, los datos recogidos a través del cuestionario cumplimentado, dan a entender que esta valoración también es **positiva**. Así el 83,8% del profesorado que en los últimos años ha participado alguna vez en el Programa Informativo Gasteiztxo afirma estar de acuerdo o completamente de acuerdo con que la organización es adecuada. Con respecto a los otros programas los porcentajes son los siguientes:

- Itinerarios Histórico-Artísticos: 86,7%
- Expresión Dramática: 75,5%
- Expresión Musical: 83%

3.1.4.3.-Trabajo realizado

En este apartado la valoración también es **positiva** desde todos los estamentos. En este sentido son muy relevantes algunas afirmaciones realizadas por representantes políticos del Ayuntamiento.

“Yo creo que hacen una labor excelente... Yo creo que hay una concepción de lo que es el departamento, no de la responsable política que eso es otra cosa, sino de los profesionales, de los funcionarios y funcionarias que hay. Yo creo que hay consenso por parte de todos los grupos en que realizan una labor muy buena, muy entregada y muy profesional.”

“Yo tengo que decir que en la actuación del Departamento de Educación, su director y los técnicos ha sido excelente, pero como funcionarios han hecho lo que tenían que hacer, y en algunos casos han ido más allá..., que además de profesionalidad hay vocación, y hay responsabilidad como funcionarios.”

Para terminar con este apartado de la valoración acerca del DME citamos la afirmación siguiente, recogida en una de los grupos de discusión en el que participaron profesores de Secundaria de diferentes centros.

“Aquí hay un montaje que bueno. Yo, las veces que me ha tocado ver he salido siempre con la misma impresión o sea ahí funciona una cantidad de gente que cuando vas a reuniones y tal parece que están justificando el sueldo. Tienen gente dedicada, tienen recursos y pueden hacer cosas porque tienen dinero. Y un detalle sin ir más lejos esta misma encuesta.”

Se podría apuntar como una de las razones de este trabajo bien valorado el hecho de que el equipo del DME encargado de los programas educativos lleva mucho tiempo trabajando de manera estable.

3.1.5.-Coordinación entre el DME y otros entes

En cuanto a la coordinación del DME, en tanto promotor de los programas educativos con los diferentes entes que directamente o indirectamente participan en estos programas se podría decir lo siguiente:

3.1.5.1.-Coordinación entre el DME y los centros participantes en los programas

En general la coordinación establecida es valorada positivamente por el propio DME. Como muestra presentamos a continuación opiniones recogidas en entrevistas realizadas a técnicos del DME.

“Yo creo que en este momento, en general, la coordinación es buena. Todo es mejorable pero es buena.”

“Lo que es la coordinación con ellos respecto a calendario por ejemplo, el proceso ellos lo tienen muy claro. A ellos les llega la información, lo solicitan, nosotros les contestamos con el calendario. Ellos nos vuelven a contestar rectificando si hay interferencias con otras actividades. Se vuelve a reajustar el calendario y queda definitivo.”

Desde los centros la valoración general también es **positiva** aunque en las sesiones de los grupos de discusión se han recogido algunas sugerencias de cara a mejorar esa coordinación. He aquí algunos extractos de algunas afirmaciones realizadas en los grupos de discusión en los que han participado representantes de los diferentes centros:

“Yo creo que está bien. Sabemos a quien recurrir.”

“Cuando tienes algún problema, coges llamas y ya está. Tienes ahí todos los teléfonos.”

“Tampoco hay mayores problemas. Eso es una oferta, si tu quieres la aprovechas. Si has entrado en esa dinámica sabes con quien contactar. A mí siempre me han respondido rápidamente.”

En cuanto a las críticas, algunas mejoras planteadas son las siguientes:

Se aprecia por parte de los centros una sensación de oferta amplia de programas, para algunos incluso excesiva, tanto desde el Ayuntamiento como desde otras instancias. En este sentido es palpable una **exigencia de coordinación** de toda esta oferta, coordinación que en algunos casos se plantea desde el Ayuntamiento y en otros desde la Consejería de Educación del Gobierno Vasco. Los representantes de los centros realizan afirmaciones como las siguientes:

“...aparte de la oferta que hace el Departamento de Educación, está la del Gobierno Vasco, está la de Diputación. Quiero decir que en septiembre es tal la avalancha que llega de actividades, que yo creo que haría falta algún tipo de coordinación. Un organismo, no sé quien tendría que encargarse de canalizar todo esto. O sea, yo veo una oferta válida y positiva pero un tanto descoordinada.”

“...hay mucha oferta desde el Departamento de Educación, desde el Ayuntamiento, desde diputación. Pero está todo muy a perdigonazos.”

“Está el DME. Luego está la Vital Kutxa, la Diputación, los Centros Cívicos, etc. Empresas privadas que también te mandan cosas. Mucha oferta y muy dispersa sería en resumen.”

Otra de las mejoras planteadas va en la línea de que hay algunas necesidades no cubiertas en los diferentes centros para cuya detección se debería de crear algún tipo de canal de forma que esas necesidades lleguen de una forma coordinada al DME. En esta línea se puede entender una propuesta que se dio en uno de los grupos de discusión de representantes de los centros educativos.

“Qué alguien establezca algún sistema de comunicación con los centros, que se cree algún órgano no institucional sino circunstancial donde nos sentemos y seamos todos los que decidamos y que sea el Ayuntamiento el que se encargue de la logística.”

Como complemento a lo anterior cabría citar una propuesta realizada desde el propio DME en la línea de que uno de los problemas a resolver es la búsqueda de la persona más efectiva con la que coordinar en cada centro.

“Estamos cambiando las dianas de con quien tenemos que coordinar. Y lo vamos teniendo claro que con quien tenemos que coordinar es con el solicitante en cada caso. A pesar de que el solicitante no siempre es el profesor o el tutor del grupo de alumnos. En algunos centros tienen como criterio que sea el director pedagógico de etapa o el jefe de estudios, porque lo hacen como criterio de participación del centro, no de profesor o tutor.”

3.1.5.2.-Coordinación entre el DME y los Berritzegunes

En cuanto a la coordinación del DME con los Berritzegunes, y teniendo en cuenta la información ofrecida por los representantes de Berritzegunes entrevistados, se puede afirmar que prácticamente **no existe**.

“La verdad es que los que conozco, lo conozco a título personal porque como institución no recibimos información... Me imagino que la comunicación será directamente con los centros.”

“...no hemos tenido ninguna coordinación como para decir antes de mandar el programa a los centros vamos a estudiarlo con vosotros y conseguir si puede encajar dentro de lo que hace el Departamento de Educación o no. Tampoco ha habido un contacto directo.”

3.1.5.3.-Coordinación entre el DME y la inspección

Desde elementos de la inspección se percibe una **falta de coordinación** a nivel institucional acerca de los programas, limitándose ésta a “*una comunicación escrita con el envío de catálogo de actividades que se va a hacer*”.

El DME no es ajeno a estas deficiencias en la coordinación tanto dentro del Ayuntamiento como con instancias externas. He aquí algunas de las necesidades o carencias sentidas desde el propio DME.

“...hay diversos elementos dentro del Ayuntamiento que a veces hacen acciones formativas o informativas que se pueden solapar. Desde el departamento de Salud y Consumo, desde el departamento de bienestar social, a veces de hacen actividades que no quedan coordinadas...”

“Tendríamos que tener una sintonía mayor con el delegado. Y más con los COP, con los Berritzegunes... y otra es con la Universidad.”

3.1.5.4.-Coordinación entre el DME y las empresas

Respecto a las empresas que ejecutan los programas, tanto desde el DME como desde las empresas, la coordinación es percibida satisfactoriamente.

3.1.5.5.-Coordinación entre el DME y las AMPA⁷-s

Por último cabría hablar de la relación entre el DME y las AMPA-s a niveles de coordinación es valorada positivamente. En este sentido las relaciones están mediatizadas por el Programa Escuela de Padres y Madres a través del cual los canales de comunicación están articulados.

3.1.6.-Efectos no esperados

Entre los efectos que se han producido y que en principio no eran los que directamente se pretendían, y no por ello menos importantes, cabría citar básicamente dos:

En primer lugar, la participación en los programas ha traído consigo un **mayor interés y curiosidad** hacia aspectos Históricos y Artísticos de la ciudad de Vitoria-Gasteiz y junto a esto una extensión de la asistencia a conciertos y eventos artístico-culturales hacia los padres y madres de alumnos que han participado en los programas.

Otro efecto detectado es el **cambio de actitud dentro del profesorado** que en algunos casos ha pasado de una sensación de pérdida de tiempo a una situación de mayor responsabilidad, tanto desde el punto de vista de su actuación tutorial como de su participación en la preparación de las actividades.

⁷ Asociación de Madres y Padres.

3.1.7.-Mejoras planteadas

En cuanto a las mejoras planteadas y que competen a todos los programas, se pueden resumir de la siguiente manera:

Por una parte resulta evidente la necesidad de **atender a nuevas necesidades**. Este aspecto es una constante a lo largo de esta evaluación y tiene un tratamiento específico en este informe, concretamente en el apartado de nuevas necesidades, por lo que no ahondaremos en esta cuestión en este apartado. En este sentido en algún caso incluso se ha recogido la propuesta de creación de una comisión para detectar nuevas necesidades. De hecho en esta evaluación se han detectado algunas de estas necesidades que serán desarrolladas en apartado correspondiente a “Nuevas necesidades”.

En lo referente a **aspectos organizativos**, los aspectos más criticados o en los que más deficiencias se han detectado y en consecuencia en los que habría que intervenir han sido, entre otros, los siguientes

- Menor coste del transporte.
- Mayor flexibilidad en las fechas.
- Mejor formación de las y los monitores.
- Mayor uniformidad en la evaluación de las actividades.

Es necesaria una **mayor socialización** de los programas en la ciudad, tanto a nivel de conocimiento de los mismos (publicidad) como de ampliación de su oferta a otros colectivos como la población adulta.

Por último habría que **mejores niveles de coordinación**. Se detecta una necesidad de coordinar la amplia oferta de programas que se presenta a los centros. Esta necesidad se plantea tanto a nivel externo entre el DME y otros organismos que igualmente ofertan programas educativos como a nivel de las instituciones que están más directamente relacionadas con los centros en los que se imparten los programas evaluados, léase: Consejo escolar, Berritzegunes, Inspección, AMPA-s, etc.

3.2.-ITINERARIOS HISTÓRICO-ARTÍSTICOS

A continuación presentamos los resultados más relevantes en relación al Programa Itinerarios Histórico-Artísticos. Estos resultados son el resultado del análisis tanto de los datos cualitativos recogidos en las diferentes entrevistas y grupos de discusión como de los datos cuantitativos recogidos tras la aplicación de las pruebas objetivas a los alumnos y la cumplimentación del “Cuestionario dirigido al profesorado”.

A partir del análisis y posterior discusión de los datos y resultados recogidos se han estructurado todos los resultados en diferentes apartados o categorías que pasamos a describir a continuación.

3.2.1.-Itinerarios Histórico-Artísticos. Organización

A partir de la información recogida, se puede afirmar que en general los diversos colectivos relacionados con la implantación del Programa **Itinerarios Histórico-Artísticos** están **satisfechos con la organización** del mismo. Esto es observable en diferentes aspectos que pasamos a describir.

En el cuestionario que ha cumplimentado el profesorado un 53,1% del profesorado que en los últimos 5 años ha participado por lo menos una vez con sus alumnos en este programa, manifiesta estar de acuerdo o completamente de acuerdo en que las fechas de realización de las actividades se ajustan a las preferencias del centro, siendo un 18,8 % el que demuestra no estar de acuerdo con esa situación. El 28,1 % restante manifiesta indiferencia hacia esta cuestión.

En cuanto a la organización de las actividades por parte del DME la opinión mayoritaria del profesorado es que es adecuada. Concretamente el 86,7% del profesorado que en los 5 últimos años ha participado por lo menos una vez con sus alumnos en este programa, valora positivamente la organización. Esta valoración positiva también se ha visto confirmada en los grupos de discusión en que han participado representantes de los centros educativos. Algunos datos que corroboran esta impresión son los siguientes:

“En general el primer calendario suele ser bastante lógico. Pero luego empiezan que te cambio, que no te cambio. Y a veces no encajan bien. Pero bueno en general bien. ... Luego te sorprendes, pides algo y luego te llaman diciendo que sí y tal.”

“Hay comunicación con el DME. Incluso las llamadas, suelen llamar para recordar ‘tenéis mañana tal’.”

Relacionado con la organización se podría mencionar que solamente un 11,1% del profesorado que ha cumplimentado el cuestionario manifiesta que participar en esta actividad le supone demasiado trabajo.

En cuanto a los aspectos organizativos que han sido valorados negativamente cabría mencionar la sensación de que la **coordinación** entre profesorado y los monitores tienen algunas deficiencias. Según los datos del

cuestionario un 38,3% manifiesta que esta coordinación es deficiente y un 29,6% manifiesta estar en desacuerdo con dicha afirmación. Junto a ellos un 32,1% se muestra indiferente.

Por último cabría mencionar un aspecto que repetidamente se ha planteado en los grupos de discusión y en las entrevistas y está referido al coste del transporte. Entre otras cuestiones se ha planteado que **el transporte es caro** sobre todo cuando los grupos son pequeños:

“...los centros que tenemos clases pequeñas, con dieciséis nos sale carísimo. Antes había opción de ir con autobuses especiales y la verdad es que salía muy económico, pero últimamente no hay, y eso nos sale carísimo.”

“... porque si no para Lakua vamos en autobús, nosotros con el número si necesitamos uno. Pero si no es carísimo.”

“Es que un autobús de esto viene a estar costando entre 80 y 100 euros. Si lo llenas no es mucho, igual cada chaval un euro, pero si no es mucho.”

El DME no es ajeno a esta polémica y en las entrevistas a personal del mismo se detecta que son conscientes de esta situación. He aquí un extracto de una entrevista realizada a uno de los técnicos del DME:

*“-Nosotros lo que hacemos es darles una ayuda para el transporte. Al final presentan la factura y creo que se les da el cuarenta por ciento del gasto.
-¿es un problema presupuestario?
-Claro, como siempre. Si tuviésemos dinero no nos importaba darles pero hay que reducir y repartir.”*

Por último mencionar que en algún caso se ha hecho mención a la posibilidad de que el programa no esté adaptado para los alumnos de Primaria:

“En el caso de los Itinerarios, aunque está bien organizado respecto a tiempos y demás, hay más dudas de si realmente están adaptados a los alumnos de Primaria, aunque si hay algunos objetivos que se trabajan: salir fuera del centro o conocer otros aspectos”.

3.2.2.-Itinerarios Histórico-Artísticos. Conocimiento

En este apartado se plantea la cuestión del conocimiento que hay tanto en los centros como en la ciudadanía en general acerca de este programa.

En primer lugar habría que decir que hay un 68,3% del profesorado de los centros participantes en esta evaluación que afirman conocer este programa. Igualmente los representantes políticos del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz tienen conocimiento de los mismos.

Sin embargo hay que destacar un desconocimiento o conocimiento muy superficial por parte de entidades como AMPA-s y Berritzegunes, conocimiento que si se da es sobre todo por casualidad o por razones de tipo más personal pero no a través de canales de información establecidos. Para muestra las

siguientes citas correspondientes respectivamente a un miembro de los Berritzegunes y otro de una AMPA.

“La verdad es que los que conozco, los conozco a título personal porque como institución no recibimos información. Hace años si teníamos más colaboración y si me acuerdo, me acuerdo de Itinerarios de Vitoria, de informativo Gasteiztxo, y conozco otros a nivel personal porque algunos profesores están colaborando en los Materiales Curriculares, pero a nivel particular. Me imagino que la comunicación será directamente con los centros.”

“Sí por la ciudad. Sé porque lo he visto físicamente en la calle pero nunca porque me hayan dicho que están haciendo algo en el centro, si lo han hecho no lo sé. Pero, ya te digo, la información es poquísima.”

3.2.3.-Itinerarios Histórico-Artísticos. Valoración

Hay que decir que la valoración que hace el profesorado de este programa se puede considerar que claramente es **positiva**. He aquí algunos datos que confirman esta afirmación

Un 95,6% del profesorado que ha respondido al cuestionario y que en los últimos años ha participado una vez por lo menos, demuestra estar de acuerdo o muy de acuerdo con una valoración positiva del Programa Itinerarios Histórico-Artísticos.

Con respecto a la valoración que realizan de cada uno de los Itinerarios de este programa, los porcentajes de docentes que realizan una valoración positiva o muy positiva en cada itinerario es el siguiente⁸:

<input type="checkbox"/> Itinerario de la Iglesia de San Pedro	93%	(30)
<input type="checkbox"/> Itinerario Medieval	100%	(143)
<input type="checkbox"/> Itinerario Neoclásico	98%	(66)
<input type="checkbox"/> Itinerario del Ensanche	97%	(47)
<input type="checkbox"/> Itinerario del Ayuntamiento	94%	(91)
<input type="checkbox"/> Itinerario de la Catedral de Santa María	98%	(140)
<input type="checkbox"/> Itinerario de Archivos	90%	(21)

Esta valoración positiva por parte del profesorado se ve corroborada con los datos de tipo cualitativo recogidos en entrevistas y grupos de discusión. Veamos algunas valoraciones realizadas por representantes de los centros que han participado en grupos de discusión.

“En tercero de Primaria se participa en la visita a la Catedral y resulta positivo. En la ESO se participa en lo del Casco Viejo y la visita a la Catedral y la valoración en general es positiva.”

“De todas formas la gente viene bastante contenta y merece la pena”

“Yo desde luego veo bastante grado de satisfacción con los profesores”

“Yo creo que es la única, o casi la única forma de conocer la ciudad. O la mejor forma de conocer. Y de dicen “¡jo! si yo no conocía esto y he pasado mil veces por aquí”. Completa bastante bien la clase.”

⁸ Entre paréntesis se indica el número total de docentes que ha participado en cada itinerario.

En cuanto a algún aspecto negativo cabría recoger algunas menciones a la excesiva complejidad de alguno de los Itinerarios, bien por su abstracción, bien por ser excesivamente largos en el tiempo.

“Quizá hay alguno de los Itinerarios que tiene menos demanda, como el del ensanche del siglo XIX. Porque los contenidos son más abstractos... visualmente no tiene la facilidad que tienen otros Itinerarios como puede tener el medieval que se ve.”

“...el itinerario de Vitoria Medieval que dura prácticamente tres horas, dos y pico, tres, van andando y tal, y las explicaciones lea agobian y lea aburren”.

“El del Ayuntamiento nos parece un poco pesado, demasiado largo, demasiadas cosas que aburren a los chavales.”

En cuanto a los **monitores**, la impresión general es que el trabajo lo desarrollan adecuadamente. **Su formación es la adecuada**. Según informa un responsable de este programa:

“primeramente tienen que ser historiadores, o Bellas Artes, o Turismo, o relacionado con el mundo de la cultura. Licenciado o estudiante de último año. Eso lo primero. Luego les hacemos una entrevista,... Les enseñamos como hacerlo. Les enseñamos nosotros todo. Les llevamos a verlo, qué vamos a ver, cómo se va a hacer, nuestra dinámica, nuestras ideas, todo.”

Los datos recogidos a través del “Cuestionario dirigido al profesorado” revelan que hay un 89,8% del profesorado que ha participado alguna vez en el programa en los cinco últimos años que está de acuerdo en que los monitores desarrollan su trabajo de manera competente.

En una observación realizada durante la visita a la Catedral de Santa María, los observadores percibieron una adecuada formación en la persona que guiaba dicha visita. He aquí algunas notas ilustrativas de ello:

“En todo momento XXXXX intenta que los escolares relacionen lo aprendido en clase con lo que ella está presentando. En este sentido, constantemente utiliza como recurso didáctico la formulación de preguntas para que los propios escolares las vayan contestando. En algunos casos las respuestas son adecuadas y no necesitan comentario alguno y en otras, con habilidad, la monitora corrige y completa las respuestas.”

“Otro aspecto que caracteriza a XXXXX es la utilización permanente de ejemplos cotidianos para que los escolares puedan comprender los conceptos y explicaciones.”

“Otro recurso didáctico utilizado por la monitora ha sido el del repaso. Constantemente ha hecho referencia a conceptos explicados previamente...”

Estos y otros ejemplos que fueron observados en aquella ocasión pueden darnos pie a pensar que estuvimos ante una persona experimentada en su trabajo.

En las dos situaciones mencionadas nos encontramos ante grupos de Educación Primaria. Parece ser que los mayores problemas en relación a los monitores se dan cuando las actividades se realizan con grupos de Secundaria.

En algunos grupos de discusión se han planteado ciertas dificultades que son percibidas por el profesorado en el desarrollo de las actividades. He aquí algunos testimonios:

“...algunos no tienen suficiente manejo. Que les comen. Tú les llevas a un grupo de segundo o tercero de la ESO que igual son un poco...”

“Vemos que hay mas problema, bueno problema, con quien acompaña en ese itinerario. No todas las guías se acomodan al grupo. Encontramos personas que se adaptan y otras que no. No hay sintonía entre la guía y el alumnado.”

“...falta de experiencia en los monitores, falta de experiencia que tienen para dominar un poco al grupo.”

“...no es lo mismo estar hablando a unos chavales de Secundaria que de quinto y sexto. Hay una variación bastante grande.”

Con respecto al **cuaderno-guía** del alumno, existe una impresión generalizada de que son útiles. Solamente un 12% considera que es una herramienta poco útil para el desarrollo de las actividades y trabajos del programa. Sin embargo, a pesar de lo anterior también se han detectado algunas críticas dentro de los debates surgidos en los grupos de discusión. alguna de ellas ha ido en la línea de que *“son demasiado técnicos y a la vez poco creativos”*.

Resumiendo, podríamos concluir que por parte del profesorado se da una **valoración positiva** tanto de la estructuración de los programas como de las personas encargadas de llevarlos adelante.

3.2.4.-Itinerarios Histórico-Artísticos. Integración

Entendemos por integración cualquier forma de inclusión de alguna de las actividades relacionadas con el programa evaluado tanto dentro del currículo como cualquier actuación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos.

Veamos detalladamente alguno de estos aspectos.

En lo que se refiere a la **integración en el currículo**, se ha preguntado al profesorado acerca de si integran el programa en la programación global de la asignatura. El 64,1% afirma estar de acuerdo o muy de acuerdo con esa afirmación. Algunas afirmaciones recogidas en los grupos de discusión vienen a corroborar el dato anterior.

“Por ejemplo, el de Vitoria Medieval se integra completamente, es más, está contemplado en la programación y se evalúa.”

“Yo por lo que conozco, a los profesores que he preguntado, Vitoria Medieval y Vitoria Neoclásica, Iglesia de San Pedro y demás, están totalmente metidos en la programación.”

Otro aspecto analizado es la preparación de las **actividades previas** a los programas. Si tomamos en cuenta alguna respuesta dada por alguno de los representantes de la empresa que lleva a cabo el programa, ello nos lleva a

pensar que la preparación previa de las actividades del programa no existe (*No lo hacen para nada. No*), los datos obtenidos del cuestionario al profesorado no van en esa línea. De hecho el 65,7% de docentes que han respondido manifiestan que las sesiones preparatorias en clase se realizan siendo un 23,7% el porcentaje de los que dicen no hacerlo.

También están diseñadas unas **actividades durante el desarrollo del programa**. Un 55,6% del profesorado encuestado afirma que durante el desarrollo de las actividades del programa intervienen complementando las explicaciones dadas. El porcentaje de los que afirman no estar de acuerdo con esa realidad supone el 27,6%.

En lo referente a la **realización de actividades complementarias**, hay un 59,6% del profesorado que afirma que una vez terminadas las actividades del programa realiza sesiones complementarias. Los que afirman no estar de acuerdo con ello son el 21,8%.

Ante la cuestión de si en los centros se realizan actividades de **evaluación de las actividades realizadas**, un 65,2% del profesorado afirma que evalúa junto con los estudiantes las actividades realizadas en el programa. Por el contrario, el 18,9% dice no hacerlo.

Veamos algunos ejemplos ilustrativos de la integración a través de estas actividades:

“Sobre todo los nuestros que son Itinerarios de arte o de historia se acomodan bastante. Al menos esa es la idea, igual te ha tocado un itinerario en la fecha que no te viene bien, pero en principio la idea es completar la clase.”

“En nuestro caso también. Se intenta. De hecho muchas veces nos sirve la actividad concreta para luego meterla en la revista del centro, que se dé a conocer la opinión de los niños, ... ese tipo de cosas.”

3.2.5.-Itinerarios Histórico-Artísticos. Mejoras

Las mejoras que se plantean a continuación son el resultado del análisis de las propuestas realizadas en los diferentes grupos de discusión y entrevistas, así como de las realizadas por el profesorado a través del cuestionario de Materiales Curriculares. Veamos las mejoras que se plantean de cara al Programa Itinerarios Histórico-Artísticos son las siguientes:

Ha sido habitual que se haya planteado la necesidad de incluir dentro de los Itinerarios el factor de otras realidades que están surgiendo en la ciudad, como puede ser la realidad intercultural que está surgiendo como consecuencia de la emigración a la ciudad. En este sentido convendría que además de los Itinerarios clásicos, los alumnos se acercaran a otras realidades de la ciudad.

“Pero también hay una realidad de la ciudad, en la calle Barrancaleón hay inmigrantes a los cuales tienes que respetar. Y esa es la labor también. No sólo lo bonito. Y aquí hay una mezquita, que es musulmana y en estos momentos está fatal. Aquí hay un colegio que están integrados los inmigrantes, y aquí hay

una partida de rumanos. Hay una realidad. Porque si no ellos se piensan que Vitoria es una ciudad estupenda, y lo es, pero también hay que decir dónde está la realidad y qué valores hay que transmitir.”

En cuanto a los materiales de **presentación** utilizados al inicio de los Itinerarios, se percibe claramente la necesidad de cambiar su formato. De hecho se está dando un proceso de renovación de los mismos (“ahora estamos cambiando lo que es presentación, antes pasamos por las diapositivas, luego un power point y ahora un DVD. Se están elaborando y mejora mucho en calidad la presentación”) a través de la elaboración de elementos multimedia; aunque en algunos casos, como en el inicio a la visita de la Catedral de Santa María, la presentación se hace en la calle siendo el soporte de la misma unas cartulinas. En este caso habría que añadir la necesidad de un local adecuado para esta presentación. Las notas de campo tomadas por un observador del equipo evaluador durante la observación de la visita a la Catedral dicen lo siguiente:

“La visita comenzó con una presentación en el exterior a cargo de XXX; presentación que se realizó por medio de unas láminas que iba enseñando al grupo de alumnos (unos 20 con un profesor). Estaban en la calle de pie. Hacía mucho frío.”

Un aspecto que ha surgido con asiduidad es la necesidad de mejorar algunos aspectos relacionados con la actividad de los **monitores** en la necesidad de que se adapten mejor a la tipología de los alumnos. En algunos casos se ha insistido en las dificultades de algunos monitores para que el alumnado sea motivado y participe en la actividad.

“Me parece que falta adaptar el contenido al nivel. En concreto la de la Catedral y la de Vitoria Medieval no sirven. Me parece una pena, porque mi idea era ese material que nos han dado, con la explicación que nos han dado,... pero ella ha dado la explicación como si fuéramos adultos o entendidos en la materia. Entonces si me ha dado un poco de pena porque me parece que se le podía sacar más partido y que si la actividad se oferta para sexto se adapte al nivel.”

Hay una cuestión que se refiere a la posibilidad de que los centros paulatinamente vayan haciéndose responsables de alguno de los Itinerarios del programa. Esto de hecho se ha dado en el caso del “Itinerario de la Iglesia de San Pedro”:

“...que es un itinerario de contenido Histórico-Artístico, y el profesor acompañante y el que solicita era siempre profesor de historia del arte. De hecho lo están aprovechando los profesores de historia del arte.”
“...lo que se está siendo cada vez más frecuente es que los profesores que han participado anteriormente, como los conocen y también tienen los materiales los hacen ellos. Eso tiene la ventaja de que lo pone en el punto de la programación que más le interesa.”

A primera vista, de los programas evaluados éste parece ser el que ofrece mayores posibilidades para este tipo de actuaciones. En principio sería relativamente sencillo compaginar la gestión y preparación y difusión de materiales por el DME con la preparación y desarrollo de las actividades. Esto

supondría, de hecho, otro nivel de integración de los programas en la dinámica de los centros.

Por último cabría mencionar una propuesta surgida de la propia empresa que lleva a cabo el programa y que es la introducción de talleres:

“Yo introduciría talleres. Talleres de casas torre, escudos... que saquen fotos del casco viejo, del Ayuntamiento. Eso haría. En plan objetivo.”

Puede ser una idea a tener en cuenta.

3.2.6.-Itinerarios Histórico-Artísticos. Impacto

Por último presentamos los resultados referidos al posible impacto de estos programas tanto en los conocimientos, destrezas y actitudes del alumnado como en ciertos aspectos relacionados con la actividad docente del profesorado.

Presentamos en primer lugar los resultados más destacables referidos al profesorado

3.2.6.1.-Impacto según opinión del profesorado

Para conocer la opinión del profesorado, se les ha aplicado el denominado “Cuestionario dirigido al profesorado”. Según puede observarse en la tabla de datos presentada a continuación, se puede decir que en general la opinión que tiene el profesorado acerca del impacto del Programa Itinerarios Histórico-Artísticos es que la influencia ha sido positiva, aunque esta influencia tiene carácter distinto en los diferentes aspectos.

	Desacuerdo	Indiferencia	Acuerdo
Influencia positiva de la participación en este programa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase	3,5	24,6	71,9
Influencia positiva de la participación en este programa en la mejor asimilación de contenidos por los estudiantes	5,1	19,8	75,1
Influencia positiva de la participación en este programa en la mejora de la metodología docente	17,7	51	31,3
Influencia positiva de la participación en este programa en la mejora de estrategias y técnicas de trabajo y estudio	19,1	54,3	26,6
Influencia positiva de la participación en este programa en el aumento de la motivación del alumnado por la asignatura	8	32,7	59,3
Influencia positiva de la participación en este programa en la generación de actitudes positivas hacia la ciudad y su patrimonio.	2	11	87
Número de respuestas = 200			

Tabla 3.1. Impacto del Programa Itinerarios Histórico-Artísticos según opinión del profesorado.

Según la opinión de los 200 docentes que han respondido a las preguntas del cuestionario relacionadas con el impacto de este programa y que han participado alguna vez en los últimos cinco años, la mayor influencia se ha

dado en la generación de actitudes positivas, mejor asimilación de contenidos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase. Esta influencia es menor en la motivación hacia la asignatura. Sin embargo no se percibe una mejora en la metodología docente y en la mejora de las estrategias de trabajo y estudio de los alumnos.

3.2.7.-Itinerarios Histórico-Artísticos. Estudio estadístico del impacto

En este apartado vamos a presentar los principales resultados del estudio estadístico del impacto de estos programas sobre los conocimientos, destrezas y actitudes de los estudiantes.

De una manera genérica, con el término impacto se denomina al o a los posibles efectos que un programa haya podido eventualmente tener sobre los sujetos que han seguido el mismo.

En nuestro caso, nuestro interés se focaliza sobre las variables *conocimientos* y *destrezas* por una parte y *actitudes* por otra.

O dicho de otra manera, el Programa de Itinerarios Histórico-Artísticos, ¿tiene efecto sobre el nivel de conocimientos que los estudiantes tienen de estas cuestiones?; de manera análoga, dicho programa, ¿lleva aparejado algún cambio en las actitudes que los estudiantes tienen –o dicen tener- para con la ciudad y su entorno?

Y si estos efectos se dan, ¿cómo son?, ¿positivos o negativos?, ¿son grandes o pequeños?; estos posibles cambios, ¿se dan por igual en todos los centros y sujetos?. Y si así no fuera, ¿cómo son las diferencias?, ¿a qué otros fenómenos –variables- pueden quizás deberse?

A todo este conjunto de interrogantes vamos a tratar de dar respuesta mediante la aplicación de las técnicas de análisis de datos apropiadas.

Pero antes de abordar esta cuestión debe quedar claro que no nos encontramos ante un diseño experimental donde tanto los grupos como la asignación de los sujetos a los mismos han sido estrictamente controlados.

La situación real en la que hemos tenido que operar dista mucho de ser un experimento de laboratorio lo que lleva aparejadas ciertas limitaciones en lo que a las conclusiones, a su generalizabilidad, y, sobre todo, a la posibilidad de sustentar explicaciones causales estrictas se refiere.

Pero si esto es cierto y el diseño presenta ciertas limitaciones, no lo es menos que también cuenta con importantes puntos fuertes que conviene señalar:

- En primer lugar, el trabajar en un contexto real dota a los resultados de un especial significado y credibilidad.

- Segundo, el hecho de trabajar con toda la población y no con una muestra de la misma.
- Tercero, la labor de triangulación realizada con las diferentes metodologías y enfoques empleados (cualitativos y cuantitativos).

Hechas estas aclaraciones previas, pasemos al estudio del impacto.

Tal y como está planteado el diseño del proceso de evaluación, el mismo nos lleva a una definición de las variables según el siguiente esquema:

- Variables dependientes, de resultado: los conocimientos y destrezas, y las actitudes de los estudiantes (nivel 1).
- Variable independiente: el nivel o grado de participación de los centros en el programa (nivel 2).
- Factor a controlar: el status o nivel socioeconómico de los centros (SES) (nivel 2).

Las hipótesis subyacentes son las siguientes:

En principio cabe esperar que, si el programa ha tenido efectos positivos sobre los estudiantes, estos lo serán en mayor grado cuanto mayor sea el nivel de participación o implicación de los centros respectivos. O, al menos, que los conocimientos y actitudes de los que SÍ han participado, sean mayores o mejores que los de los NO participantes.

Pero este tipo de análisis no es el único posible con las variables con las que contamos pues como hemos afirmado en repetidas ocasiones, el SES es un fenómeno de cuya influencia en los fenómenos educativos parece existir poca duda razonable.

Y aquí cabe plantearse si ese posible impacto del programa se da por igual en todos los sujetos o, si por el contrario, difiere según el nivel socioeconómico de los centros en que estudian. En definitiva si cabe o no hablar de un impacto diferencial en función de los diferentes niveles del SES.

En el apartado de este informe titulado “Informe técnico de los análisis estadísticos” se describen de manera pormenorizada todos los pasos y análisis previos y parciales que se han llevado a cabo.

Pero aquí, para facilitar la lectura, nos vamos a limitar a presentar los principales resultados -y las conclusiones que de ellos se derivan- del estudio conjunto de estas variables. Y la técnica estadística apropiada para abordar tal estudio conjunto es el análisis de la varianza, donde se incluyen al SES y la participación como factores fijos.

Por último, y antes de pasar a exponer dichos resultados, dado que en el Programa de Itinerarios Histórico-Artísticos participan tanto los estudiantes de

6° de Primaria como los de 2° y 4° de la ESO, este apartado se estructura de la siguiente forma:

En primer lugar presentaremos los resultados del análisis de los datos de la prueba de 6° de Enseñanza Primaria. A continuación haremos lo mismo con lo relativo a 2° y 4°, para finalizar con un examen conjunto de los tres cursos.

3.2.7.1.-Estudio estadístico del impacto (prueba de 6° de Primaria)

Tal y como se especifica en el Informe Técnico, la mejor manera de incorporar al estudio la participación de estos centros en este programa, es considerando la participación histórica de los mismos bajo una codificación dicotómica.

La misma distingue entre aquellos centros que no han participado nunca (*participación nula*) frente a los que han tenido una participación baja, media o alta.

La tabla 3.2 muestra los resultados del análisis de varianza para la variable dependiente conocimientos y destrezas.

Variable dependiente: Conocimientos.

SESCentro	Participación histórica dicotomizada	Media	Desv. típ.	N
bajo	Baja, Media, Alta	7,6629	4,47707	89
	Total	7,6629	4,47707	89
medio bajo	Nula	7,5102	3,32367	49
	Baja, Media, Alta	10,0797	3,35505	138
	Total	9,4064	3,52496	187
medio alto	Nula	9,2639	3,23014	269
	Baja, Media, Alta	10,7278	3,66586	709
	Total	10,3252	3,60947	978
alto	Baja, Media, Alta	10,4874	3,24133	119
	Total	10,4874	3,24133	119
Total	Nula	8,9937	3,30089	318
	Baja, Media, Alta	10,3573	3,74929	1055
	Total	10,0415	3,69428	1373

Tabla 3.2. Análisis de varianza para la variable dependiente conocimientos y destrezas en Itinerarios de 6°.

En la misma vemos que los subgrupos están definidos por los cruces entre el SES y la participación histórica dicotomizada. Así, por ejemplo, los 187 sujetos de SES medio-bajo con una media en conocimientos de 9,40 (ver fila en negrita) se dividen a su vez entre los 49 cuyos centros han tenido una nula participación y los 138 restantes. Sus medias respectivas son 7,51 y 10,07.

Y así podemos seguir examinando todos los subgrupos. Por ejemplo, los sujetos de SES bajo no se subdividen pues los 89 pertenecen a centros que sí han participado. Y lo mismo ocurre con los 119 de SES alto. Esto era previsible

dados los pocos casos que hay en los valores extremos del SES y la pauta de distribución de la participación (ver Informe Técnico).

Pero lo importante (tabla 3.3) es comparar los dos grupos centrales, las medias de sus grupos y la diferencia de las mismas.

SES del centro	Participación	Media de conoc.	Diferencia de medias
medio bajo	Nula	7,5102	2,5695
	Baja, Media, Alta	10,0797	
medio alto	Nula	9,2639	1,4639
	Baja, Media, Alta	10,7278	

Tabla 3.3. Diferencias de medias según SES y participación en Itinerarios de 6º.

Y así vemos cómo los sujetos de centros de SES medio-bajo que no han participado obtienen una media de 7,5102; que se incrementa hasta 10,0797 en los centros del mismo SES pero que sí han participado. Esto supone un incremento de casi 2,57 puntos.

Los sujetos de los centros de SES medio-alto también mejoran sus medias al comparar los centros que no participan con los que sí lo hacen, pero aunque las medias de ambos subgrupos son superiores a sus correspondientes de SES medio-bajo (9,26 frente a 7,51 y 10,72 frente 10,07), **su incremento, su mejora, es menor** (1,46). El siguiente gráfico ilustra adecuadamente este importante hecho.

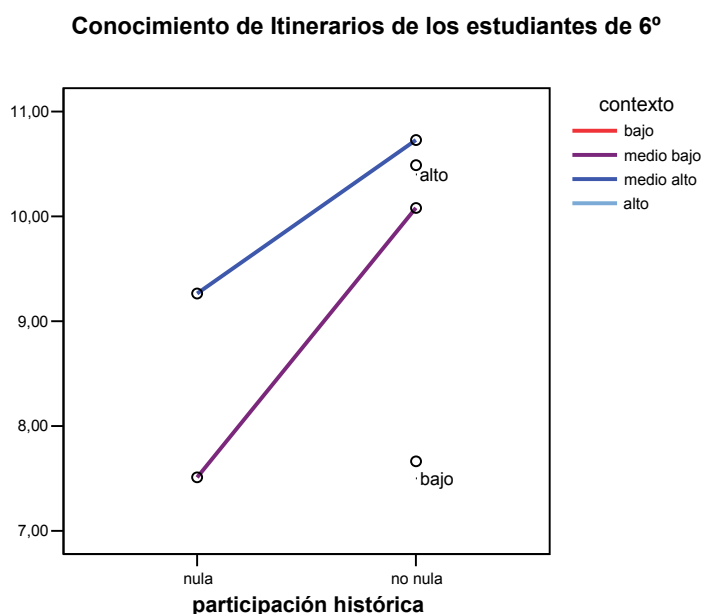


Figura 3.1. Conocimiento en Itinerarios de 6º.

Los valores de SES, de contexto alto y bajo aparecen representados como puntos pues como hemos visto carecen de un segundo subgrupo para poder dibujar una línea.

En cambio, para los sujetos de SES medio-bajo y medio-alto sí disponemos de sendas líneas. Y en el gráfico vemos cómo la línea de contexto medio-alto está más arriba en el plano pues ambas medias son superiores a las de los subgrupos de SES medio-bajo.

Pero, la pendiente de esta última recta es *más pronunciada* representando que para estos sujetos la mejoría es mayor. Además, todos estos efectos son significativos, lo que de nuevo viene a corroborar la relevancia de los mismos. Algo parecido podemos decir con respecto a la actitud (tabla 3.4, figura 3.2).

Variable dependiente: Actitud.

SES del centro	Participación histórica dicotomizada	Media	Desv. típ.	N
bajo	Baja, Media, Alta	2,8276	,43708	88
	Total	2,8276	,43708	88
medio bajo	Nula	3,0881	,43158	48
	Baja, Media, Alta	3,1726	,44545	137
	Total	3,1507	,44229	185
medio alto	Nula	3,1565	,40069	268
	Baja, Media, Alta	3,2241	,42256	709
	Total	3,2055	,41756	977
alto	Baja, Media, Alta	3,2478	,31137	117
	Total	3,2478	,31137	117
Total	Nula	3,1461	,40556	316
	Baja, Media, Alta	3,1868	,42992	1051
	Total	3,1774	,42461	1367

Tabla 3.4. Análisis de varianza para la variable dependiente actitud en Itinerarios de 6°.

Actitudes hacia Itinerarios de los estudiantes de 6º

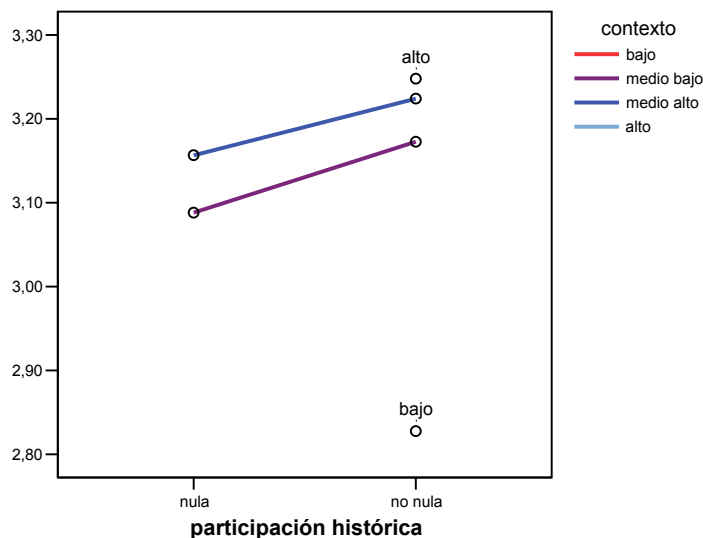


Figura 3.2. Actitudes en Itinerarios de 6º.

Como vemos, la tendencia es similar a la de los conocimientos, aunque aquí no es observable esa mayor pendiente, ese mayor incremento en los sujetos de SES medio-bajo. Asimismo, la distancia vertical entre ambas líneas es menor, lo que representa que sus diferencias de medias no son tan acusadas. Probablemente esto esté asociado a la propia distribución de esta variable, donde la variabilidad y discriminación es menor.

Por tanto, con respecto al impacto de este programa en los estudiantes de 6º de Primaria, podemos resumir los resultados de la siguiente manera:

Una vez dicotomizadas mediante segmentación la variable participación con el fin de incrementar la interpretabilidad de los resultados, éstos apuntan a que existe **evidencia empírica suficiente de un impacto o efecto positivo de la participación de los centros con respecto al nivel de conocimientos obtenido por los estudiantes de 6º de Enseñanza Primaria.**

Con respecto a las actitudes, la evidencia no es tan fuerte por lo que se concluye que **hay un impacto más débil** probablemente explicable por la poca discriminación de los ítems de esta parte del cuestionario debido al efecto de la deseabilidad social.

Al igual que ocurre en otras muchas evaluaciones educativas, **el status socioeconómico de los centros juega aquí un papel muy importante** ya que tiene un importante efecto sobre las variables resultantes de forma que a mayor nivel socioeconómico mayor puntuación media tanto en conocimientos como en actitudes.

Si, como hemos visto, el programa tiene un impacto global positivo sobre los estudiantes de 6º de EPO, del examen conjunto de las variables participación y SES se concluye que dicho programa **tiene un impacto aún más positivo conforme más bajo es el nivel socioeconómico medio de los centros**. En consecuencia, este programa, además de los beneficios educativos globales que aporta para todos los beneficiarios o participantes en el mismo, tiene un **efecto compensador** en la medida en que estas mejoras o beneficios tienen un efecto mayor en los centros socialmente más desfavorecidos.

3.2.7.2.-Estudio estadístico del impacto (prueba de 2º y 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria)

Aquí el planteamiento estadístico es idéntico al anterior, con el único matiz de que –dadas las características de este grupo- aquí distinguimos entre participación alta (8-10) y baja (1-7) y que la puntuación de actitudes es una media ponderada. Como siempre, remitimos al Informe Técnico para examinar los detalles al respecto.

Con respecto a los conocimientos y destrezas, los resultados aparecen en la tabla 3.5 y en la figura 3.3.

Variable dependiente: conocimientos globales.

SES del centro	participación dicotomizada	Media	Desv. ttp.	N
medio bajo	1-7	18,1514	5,40883	317
	8-10	19,6744	5,87051	43
	Total	18,3333	5,47977	360
medio alto	1-7	20,1674	6,39596	896
	8-10	21,8754	6,40534	297
	Total	20,5926	6,43814	1193
alto	1-7	22,7667	5,97514	30
	Total	22,7667	5,97514	30
Total	1-7	19,7160	6,22516	1243
	8-10	21,5971	6,37422	340
	Total	20,1200	6,30299	1583

Tabla 3.5. Análisis de varianza para la variable dependiente conocimientos y destrezas en Itinerarios de 2º-4º de ESO.

Medias marginales estimadas de conocimientos globales

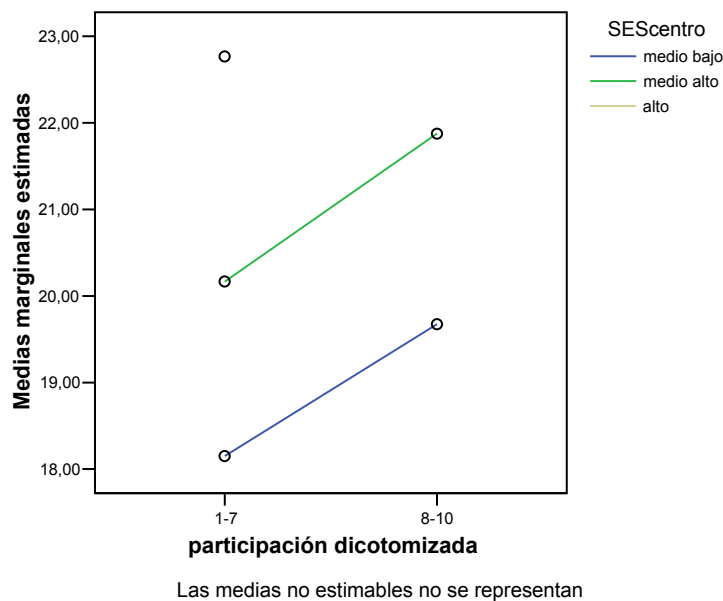


Figura 3.3. Análisis de Varianza.

Aquí de nuevo nos encontramos con diferencias significativas en todos los efectos con lo que lo dicho para 6° de Primaria se puede afirmar aquí. Pero con una matización: la pendiente, el incremento de mejora que veíamos tenían los sujetos de SES bajo no se da aquí pues ambas rectas son prácticamente paralelas.

En otras palabras, aquí el programa funciona básicamente igual de bien en todos los sujetos y centros dependiendo, eso sí, de su nivel de participación y de su nivel socioeconómico.

Pero el hecho de que aquí no se verifique que el programa funciona mejor en centros de SES bajo, no quiere decir que no exista ese efecto socialmente compensador del que hablábamos.

Para comprobarlo basta con comparar las medias aritméticas: los sujetos de centros de SES medio-bajo con alta participación obtienen una media de 19,67 puntos, casi la misma que la de los estudiantes de centros de SES medio-alto con baja participación (20,16). Dicho de otra manera, el hecho de participar en el programa prácticamente anula las diferencias debidas al status.

Con respecto a la actitud la situación es diferente:

Variable dependiente: actitud global (media ponderada)

SEScentro	participación dicotomizada	Media	Desv. típ.	N
medio bajo	1-7	2,8705	,41579	317
	8-10	3,0014	,34003	43
	Total	2,8861	,40928	360
medio alto	1-7	2,9093	,40676	887
	8-10	2,9882	,39385	297
	Total	2,9291	,40484	1184
alto	1-7	2,9146	,47790	30
	Total	2,9146	,47790	30
Total	1-7	2,8995	,41093	1234
	8-10	2,9898	,38702	340
	Total	2,9190	,40746	1574

Tabla 3.6. Análisis de varianza para la variable dependiente actitudes en Itinerarios de 2º-4º de ESO.

Como antes ya apuntaban los resultados anteriores, sí hay diferencias con respecto a la participación, pero NO con respecto al SES. Si la participación se incrementa, mejoran las actitudes, pero esta mejoría es independiente del nivel socioeconómico de los centros.

Resumiendo los resultados referentes al impacto del Programa Itinerarios Histórico-Artísticos en los conocimientos, destrezas y actitudes del alumnado de 2º y 4º de la ESO, se puede decir que estos apuntan a que **existe evidencia empírica suficiente de un impacto o efecto positivo de la variable participación** con respecto al nivel de conocimientos obtenido por los estudiantes.

Con respecto a las actitudes, la evidencia existe pero no es tan fuerte. De nuevo la explicación pudiera residir en la menor capacidad de discriminación de los ítems de esta parte del cuestionario debido al efecto de la deseabilidad social.

En cuanto al status socioeconómico de los centros, los resultados denotan que ese status tiene un importante efecto sobre los conocimientos, no así en lo relativo a las actitudes.

Por último, del examen conjunto de las variables participación y SES podemos afirmar también que, en este nivel, el programa tiene un efecto compensador en la medida en que la participación de los centros de SES bajos en el mismo hace que su nivel se equipare con los de SES mayor que no participan. En cambio, a diferencia del grupo de 6º, no se obtiene evidencia de un impacto más positivo conforme más bajo sea el nivel socioeconómico medio de los centros.

3.2.7.3.- Estudio estadístico conjunto del impacto (pruebas de 6º de Enseñanza Primaria y de 2º y 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria)

Para finalizar el estudio estadístico del impacto de este programa, veamos algunos resultados obtenidos cuando analizamos conjuntamente a los 2928 estudiantes de los 3 cursos. Los mismos se distribuyen por cursos tal y como aparece en la tabla 3.7.

	Frecuencia	Porcentaje
6º Primaria	1345	45,9
2º ESO	912	31,1
4º ESO	671	22,9
Total	2928	100,0

Tabla 3.7. Distribución de los alumnos participantes por cursos.

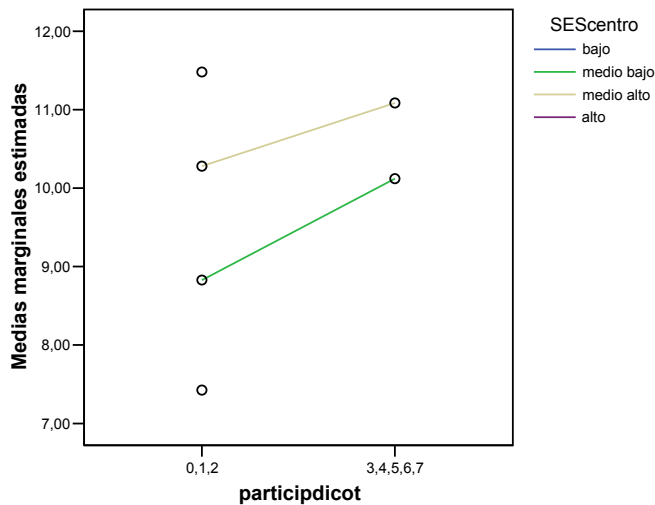
Si ahora analizamos conjuntamente el SES y la participación para estos 2928 casos, en la tabla 3.8 nos encontramos con los resultados de los conocimientos. Aquí se trata de la puntuación obtenida en los 22 primeros ítems de la prueba que son comunes a todos.

Variable dependiente: conocimientos comunes con 6º ítems 1-22

SEScentro	participdicot	Media	Desv. típ.	N
bajo	0,1,2	7,4268	4,29766	82
	Total	7,4268	4,29766	82
medio bajo	0,1,2	8,8280	3,48289	157
	3,4,5,6,7	10,1205	2,96047	390
	Total	9,7495	3,17057	547
medio alto	0,1,2	10,2799	3,42147	861
	3,4,5,6,7	11,0856	3,82396	1309
	Total	10,7659	3,68986	2170
alto	0,1,2	11,4806	3,11524	129
	Total	11,4806	3,11524	129
Total	0,1,2	10,0301	3,58765	1229
	3,4,5,6,7	10,8640	3,66562	1699
	Total	10,5140	3,65573	2928

Tabla 3.8. Análisis de varianza para la variable dependiente conocimientos y destrezas en Itinerarios de 6º de EPO y 2º-4º de ESO.

**Medias marginales estimadas de conocimientos comunes con
6º ítems 1-22**



Las medias no estimables no se representan

Figura 3.4. Análisis de Varianza.

Como vemos, analizando todos los estudiantes en conjunto, la tendencia que observamos anteriormente con respecto a la relación entre conocimientos, SES y participación se reproduce casi con exactitud lo que contribuye a reafirmar las conclusiones anteriormente apuntadas.

Por el contrario, en lo tocante a la actitud, nos encontramos con una situación muy diferente (ver tabla 3.9).

Variable dependiente: actitudes comunes ítems 39-52

SEScentro	participdicot	Media	Desv. típ.	N
bajo	0,1,2	2,8538	,44576	81
	Total	2,8538	,44576	81
medio bajo	0,1,2	3,1485	,46604	155
	3,4,5,6,7	2,9316	,43087	390
	Total	2,9932	,45147	545
medio alto	0,1,2	3,0261	,46749	855
	3,4,5,6,7	3,0928	,42148	1308
	Total	3,0664	,44134	2163
alto	0,1,2	3,2258	,37756	127
	Total	3,2258	,37756	127
Total	0,1,2	3,0510	,46486	1218
	3,4,5,6,7	3,0558	,42892	1698
	Total	3,0538	,44421	2916

Tabla 3.9. Análisis de varianza para la variable dependiente actitudes en Itinerarios de 6º de EPO y 2º-4º de ESO.

Prácticamente aquí no hay diferencias lo que se explica por el efecto del curso como inmediatamente vamos a ver.

Si nos limitamos a comparar las medias aritméticas en conocimientos y actitudes de los 3 grupos-curso, nos encontramos con lo siguiente (ver tabla 3.10).

curso	Conocimientos			Actitudes		
	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.	N
6º Prim	9,8498	3,58773	1345	3,1841	,42479	1339
2º ESO	10,6447	3,49955	912	2,9864	,44443	910
4º ESO	11,6677	3,69729	671	2,8840	,40291	667
Total	10,5140	3,65573	2928	3,0538	,44421	2916

Tabla 3.10. Análisis de varianza para las variables dependientes en Itinerarios de 6º de EPO y 2º-4º de ESO.

Y las gráficas son nítidas (figuras 3.5 y 3.6):

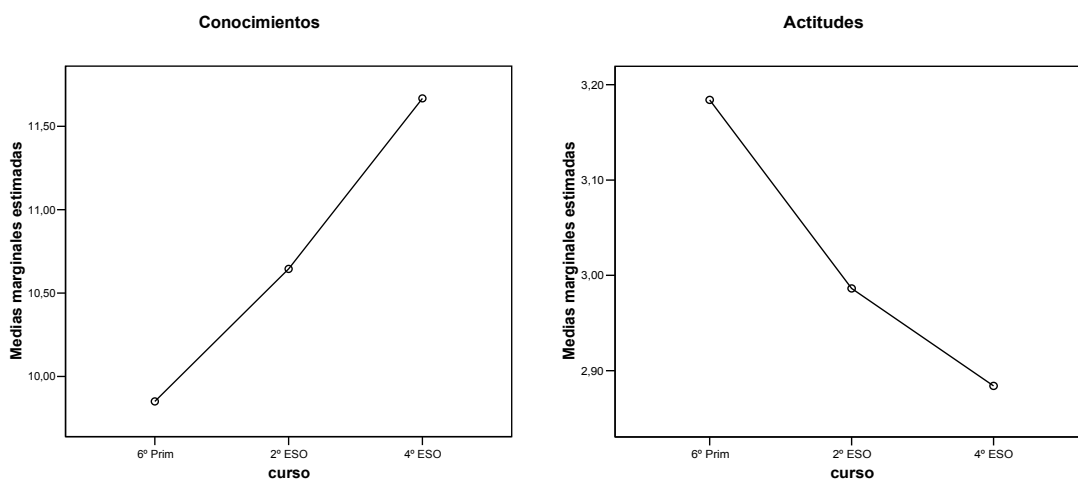


Figura 3.5. Conocimientos en función del curso. Figura 3.6. Actitudes en función del curso.

Queda claro que, **conforme aumenta el curso, los conocimientos se incrementan casi en la misma medida en que empeoran las actitudes**. Esta tendencia era esperable en lo relativo a los conocimientos, pero puede, en primera instancia, resultar sorprendente en lo tocante a las actitudes. Pero la misma se ha detectado en otras investigaciones evaluativas, como por ejemplo la publicada por Marchesi y Martín en 2002.

3.3.-INFORMATIVO GASTEIZTXO

El programa denominado Informativo Gasteiztxo es un programa que tiene una antigüedad de alrededor de 8 años. Empezó siendo un programa concurso de radio. En este período se detectó que se fomentaba la competencia entre alumnos y profesores por lo que fue derivando a algo que fuese menos competitivo.

Es un programa que tiene tres partes principales o talleres que son prensa, radio y televisión. Estos talleres son tanto en euskera como en castellano

3.3.1.-Informativo Gasteiztxo. Conocimiento

En este apartado se plantea la cuestión del conocimiento que hay tanto en los centros como en la ciudadanía en general acerca de este programa.

En primer lugar habría que decir que solamente un 17% del profesorado de los centros participantes en esta evaluación afirman conocer este programa. Los representantes políticos del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz tienen conocimiento de los mismos. Sin embargo hay que destacar como en el caso del Programa Itinerarios Histórico-Artísticos un desconocimiento o conocimiento muy superficial por parte de entidades como AMPA-s y Berritzegunes, conocimiento que si se da es sobre todo por casualidad o por razones de tipo más personal pero no a través de canales de información establecidos.

3.3.2.-Informativo Gasteiztxo. Organización

En relación a la organización del Informativo Gasteiztxo la información más destacable se resume en las siguientes líneas.

En el cuestionario que ha cumplimentado el profesorado un 67,5% del profesorado que en los últimos 5 años ha participado por lo menos una vez con sus alumnos en este programa, manifiesta estar de acuerdo o completamente de acuerdo en que las fechas de realización de las actividades se ajustan a las preferencias del centro, siendo un 13,5 % el que demuestra no estar de acuerdo con esa situación. El 18,9 % restante manifiesta indiferencia hacia esta cuestión.

En cuanto a la organización de las actividades por parte del DME la opinión mayoritaria del profesorado es que es adecuada. Concretamente el 83,8% del profesorado valora positivamente la organización.

Relacionado con la organización se podría mencionar que solamente un 13,5% del profesorado que ha cumplimentado el cuestionario manifiesta que participar en esta actividad le supone demasiado trabajo.

En cuanto a la coordinación entre profesorado y los monitores, solamente un 15,7% manifiesta que esta coordinación es deficiente frente a un 52,7% que manifiesta que la coordinación es eficiente. Junto a ellos un 31,6% se muestra indiferente.

3.3.3.-Informativo Gasteiztxo. Integración

Entendemos por integración cualquier forma de inclusión de alguna de las actividades relacionadas con el programa evaluado tanto dentro del currículo como cualquier actuación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos.

Veamos detalladamente alguno de estos aspectos

Preguntado el profesorado acerca de si integran el programa en la programación global de la asignatura, el 68,4% afirma estar de acuerdo o muy de acuerdo con esa afirmación.

En cuanto a la preparación de actividades previas a las del propio programa, los datos obtenidos del cuestionario al profesorado nos indican que el 75,6% de los docentes que han respondido manifiestan que las sesiones preparatorias en clase se realizan siendo un 8,1% el porcentaje de los que dicen no hacerlo. Estos datos están corroborados por la información ofrecida por uno de los responsables del programa.

“Por lo que sea, como todos dejamos la actividad para el final, no empiezan desde el principio y te encuentras con los que no lo llevan. Pero habitualmente hacen con todos los trabajos previos.”

Ante la cuestión de si realizan actividades complementarias, el porcentaje del profesorado que afirma que una vez terminadas las actividades del programa realiza sesiones complementarias desciende a la mitad (50%). Los que afirman no estar de acuerdo con ello son el 23,7%.

Por último cabría hablar de las evaluaciones que se realizan de las actividades realizadas. Un 73,7% del profesorado afirma que evalúa junto con los estudiantes las actividades realizadas en el programa. Por el contrario, el 10,5% dice no hacerlo.

3.3.4.-Informativo Gasteiztxo. Valoración

Hay que decir que la valoración que hace el profesorado de este programa se puede considerar claramente que es **positiva**. Un 92,1% del profesorado que ha respondido al cuestionario y que en los últimos años ha participado una vez por lo menos, demuestra estar de acuerdo o muy de acuerdo con una valoración positiva del Programa Informativo Gasteiztxo. El porcentaje de indiferentes ante esta cuestión es del 26,3%.

Esta valoración positiva por parte del profesorado se ve corroborada con los datos de tipo cualitativo recogidos en entrevistas y grupos de discusión. Veamos algunas valoraciones realizadas en esas entrevistas y grupos de discusión:

“Vivimos en la época de comunicación y que los chavales puedan controlar todo eso, puedan descubrir eso, que sólo lo ven como espectadores, y verlo de forma activa me parece interesantísimo.”

A lo anterior habría que añadir que esta es una actividad que el centro por sí mismo sería muy difícil que pudiera llevarla adelante.

*“-¿Cómo percibes las valoraciones?
-En general muy buenas. Si me dices de del uno al diez cuál puede ser la valoración de profesores y alumnos, pues rozaría el siete, o siete y pico. Muy buena valoración.”*

“Algo muy positivo también de Gasteiztxo es que requiere un trabajo previo. Hacen un programa de radio, se pasan tres horas con las noticias, no, luego también hacen un trabajo previo de buscar información en Internet, en hemerotecas, de preparar preguntas, que ya lo tienen que llevar hecho. Con una separación de lo que es el director...”

“Es un programa más caro, pero bueno, muy bien montado.”

“Es muy atractivo para los chavales.”

En cuanto a algunos aspectos negativos cabría recoger alguna alusión genérica a la necesidad de que se den cambios, aunque los datos recogidos no nos permiten indicar cuales son las razones de estas afirmaciones. Veamos algunas de ellas

“Hay más dudas con Gasteiztxo, habría que revisar si se está haciendo bien o habría que mejorar o suprimir.”

“Sí que le haría falta un cambio al taller de prensa. Pero es un actividad interesante tanto el de prensa como el de radio porque no puedes tener un equipo técnico en un centro. Sí que le haría falta un cambio.”

En cuanto a los monitores, en principio se puede decir que su formación es adecuada en el sentido que como nos informa un responsable de este programa las personas que llevan adelante el programa son periodistas (*“la cabeza visible es un periodista que ha estado muchos años en medios de comunicación, está acompañado por dos periodistas...”*), junto con otras personas formadas como monitores de tiempo libre. En este sentido parece que hay alguna necesidad (*“Nosotros pedimos gente de tiempo libre...”*).

Otro aspecto que ha sido valorado es de las guías que acompañan a este programa y cuya función, entre otras, es la preparación de las actividades propias del programa. Los datos recogidos a través del cuestionario cumplimentado por el profesorado indican que un 81% del profesorado esta de acuerdo en que los materiales que han recibido para preparar la actividad son útiles para dicho fin, siendo solamente un 2,7% el que no lo valora de esa manera.

Los datos recogidos a través del “Cuestionario dirigido al profesorado” revelan que hay un 89,4% del profesorado que ha participado alguna vez en el programa en los cinco últimos años que está de acuerdo en que los monitores desarrollan su trabajo de manera competente.

Del análisis de la información recogida en los diferentes grupos de discusión y entrevistas no se recogen mejoras que se plantean de cara al Informativo Gasteiztxo, a excepción hecha de la necesidad de un aumento de la dotación económica para poder acceder a mejores medios técnicos (cámaras, ordenadores, etc.).

3.3.5.-Informativo Gasteiztxo. Impacto

3.3.5.1.-Impacto según el profesorado

Según puede observarse en la tabla 3.11 presentada a continuación, se puede decir que, en general, la opinión que tiene el profesorado acerca del impacto del Programa Informativo Gasteiztxo es que la influencia ha sido positiva, aunque esta influencia tiene carácter distinto en los diferentes aspectos.

	Desacuerdo	Indiferencia	Acuerdo
Influencia positiva de la participación en este programa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase.	5,4	24,3	70,2
Influencia positiva de la participación en este programa en un mejor conocimiento práctico de la ciudad por parte del alumnado.	2,7	24,3	72,9
Influencia positiva de la participación en este programa en la mejora de la metodología docente.	10,8	43,2	45,9
Excesiva importancia a los conocimientos técnicos de los medios de comunicación en detrimento del conocimiento práctico de la ciudad.	64,9	29,7	5,4
Influencia positiva de la participación en este programa en la mejora de estrategias y técnicas de trabajo y estudio.	13,2	36,8	50
Influencia positiva de la participación en este programa en el aumento de la motivación del alumnado por la asignatura.	10,5	34,2	55,3
Influencia positiva de la participación en este programa en la generación de actitudes positivas hacia la ciudad y su patrimonio.	31,4	23,5	45,1
Número de respuestas = 37			

Tabla 3.11. Impacto del Programa Informativo Gasteiztxo según opinión del profesorado.

Según la opinión de los docentes que han respondido al cuestionario y que han participado alguna vez en los últimos cinco años, la mayor influencia se ha dado en el conocimiento práctico de la ciudad por parte de los alumnos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase. Esta influencia es menor en la motivación hacia la asignatura, mejora de las estrategias de trabajo y estudio de los alumnos, mejora de la metodología docente y la generación de actitudes positivas hacia la ciudad y su patrimonio. Según la opinión del profesorado, parece claro que prima el conocimiento práctico de la ciudad sobre los conocimientos técnicos de los medios de comunicación.

3.3.5.2.- Informativo Gasteiztxo. Estudio estadístico del impacto

En la prueba objetiva de Itinerarios Histórico Artísticos-Informativo Gasteiztxo hay un conjunto de ítems específicamente diseñados para medir los conocimientos que sobre este subprograma tienen los estudiantes.

En concreto, se trata de los ítems 30 a 38. Con la puntuación de estos 9, y después de una nueva aplicación de ITEMAN y SPSS, estamos ya en disposición de analizar el impacto conjunto del SES y la participación sobre esta variable.

Tal y como se explica en el apartado dedicado al informe técnico, aquí la mejor opción con respecto a la participación es emplear la participación histórica dicotomizada según el criterio de la tabla 3.12.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Baja	1243	75,2
	Alta	340	
	Total	1583	95,7
Perdidos	Sistema	71	4,3
Total		1654	100,0

Tabla 3.12. Distribución de frecuencias de la participación en Informativo Gasteiztxo.

Considerando ahora la puntuación en dichos ítems como variable dependiente, e introduciendo el SES del centro y la participación histórica de los centros, en la tabla 4.9 tenemos los resultados.

SEScentro	participación dicotomizada	Media	Desv. tít.	N
medio bajo	Baja	4,38	2,211	317
	Alta	5,53	2,108	43
	Total	4,51	2,228	360
medio alto	Baja	5,41	2,309	896
	Alta	5,98	2,112	297
	Total	5,55	2,275	1193
alto	Baja	6,80	1,919	30
	Total	6,80	1,919	30
Total	Baja	5,18	2,332	1243
	alta	5,93	2,114	340
	Total	5,34	2,307	1583

Tabla 3.13. Medias de conocimientos en Informativo Gasteiztxo por SES y participación.

Y aquí nos encontramos con que todas las diferencias de medias son significativas a un nivel de probabilidad inferior al 0,001. La tendencia, muy

similar a la de los Itinerarios Histórico-Artísticos, está representada en la figura 3.7.

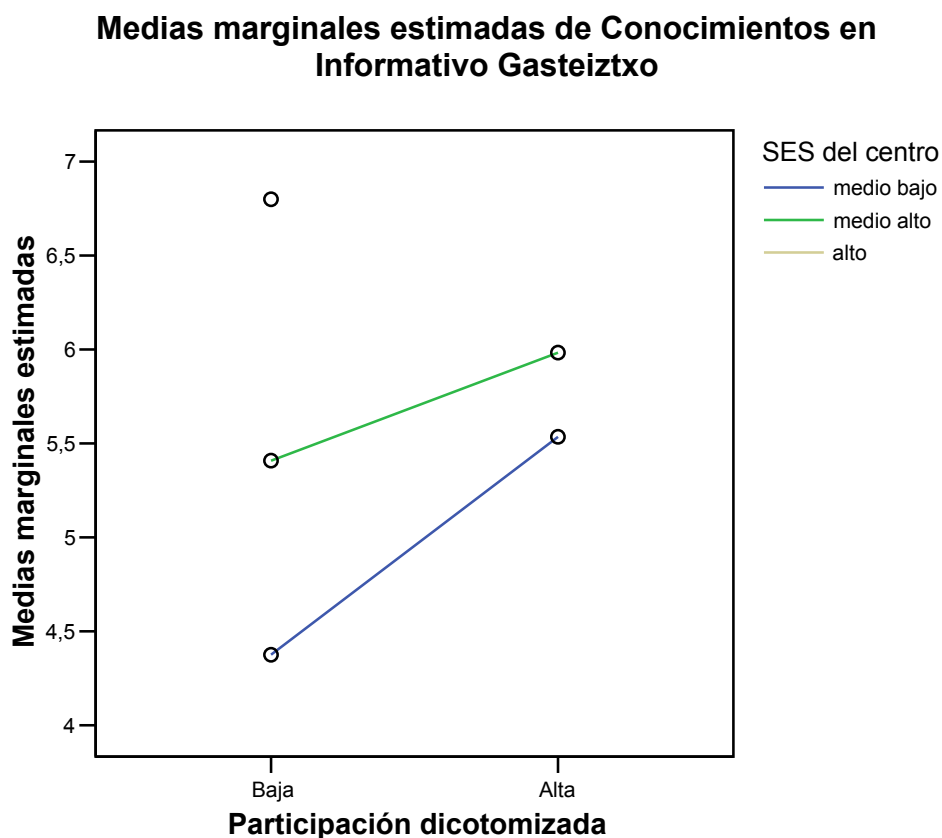


Figura 3.7. Análisis de varianza de conocimientos de Informativo Gasteiztxo por SES y participación.

En consecuencia, podemos decir que los resultados apuntan a que **existe evidencia empírica suficiente de un impacto o efecto positivo de la participación de los centros con respecto al nivel de conocimientos obtenido por los estudiantes.**

De nuevo aquí, el status socioeconómico de los centros es una variable muy relevante que tiene un importante efecto de forma que a mayor nivel socioeconómico resulta mayor puntuación media tanto en conocimientos como en actitudes.

Del examen conjunto de las variables participación y SES se concluye que dicho subprograma tiene un impacto aún más positivo conforme más bajo es el nivel socioeconómico medio de los centros. Este programa por lo tanto, además de los beneficios educativos globales que aporta para todos los beneficiarios o participantes en el mismo, tiene un efecto compensador en la medida en que estas mejoras o beneficios tienen un efecto mayor en los centros socialmente más desfavorecidos.

3.4.-EXPRESIÓN DRAMÁTICA

3.4.1.-Expresión Dramática. Organización

En un principio la propia empresa que organiza el Programa de Expresión Dramática se encargaba de ir a los centros escolares para explicar a los profesores el programa, cómo se iba a llevar a cabo, cómo se iban a articular las estrategias para acercarse a los participantes. Hoy en día, no obstante, los centros no tienen una relación directa con la empresa, dado que se apuntan directamente a través del DME.

La opinión generalizada de los directores de los centros escolares participantes en el Programa de Expresión Dramática es que **está bien organizado** tanto en lo que se refiere al trabajo del DME como al realizado por la empresa encargada de llevarlo a cabo.

“Es un programa que está francamente bien hecho, con una continuidad que me parece muy sabia y que es muy, muy interesante.”

De la misma manera, en el cuestionario que se aplicó a los profesores participantes en el Programa Expresión Dramática ratificaron la adecuada organización del mismo.

El 87% del profesorado señaló que los encargados del programa desarrollan su trabajo de manera competente, frente al 5% que consideraba lo contrario. El 7% restante no se definió. En esta misma línea se situaron los alumnos participantes en el programa dado que el 80% de los mismos consideró que la organización de las actividades fue adecuada.

El 53% del profesorado considera que las fechas de realización de las actividades se ajustan a las preferencias del centro, frente al 21% que considera lo contrario.

Cuando se les ha preguntado sobre la coordinación existente entre los encargados del programa y el DME la mayoría (46% no ha sabido que contestar, supuestamente porque desconocen cuál es esa coordinación). No obstante, entre los que han opinado, el 35% ha señalado que es adecuada, frente al 18% que ha señalado lo contrario.

El 83% del profesorado ha señalado que la organización de las actividades del programa por parte del DME es adecuada. Mientras que sólo un 6% ha considerado lo contrario.

Por lo tanto se puede señalar que la organización del programa de Expresión Dramática está en general respondiendo a las expectativas de los centros. No obstante, en algún caso algunos han señalado que en ocasiones los talleres se alargan en exceso.

“A veces el tema de los horarios y los desplazamientos es un problema porque al estar todo en Lakua pues son casi dos horas. Lo que sí sería importante es que los horarios de los centros se respetaran.”

Aunque, sin lugar a dudas, **el mayor problema** planteado por los directores de los centros ha sido **el relativo al transporte** desde los centros a la sede del programa y viceversa. Los centros pequeños y alejados de la sede han mostrado dificultades económicas, insalvables en algunos casos, que restringen su capacidad de participación en el programa. El DME debiera plantearse una revisión de la política de transporte de los programas.

3.4.2.-Expresión Dramática. Conocimiento

Un primer aspecto importante en la valoración de cualquiera de los programas es el conocimiento que tienen los distintos colectivos con respecto al mismo. En este sentido en el caso del Programa Expresión Dramática la respuesta ha sido muy diversa.

Los directores de los centros escolares **conocen** en general el programa. Sin embargo, en opinión de los representantes de **los padres y madres**, éstos **desconocen el programa**.

“pero hay muchísimos padres que no saben lo que se hace.”

Entre los representantes políticos, si bien hay alguno que conoce el programa, **la mayoría no sabe muy bien de qué se trata**.

“¿Al de Expresión Dramática también va gente?”

No obstante, quizás el colectivo cuya respuesta más ha sorprendido ha sido el del profesorado. De entre los 551 profesores que han contestado el cuestionario, sólo 151, es decir, el 30% señala conocer el Programa Expresión Dramática. De éstos, 106 han participado alguna vez en los últimos cinco años en el mismo. Es decir, la mayoría de los profesores que conocen el programa es porque han participado en él.

Cuando se les pregunta por qué no participan en el programa a aquellos que lo conocen, la mayoría (65,2%) señala que es porque no está relacionado con la asignatura que imparten. Un 25% señala que es porque se trata de una decisión de centro.

3.4.3.-Expresión Dramática. Integración

La integración es un aspecto importante en la valoración de los programas dado que nos va a posibilitar el conocer hasta qué punto los centros escolares en general y los profesores que participan en el programa en particular utilizan estos recursos como parte de su quehacer diario en el aula.

Los encargados de llevar a cabo el Programa Expresión Dramática entregan al profesorado de los centros el material que necesitarán para realizar las actividades previas y posteriores a los talleres propiamente dichos. Se le presentan una serie de recomendaciones y es el propio profesorado el que debe dinamizar las actividades.

“La intención es pasar muchas, no por el objeto de agobiar al profesor. El objetivo es que puedan seleccionar, que tenga un abanico, no sería necesario hacer todas y en ese orden.”

En opinión de los responsables del programa los centros que **participan realizan las actividades previas** en el segundo ciclo de la ESO.

“Tienen que venir con las preguntas, y las traen hechas porque hay que hacerlas. Y de ese modo hemos encontrado un mecanismo que no obliga sino que están encantados. Y en el segundo ciclo nos aseguramos al cien por cien que las actividades se hacen porque es necesario para la realización de la actividad. Los alumnos son copartícipes del proceso de creación, entonces en el caso de tercero, en los materiales las actividades se les pasan para que expresen sus ideas o sus aportaciones en el terreno de la dramaturgia, de la interpretación, de la iluminación, del vestuario, de no sé qué. Ese material nosotros lo recogemos y a partir de ese material elaboramos un marco que se convierte en un ensayo que cuando ellos vienen ven trabajar a la directora y a los actores en torno a las propuestas que ellos mismos han sugerido.”

No obstante, esta percepción no coincide con lo que dicen los propios profesores participantes en el programa. **El 33% del profesorado señala que no realiza las actividades previas al programa**, un 35% que no realiza en clase sesiones relacionadas con el mismo y un 32% que no realiza las actividades posteriores al programa. Un 67% señala que sí evalúa con sus alumnos las actividades realizadas en el programa. En la misma línea se sitúan los alumnos que participan en las actividades ya que el 65% señala que realizan las actividades previas al programa y el 64% afirma que evalúan con el profesor las actividades realizadas.

Estas mismas dudas también se les plantean a los responsables del programa cuando se les pregunta sobre los alumnos del primer ciclo de la ESO.

“Entonces como te decía, en el caso de primero y segundo es difícil saber. Yo misma no sé cuantas se hacen.”

De cualquier manera, el 65% del profesorado reconoce que **participar en el programa no supone mucho trabajo** para ellos, mientras que el 13% considera que sí. En cuanto a la valoración que hacen del material recibido, el 63% considera que es adecuado, frente a un 22% que señala lo contrario. Sin embargo, entre los directores, había voces discrepantes.

“En el caso de teatro se dejó de hacer porque era demasiado trabajo previo el que exigía.”

“Teatro: material excesivo.”

En cuanto a la integración del programa dentro de alguna asignatura, como lenguaje por ejemplo, parece ser que en algunos casos se da y en otros no. Los directores de los centros señalaron que en algunos casos si se da la integración y en otros manifestaron sus dudas. De la misma forma, entre los profesores entrevistados, sólo **el 52% señaló que integraba el programa** dentro del currículum, mientras que el 30% señaló lo contrario.

“...yo en lengua, este año hemos estado en la de Lorca y las dos sesiones han entrado, hemos trabajado Lorca a partir de ahí, aunque no correspondiera en el currículum.”

3.4.4.-Expresión Dramática. Valoración

El teatro es el lenguaje y lo que se pretende mediante el programa es utilizar el mismo lenguaje del teatro para hablar de lo que es el teatro.

La valoración que hacen los distintos colectivos con respecto al Programa Expresión Dramática **es muy positiva**.

Los directores de los centros escolares consideran que posibilitar que sus alumnos puedan participar en este programa es muy interesante desde diferentes puntos de vista, tanto en lo que se refiere al propio conocimiento de lo que es el hecho teatral como a la creación de actitudes difícilmente alcanzables dentro de la escolaridad formal.

“Que en el de teatro encima nos diseñan actividades pues maravilloso.”

“La valoración es positiva.”

“Y en general la valoración es positiva.”

“...por haber participado mucho en él definiendo a capa y espada es el del teatro. Es un programa que está francamente bien hecho, con una continuidad que me parece muy sabia y que es muy, muy interesante.”

“En lo de Expresión Dramática también muy bien, y quiero recalcar que se repite año tras año, si que algún profesor ha comentado que es una actividad complementaria y no un curso de teatro.”

Desde el DME la valoración también es positiva.

“Está cubriendo una laguna que nadie más cubre.”

Lo mismo sucede desde los propios encargados de llevar adelante el programa ya que consideran que según las informaciones de que disponen, tanto los alumnos, como los profesores están contentos con el programa.

“Positiva, incluso altamente positiva, de lo que sabemos, de lo que se dice, tanto del punto de vista de los chavales, como de los profesores, de los chicos y chicas que nos encontramos muchas veces por la calle, del propio departamento de educación siempre hemos recibido elementos positivos.”

Desde los colectivos de padres suponen que el programa es bueno, pero desconocen lo que se hace realmente.

“La intuición me dice que son buenos, pero no podría hacer una valoración objetiva de los mismos.”

Por último, en el cuestionario se preguntó a los profesores por la valoración que hacen de este programa. Los profesores que participan en el programa la valoración que hacen es evidente: el 91% valora positivamente el programa, mientras que sólo el 4% considera lo contrario.

Es decir, **todos los colectivos implicados en el programa valoran de manera muy positiva el mismo**. Además se ha producido un **efecto no esperado** que debe ser valorado como muy positivo puesto que en algunos centros hay alumnos que piden información acerca del movimiento teatral que hay en la ciudad.

“En Secundaria, después del teatro ha habido una demanda de los críos para que se les dé información del teatro que hay en la ciudad. Entonces la profesora de tercero y cuarto se encarga un poco de ver qué hay, el mismo Ayuntamiento nos manda información. Esa demanda ha surgido de los críos.”

3.4.5.-Expresión Dramática. Mejoras

Aunque como hemos visto en el punto anterior la valoración es positiva, si hay algunos aspectos que son susceptibles de mejora desde el punto de vista de las distintas audiencias entrevistadas.

Los directores de los centros plantean la necesidad de **mejorar el comportamiento de los alumnos** puesto que los profesores de algunos centros se despreocupan.

“La actividad está bien, aunque suele fallar el comportamiento del alumnado.”
“Yo me desespero, resulta que al final no mantienes el orden de tu centro, sino que tienes que mantener otros.”
“Si que habría que mejorar el comportamiento de los alumnos que puede perjudicar.”

Algunas personas entrevistadas, aunque no representan a grandes colectivos han señalado dos aspectos para reconducir el programa. Por un lado el insistir un poco más en la propia obra literaria, en la representación, pero como **representación del texto literario**. Por otro lado, el tratar de que sea un programa en donde los alumnos puedan trabajar **la expresión oral**.

“...para que los alumnos pudieran tener ámbitos donde trabajar la expresión oral. Yo creo que es uno de los aspectos carenciales. Yo iría mucho más en la línea de ofertar programas que se acercasen más al núcleo del currículum, más que aspectos periféricos.”

Sin embargo, un aspecto que si debería revisarse es el relativo al trabajo previo que tienen que hacer los centros con sus alumnos antes de realizar las sesiones preceptivas. Se plantea la necesidad de que los profesores

participantes en el programa pudieran recibir algún tipo de **formación previa** por parte de la empresa encargada de llevar a cabo el programa.

“Sí, que en el tema de teatro que trabajaran el trabajo previo del centro. Porque así como en Itinerarios está bien, en teatro implica más, y como no tengas habilidad a ese nivel... Yo no digo que las personas del centro se inhiban, pero igual sí acompañar en esas sesiones previas. O por lo menos dar esa opción con los centros que demandasen.”

Esta recomendación se fortalece si tenemos en cuenta lo que señalan los profesores en el cuestionario sobre el Programa Expresión Dramática. **Sólo el 49% de los profesores** señala que **realiza las actividades previas** demandadas en el programa. Es el mismo porcentaje el que reconoce que realiza las actividades posteriores al programa.

No obstante, han sido los propios responsables de llevar a cabo el Programa Expresión Dramática los que han planteado una serie de mejoras que consideran condición *sine qua non* sería posible seguir manteniendo el mismo. Debido a la importancia de las reflexiones planteadas, se ha considerado que era necesario incluir las mismas en un apartado distinto.

Plantean la necesidad de mejorar en tres aspectos cruciales del programa.

El primero se refiere a la **adecuación del local** para llevar adelante el programa. En general, el local reúne una serie de condiciones adecuadas tales como el tener butacas movibles, es decir, no ancladas al suelo, ser una sala diáfana, sin columnas lo que permite variar la colocación del público en el escenario dependiendo de la propuesta teatral que se haga.

“Ningún chico o chica estaría más lejos de lo que sería una fila diez. Lo que significa que estás viendo el sudor, la risa, la respiración y diferentes puntos de vista.”

No obstante, al tratarse de un sótano tiene problemas de humedad, el techo es muy bajo y no tiene acceso para minusválidos. Además tiene problemas de seguridad.

“Y además como se altera tanto la disposición del escenario y del público, las normas de seguridad de salida y evacuación no son las de esa sala, han ido variando muchísimo. Tendríamos que tener señalizadas todas las alturas, los pilotitos estos rojos, hay problemas con las puertas.”

La segunda de las mejoras planteadas se refiere a la **difusión del programa**. Como ya se ha constatado en el apartado correspondiente, los distintos colectivos no conocen el programa como cabría esperar. Esta es una reivindicación de la empresa encargada del programa.

“Otro tema importantísimo es la difusión del programa. El comunicar qué se está haciendo. Es una responsabilidad de la institución pública en este caso, el comunicar al ciudadano qué es lo que se hace, en qué se gasta el dinero, aunque sólo sea por eso.”

Por último, quizás el problema más acuciante planteado por la empresa se refiere al **tema económico**. Al parecer, además de que señalan que la cantidad presupuestada no alcanza para responder de manera adecuada a la demanda existente, el hecho de que se la propia empresa la que tenga que adelantar el dinero para hacer frente a los diversos pagos ha hecho que la situación llegue a ser para ellos insostenible. Este es otro aspecto que debería ser revisado y si procede mejorado.

“Estamos financiando la actividad que hace el Ayuntamiento... Nosotros optamos al concurso, antes de la firma del contrato desembolsamos una fianza, que es un tanto por ciento del montaje. Tenemos que pagar eso, tenemos que pagar el anuncio, esto ya me parece una broma, tenemos que pagar los gastos de anuncio en el BOTHA(¿?). Luego empieza la actividad en septiembre, yo tengo una relación laboral con las personas que contrato, seguridad social, de manera que adelanto el dinero de los primeros talleres... Total que financiamos un proyecto, nos convertimos en una ONG del Ayuntamiento sin comerlo, ni beberlo... y nos encontramos a veces con la paradoja de tener que pedir un crédito para poder trabajar.”

3.4.6.-Expresión Dramática. Impacto

En las distintas entrevistas y grupos de discusión realizados no ha quedado clara la opinión sobre la percepción que tienen del impacto de este programa en los alumnos. Aunque muchos presuponen que a nivel actitudinal los alumnos que reciben el programa experimentan cambios, no tienen datos objetivos para asegurarlo fehacientemente.

Sin embargo, cuando se ha preguntado al profesorado participante en el programa sobre el impacto, las respuestas recibidas han sido las que a continuación se detallan.

Como aspectos positivos podemos señalar que esta actividad no se la plantean como una mera salida para asistir a una sesión teatral (77,3%). De la misma manera, el 64% del profesorado considera que la participación en este programa ha influido positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de clase, mientras que un 11% considera lo contrario. Siguiendo por el camino de los aspectos positivos hay que señalar que el 62% del profesorado participante considera que por medio del programa **el alumnado llega a comprender el lenguaje dramático**. Los aspectos más positivos se dan cuando se ha preguntado al profesorado si el programa contribuye a que el alumnado tome un **papel más activo como espectador de una función teatral** (el 83% considera que sí) y sobre todo en el tema de las actitudes, dado que el 85% del profesorado considera que **el Programa Expresión Dramática genera actitudes positivas ante el hecho teatral**, mientras que sólo hay un 6% que considera lo contrario.

Cuando se ha preguntado al alumnado sobre el posible impacto que ha podido tener para ellos la participación en el Programa Expresión Dramática las respuestas obtenidas corroboran de alguna manera la opinión del profesorado.

El 80% del alumnado ha considerado que la participación en el programa no ha sido una pérdida de tiempo y que las actividades realizadas no han sido aburridas. Tres de cada cuatro alumnos encuestados (75%) señala que los encargados del programa consiguen que les guste el mismo. De la misma manera, el 70% ha señalado que este programa ha sido positivo para su educación

No obstante, en otra serie de aspectos el profesorado considera que el programa no tiene gran impacto. Por ejemplo, únicamente el 45% del profesorado considera que este programa ha contribuido favorablemente a aumentar la motivación del alumnado por la asignatura, mientras que el 21% considera lo contrario.

De igual manera, sólo el 20% del profesorado considera que la participación en el programa ha contribuido a mejorar su metodología docente, mientras que el 30% considera lo contrario. Siguiendo esta misma línea, el 43% considera que al final del programa **no se consigue que el estudiante se convierta en intérprete del texto teatral**, frente al 25% que considera que sí. Por último, mientras que el 28% señala que gracias al programa el alumnado ha mejorado su capacidad de expresión, el 30% considera que no.

De una manera similar se pronuncian los alumnos ante cuestiones parecidas. Únicamente un 53% del alumnado considera que conoce el mundo del teatro. No llega a un 50% el porcentaje de alumnos que considera que a través del programa ha mejorado su capacidad de expresión, atención o concentración.

A partir de ahora vamos a presentar los principales resultados del estudio estadístico del impacto de este programa sobre los conocimientos, destrezas y actitudes de los estudiantes teniendo en cuenta las variables relativas a la participación y al nivel socioeconómico de los centros.

Anteriormente, al tratar de lo relativo al estudio estadístico del impacto del Programa Itinerarios Histórico-Artísticos, ya expusimos las cuestiones generales relativas a este concepto, las variables, las hipótesis subyacentes y los procedimientos y técnicas estadísticas apropiadas para su análisis. Además de todo esto, en el capítulo quinto –“Informe Técnico de los análisis estadísticos”- exponemos con detalle todos los pasos y análisis previos y parciales que se han llevado a cabo.

En consecuencia, aquí vamos a abordar los resultados más reseñables y las conclusiones que de ellos se derivan.

Un aspecto específico del estudio de este programa es que aquí se cuenta con una variable que incorpora la información relativa a la participación del alumno. En este caso (y en el de Expresión Musical como luego veremos) esto ha sido posible dada la existencia en la prueba de los 10 últimos ítems. Se trata de una variable dicotómica (ha participado o no, 1; 0) inferida en función de si el estudiante había contestado o no a los mismos. Su distribución es la de la tabla 3.14.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	340	37,0
	Si	580	63,0
	Total	920	100,0

Tabla 3.14. Distribución de frecuencias de la participación en Expresión Dramática.

La variable que mide la actitud se corresponde con la puntuación de los ítems 23 a 30 que son comunes para todos.

Dado que las 2 variables de participación se refieren a niveles distintos (centros y estudiantes), inicialmente operamos con ambas de forma que, como en programas anteriores, realizamos un análisis de la varianza. Una vez examinados los resultados del mismo, decidimos quedarnos con la variable participación histórica de los centros.

De esta manera, considerando los conocimientos globales como variable dependiente, e introduciendo el SES del centro y la participación histórica de los centros, en la tabla 3.15 tenemos los resultados.

SEScentro	Histórica dicotomizada	Media	Desv. típ.	N
medio bajo	nula y media	10,9401	3,04920	167
	alta	13,7228	2,89523	101
	Total	11,9888	3,27799	268
medio alto	nula y media	12,5690	3,34722	116
	alta	13,3157	3,28503	415
	Total	13,1525	3,30997	531
alto	nula y media	14,9444	2,48459	18
	alta	13,8641	2,44167	103
	Total	14,0248	2,46800	121
Total	nula y media	11,8073	3,32005	301
	alta	13,4733	3,10191	619
	Total	12,9283	3,26808	920

Tabla 3.15 Medias de conocimientos en Expresión Dramática por SES y participación.

Y aquí nos encontramos con que todas las diferencias de medias son significativas a un nivel de probabilidad inferior al 0,01. Pero tanto en la tabla como en la figura 3.8 nos encontramos con una cuestión reseñable. A saber: el efecto conjunto del SES y la participación siguen la tendencia que ya vimos en el Programa Itinerarios Histórico-Artísticos, *excepto para los sujetos de centros de SES alto donde la pendiente es negativa*.

Se debe a los 18 sujetos del centro 52 que en otras ocasiones hemos comentado, pero aquí la puntuación que obtienen no justifica su tratamiento específico como *casos extraños*.

Medias marginales estimadas de conocimientos globales

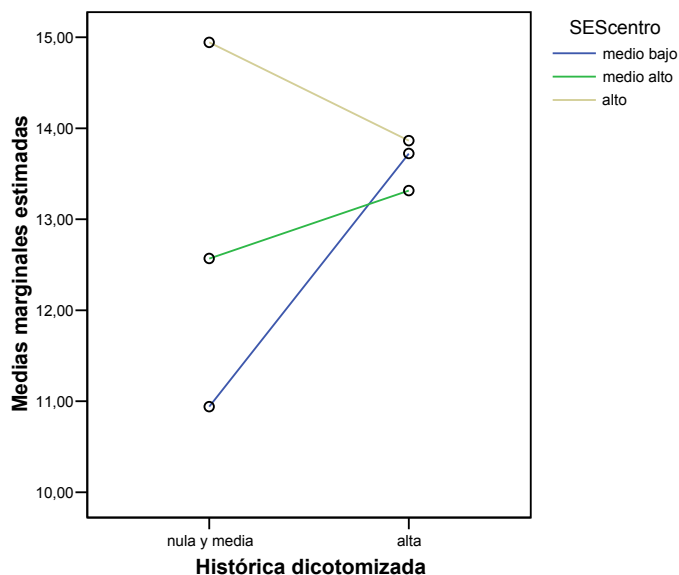


Figura 3.8. Análisis de varianza de conocimientos de Expresión Dramática por SES y participación.

Con respecto a la actitud, nos encontramos también con unos resultados que merecen un comentario. En primer lugar, según se observa en la tabla 3.16, sí existen diferencias significativas si consideramos las diferencias según la variable SES (ver las tres medias en **negrita**) de forma que, como es habitual, conforme se incrementan los valores del SES lo hacen también los de la actitud.

En cambio, si examinamos los subgrupos dentro de cada nivel de SES, excepto en el nivel medio bajo del SES donde las medias aumentan levemente, en los otros dos niveles bajan, aunque también con una diferencia escasa. De cualquier forma, estas diferencias no resultan significativas.

SEScentro	Histórica dicotomizada	Media	Desv. típ.	N
medio bajo	nula y media	2,3237	,63639	161
	alta	2,3978	,53331	99
	Total	2,3519	,59925	260
medio alto	nula y media	2,5979	,58354	107
	alta	2,4986	,55540	401
	Total	2,5195	,56233	508
Alto	nula y media	2,6911	,58535	18
	alta	2,5544	,48835	103
	Total	2,5747	,50363	121
Total	nula y media	2,4494	,62877	286
	alta	2,4915	,54206	603
	Total	2,4780	,57137	889

Tabla 3.16. Medias de actitudes en Expresión Dramática por SES y participación.

Medias marginales estimadas de actitud general (ítems 23-30)

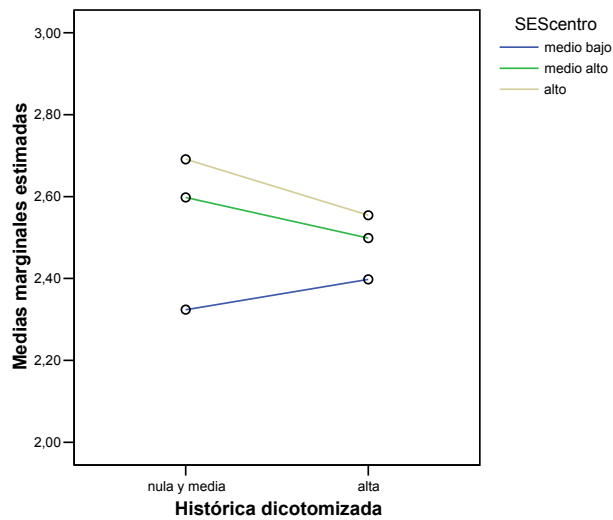


Figura 3.9 Análisis de varianza de actitudes de Expresión Dramática por SES y participación

En consecuencia, en este caso podemos concluir en primer lugar que, los resultados apuntan a que **existe evidencia empírica suficiente de un impacto o efecto positivo de la participación de los centros con respecto al nivel de conocimientos obtenido por los estudiantes**. Por el contrario, con **respecto a las actitudes, no existen diferencias significativas con respecto a la participación**.

De nuevo aquí, el status socioeconómico de los centros es una variable muy relevante que tiene un importante efecto sobre las variables resultantes de forma que a mayor nivel socioeconómico mayor puntuación media tanto en conocimientos como en actitudes.

Del examen conjunto de las variables participación y SES se concluye que **dicho programa tiene un impacto aún más positivo conforme más bajo es el nivel socioeconómico medio de los centros**. De forma que, este programa, además de los beneficios educativos globales que aporta para todos los beneficiarios o participantes en el mismo, tiene un **efecto compensador** en la medida en que estas mejoras o beneficios tienen un efecto mayor en los centros socialmente más desfavorecidos.

3.5.-EXPRESIÓN MUSICAL

3.5.1.-Expresión Musical. Historia

El Programa Expresión Musical se puso en marcha a raíz de que en la LOGSE (1990) se empezó a dar importancia a la educación Musical y en especial al desarrollo de capacidades tales como la escucha. El DME entró en contacto con el Departamento de Didáctica de la Música de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea para ver cómo podrían ellos participar en todo ese proceso de educación musical. En un principio se pensó en organizar algún concierto didáctico utilizando la Banda de la Ertzaintza.

En todas las etapas educativas, el diseño de la educación musical es básicamente el mismo, sólo que se tratan los aspectos a distinta altura. Es decir, en todos se trabaja la percepción auditiva, que es la escucha, el lenguaje Musical, y lo que son las forma de expresión, cantar, bailar y tocar. A partir de aquí se prepararon una serie de materiales y se negoció el repertorio. En ese primer momento el repertorio se grababa en una cinta y todos los maestros que iban a trabajar el concierto iban a la Escuela de Magisterio a trabajar. De esta manera, el programa servía también de formación para los maestros de los centros escolares.

“Pero los maestros que estaban en activo necesitaban un apoyo. Entonces si yo como maestro quería trabajar los parámetros como la melodía, el ritmo o la textura u otros elementos... Entonces hacíamos estas reuniones, se les entregaba la cinta, escuchábamos la cinta todos juntos y preparábamos unas actividades previas para preparar el concierto, después los chavales iban al concierto y teníamos unas actividades posteriores.”

Al cabo de unos años se suprimieron esas reuniones con los maestros por lo que se perdió la posibilidad de formación también para el profesorado. En vez de las reuniones, se prepararon unos materiales escritos que son los que se envían a los centros para que sean ellos quienes trabajen la preparación de los conciertos.

“Bueno, el primer plan que teníamos en la cabeza se fue al garete. Entonces pues bueno, en estos tiempos, yo creo que los conciertos se han convertido en una rutina.”

Posteriormente, los grupos Musicales fueron ampliándose y se comenzó a contar también con la Banda Municipal de Vitoria-Gasteiz y con distintos grupos de cámara, etc.

“...el programa en sí ha ido ganando. Han sido programas que han ido desarrollándose en el tiempo, se han ido redondeando.”

“Tal y como está estructurado en ciclos educativos, si el recurso lo aprovecha el profesor de música, la persona especialista, va a integrarlo. Y si un chaval entra en primero, dependiendo de la programación, en cinco o seis años tendrá la oportunidad de estar en ocho o diez conciertos integrados en el currículum. Y puede tener un mayor efecto. Eso no ocurre en Expresión Dramática. Y es una de las pegas.”

No obstante, al cabo de unos años el DME prescindió de la asesoría del Departamento de Didáctica de la Música de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

3.5.2.-Expresión Musical. Organización

El Programa Expresión Musical pretende que los escolares de Vitoria-Gasteiz se acerquen al mundo de la música y de la danza a través de actividades y mediante la asistencia a conciertos. Sirvan a modo de ejemplo los conciertos a los que asistimos los evaluadores.

Concierto Musical de la Banda de la Ertzaintza
9 de marzo de 2005

“La cita tiene lugar como de costumbre en el Teatro Federico García Lorca. El centro resulta muy adecuado debido a la comodidad de las butacas y la buena acústica de la misma. Son unos 200 alumnos y alumnas de 2º de Educación Primaria. La sesión es en euskera.

La banda interpreta canciones que previamente son comentadas y trabajadas por una monitora de cara a estimular la participación de los chavales.

A través de las interpretaciones de la banda de música y de la participación activa de los niños y niñas han pretendido introducir una serie de conceptos tales como expresar la alegría o la tristeza por medio de la música, como escuchar una canción respetuosa (el Agur Jaunak que lo han hecho al final y de pie), aprender el nombre de algún instrumento (en este caso el látigo) aprender a llevar el ritmo con manos, dedos y pies, mientras la banda interpretaba la canción de Zeledón y por último las notas Musicales DO, RE, MI, FA, SOL, LA, SI, mediante la canción de Doroteo (cuya música está extraída de la película Sonrisas y Lágrimas).”

Concierto Musical de la Banda Municipal de Vitoria
7 de abril de 2005

“El concierto es en el centro García Lorca de Vitoria-Gasteiz. Asisten unos 200 estudiantes de 1º de la ESO. El esquema con cada una de las piezas interpretadas era presentar en primer lugar un compositor y su biografía, hacer alguna pregunta con relación a aspectos técnicos de la música compuesta y a continuación la Banda interpreta una pieza de ese compositor.”

En general, en cuanto a **la organización** de los conciertos se refiere, los distintos colectivos entrevistados han reconocido que **es adecuada**.

“Nos parece que es una actividad atractiva que está bien organizada.”

De la misma manera, en el cuestionario aplicado a **los profesores** participantes en el programa, el 76% **han manifestado que la organización** de las actividades por parte del DME **es adecuada**, mientras que sólo el 5% ha señalado lo contrario.

Sin embargo, hay una serie de aspectos que conviene mencionar, debido a que distintos colectivos lo han recalcado.

Uno de los **problemas de** organización señalados es el referente al **calendario**. Al ser el DME el que señala a los centros las fechas en las que tienen que asistir a los distintos conciertos hace que en ocasiones, las mismas, sean problemáticas para el normal desarrollo de las actividades propias del centro.

“A veces hay problemas de calendario, como te dan las fechas cerradas te coincide que, por ejemplo, este año los de quinto y sexto han tenido que hacer todas las actividades en marzo. Y entonces hemos tenido que decir a un montón de cosas que no... Yo entiendo que el calendario sí está hecho de una manera lógica. Pero a veces nos vemos agobiados para tocar los paquetes completos de los dos.”

“Al ser fechas cerradas coinciden con otras actividades.”

No obstante, hay otros que aprecian que ante la dificultad de realizar un calendario, el que se hace es muy apropiado. Se reconoce la labor del DME en un intento de adecuar las fechas a todos los centros y en las posibilidades que ofrece para poder realizar cambios. Entre el profesorado, el 46% de los participantes en el programa consideran que las fechas de realización de las actividades se ajustan a las preferencias del centro, mientras que el 24% considera lo contrario.

“En general el primer calendario suele ser bastante lógico. Pero luego empiezan que te cambio que no te cambio. Y a veces no encaja bien. Pero bueno en general bien.”

“Nosotros vemos mucho esfuerzo por parte del DME.”

“Hombre es que también tienen que encajar a todos y contar con tanta gente.”

“Y luego procuran adaptarse.”

“Hay tanta demanda que tampoco es sencillo.”

“Luego te sorprendes, pides algo y luego te llaman diciendo que sí y tal.”

Otro aspecto organizativo demandado por los directores de los centros es la posibilidad de que el DME tuviera una **relación directa con los profesores de música de los centros escolares**. Hay quien señala que a través de los Berritzegunes, periódicamente los profesores de música se reúnen y podría ser interesante que cuando fuera menester los técnicos del DME se reunieran con ellos aprovechando las mencionadas reuniones.

Un tema recurrente es el referido al **desplazamiento de los estudiantes** desde sus centros al recinto en donde se ofertará el concierto. En este sentido se señalan dos aspectos a reflexionar. El primero hace referencia a que los centros que se encuentran relativamente alejados del teatro pierden prácticamente toda la mañana en ir y en venir. Además, se señala que en algunos casos los conciertos son muy cortos y el desplazamiento muy largo.

“El tutor incluso ha sido más crítico por algunas circunstancias, con algún concierto de cámara o que son alumnos del conservatorio que estaban de exámenes y algún concierto de audición se ha medio caído. La audición real ha

sido de un cuarto de hora y una explicación un tanto banal de otro cuarto de hora. Si has perdido, no perdido, si has utilizado una mañana para algo que ... bueno, sí que en algún momento hemos hecho un escrito de queja, pero...”
“Nosotros tenemos tres módulos por la mañana, pues casualmente llevamos tres años que nos viene tocando siempre el segundo módulo: con lo cual entre el desplazamiento y la vuelta, prácticamente nos comemos toda la mañana.”

En este sentido, algunos plantean la posibilidad de que **los conciertos se realicen en otros espacios más cercanos** a los propios centros educativos.

El segundo hace referencia al autobús. Mientras que para algunos el costo del autobús es excesivo (normalmente cuando se trata de centros pequeños):

“Pero sí, es carísimo.”

“Eso lo único, los centros que tenemos clases pequeñas, con dieciséis nos sale carísimo.”

Otros considera que el tema del autobús está bien:

“El tema del autobús también está bien.”

En cuanto a la disciplina, aunque algunos profesores han manifestado que en ocasiones suelen darse situaciones no esperadas, en general **el comportamiento del alumnado es aceptable**. En todo caso depende en gran medida de la actuación que tengan los profesores. En la siguiente nota de campo puede encontrarse una evidencia:

“Es de destacar que nada más empezar la sesión dos profesores se han quedado de pie a ambos lados de la sala en actitud vigilante. Una de ellas anotaba algo en un papel (supuestamente el nombre de los que se portaban mal). Durante toda la sesión han estado llamando la atención a los que se portaban mal.”

No obstante, parece que los problemas de disciplina son diferentes como es obvio entre el alumnado de Primaria y el de Secundaria, siendo más problemático con estos últimos. De todas maneras, el profesorado asistente a los conciertos señala que si el concierto es atractivo para el alumnado los problemas de disciplina prácticamente desaparecen. También, parece que **la adecuada actitud del profesorado asistente contribuye a que el comportamiento de los alumnos sea mejor**. En el siguiente cuadro puede leerse un extracto de la observación realizada en uno de los conciertos de Primaria. Consideramos que puede ser revelador de la situación.

“...a pesar de la multitud y de la edad de los niños su comportamiento ha sido ejemplar. La disposición estratégica de los profesores quizás también contribuye a ello. Como ejemplo, cabe señalar que al finalizar el concierto todos los escolares han abandonado el recinto de manera muy ordenada como si hubieran realizado el mismo procedimiento decenas de veces. La participación de los niños en este tipo de conciertos resulta fundamental y en este caso además de su entusiasmo y su disciplina se puede afirmar que la gran mayoría han

participado de buena gana. En cualquier momento en el que la monitora precisaba de algún voluntario eran decenas los que se levantaban.”

Por último, un aspecto secundario, pero que ha llamado nuestra atención es el relativo a **las bailarinas** que participan en los conciertos de danza. Al parecer, en algunos casos son las niñas de la escuela de danza del conservatorio las encargadas de realizar las exhibiciones. Este es considerado como un aspecto positivo, pero, no obstante, al realizarse los conciertos en salas pequeñas obliga a que las mismas bailarinas tengan que ofrecer muchos conciertos con la pérdida de clases que supone para ellas.

3.5.3.-Expresión Musical. Conocimiento

Debido a la tradición del programa, tanto los directores de los centros docentes, como los políticos y **los distintos colectivos de la ciudad tienen conocimiento** de la existencia del mismo.

No obstante, de los 510 profesores que han contestado al cuestionario, únicamente el 37% señala que conoce el Programa Expresión Musical.

De entre los que conocen el programa, un 29% no ha participado en los últimos cinco años en el mismo. Cuando se les ha preguntado por qué no han participado, la mayoría de ellos (60%) ha señalado que la razón es que el programa no está relacionado con las asignaturas que imparten, aunque un 18% ha señalado que es porque exige mucho trabajo para el profesorado y el 14% porque así se decidió en el centro.

3.5.4.-Expresión Musical. Integración

Dos aspectos relacionados con respecto al programa y los centros escolares, es si el profesorado prepara previamente los conciertos antes de la asistencia a los mismos y si realmente integra el programa en el currículum de la asignatura.

En este sentido, en todos los grupos de discusión, la opinión generalizada de los directores de los centros ha sido que **los profesores de música integran en el currículum el Programa Expresión Musical.**

“Claro que hay docentes que se implican mucho en los programas. Yo sé de algunos, en los conciertos, que ellos lo han incluido en la evaluación que ellos hacen.”

“Parece que en todos está integrado en el currículum.”

“El de música se integra completamente en el currículum.”

No obstante, cuando se ha preguntado al profesorado participante en el programa sobre si lo integra en el currículum de música, el 44% ha contestado que sí, mientras que un 39% ha declarado que no. De todas maneras, como ya se ha mencionado previamente, no en todos los casos los profesores que

acuden a los conciertos son los profesores especialistas de música por razones organizativas de los centros y por ello el porcentaje puede que haya resultado algo más bajo de lo que es realmente. Aunque de cualquier manera, si el profesor de música no puede asistir a los conciertos tendrá dificultades para integrarlo en el currículum de su asignatura.

Cuando se les ha preguntado sobre si la asistencia a los conciertos se lo plantean como una mera salida, el 16% ha respondido que sí, mientras que el 67% ha dicho que no. Por lo tanto, se reconoce que la asistencia a los conciertos es algo más que una excursión.

Como en el resto de los programas éste también requiere que los profesores junto con sus alumnos realicen una serie de actividades previas a la audición y unas actividades posteriores a la misma. Como señala una de las personas responsables en el programa:

“es importante que los chavales vayan ilusionados a los conciertos, pero para eso hace falta que el profesor esté ilusionado. Después también hay que trabajar esa audición para que tenga efecto con actividades de refuerzo.”

Sin embargo, no está muy claro el que todos los profesores y centros que participan en el programa lo preparen.

“mi percepción general es que algunos lo preparan y se nota que lo han preparado y otros no. Mi hermana que es maestra y suele ir con sus chiquillos me suele decir que se percibe en seguida que hay colegios que no preparan.”

Hay algunos centros que señalan que los profesores de Primaria sí que los preparan, pero no así los de Secundaria. En otros casos se afirma que siempre se prepara, pero que el problema está en los profesores sustitutos a los que a veces no se les avisa.

“Hay que llevar las cosas preparadas.”

“A veces ya nos ha pasado, que hay un profesor sustituto y no sabe nada, se nos olvida. Pero eso es problema de los centros.”

“Hombre a veces se nos despista. Normalmente es por eso, que ha venido el sustituto o el sustituto del sustituto y a nosotros se nos ha olvidado decirle.”

No obstante, en las observaciones que realizamos, pudimos comprobar que los alumnos de Primaria debían haber trabajado en clase una canción para cantarla todos juntos en la audición. Claramente se pudo observar que los niños de algunos centros se sabían la canción mientras que otros se quedaban callados y no podían participar en el ejercicio.

“Parece que algún grupo no ha preparado previamente.”

“...en este caso ha resultado, cuanto menos curioso, que los niños de algunos colegios conocieran la canción y cantaran, mientras que los del resto de colegios han permanecido en silencio por desconocer la misma. Quizás, ha habido falta de coordinación o los colegios cuyos niños desconocían la canción han venido sin realizar los deberes previos.”

Cuando se les ha preguntado a los profesores que participan en el programa si realizan las actividades preparatorias en clase, el 50% ha respondido que sí mientras que el 29% ha opinado lo contrario. Del mismo modo, únicamente el 43% del profesorado reconoce realizar las actividades complementarias a las audiciones en cuanto que el 38% señala que no las realiza. Cuando se les ha preguntado a los alumnos, únicamente el 36% ha reconocido que se hacen las actividades previas a los conciertos. Del mismo modo, sólo el 54% señala que después de los conciertos los comentan en clase.

El 48% afirma que evalúa con sus alumnos las actividades realizadas en el programa.

Sólo el 41% del profesorado señala que el material recibido para preparar la actividad es útil para dicho fin mientras que el 28% opina lo contrario.

Por último, aún no realizándose las actividades como cabría esperar, el 74% de los profesores reconoce que participar en el programa no supone mucho trabajo para ellos mientras que el 8% opina que sí.

3.5.5.-Expresión Musical. Valoración

“Estos programas no van a tener un efecto en el cien por cien de los profesores y los alumnos, ni tampoco en la misma intensidad en cada uno de ellos. Pero puede que en algunos tenga una intensidad importante, no digo que les marque, pero sí que puede servir para orientar, no digo su vida profesional, pero sí sus aficiones.”

En general **la valoración** que se hace desde los distintos colectivos entrevistados con respecto **al programa es muy positivo**. Comenzando por los propios responsables del DME, consideran que el programa ofrece una serie de posibilidades a los centros en general y a los chavales en particular que difícilmente podrían disfrutar de otra manera.

“Son programas compactos, integrados, que tienen coherencia, que son defendibles a nivel pedagógico, incluso desde el punto de vista interno del contenido.”

“Está bien concebido.”

“Me parece que está muy bien. Es una oportunidad que tienen de ir a conciertos que si no, no tendrían.”

“Los conciertos didácticos creo que son muy buenos.”

“Pienso que el programa es muy completo.”

De la misma manera, los directores de los centros consideran que el programa **cubre una necesidad patente** y que por ello debe ser mantenido, aunque como se verá más adelante, haya aspectos que son susceptibles de ser mejorados.

“La valoración es positiva.”

“Yo creo que los programas son buenos.”

“En general, se ve que la mayoría están bien.”

“Y las actividades de música están muy bien valoradas.”

“Yo, con respecto a la programación de conciertos o actividad Musical, personalmente la considero fabulosa, muy buena.”

No obstante, sobre todo aquellos centros que participan menos en el Programa Expresión Musical han aparecido como más escépticos a la hora de reconocer las posibles bondades del mismo.

“Bien, pero, ¿eso es una respuesta a una petición de los profesores de música?”

“Y el de música hay dudas si realmente se le saca todo el provecho. Aunque quizás se plantea el impacto a medio y largo plazo.”

“Pero en concreto, por ejemplo, los profesores de música han demandado al Ayuntamiento que organice conciertos de la Banda Municipal como complementariedad a su enseñanza teórica o práctica del aula. O, la Banda Municipal, con perdón por el comentario, no sabe que hacer los lunes, martes y miércoles por la mañana y como a esos profesionales hay que pagarles tantos euros al mes porque están en plantilla pues decimos vamos a utilizarles un poco que están infrautilizados. Entonces qué solución, mira oye como tenemos toda la chiquillería de la ESO vamos a ofrecerles unos conciertos de la Banda Municipal, que me parece estupendos y maravillosos, pero que no sé cuál es el criterio.”

Sin embargo, las opiniones expresadas en el párrafo anterior no son mayoritarias. De igual manera, desde los distintos colectivos de la ciudad entrevistados la valoración positiva del programa es un hecho.

“La intuición me dice que son buenos.”

“Es una oportunidad de escuchar música en vivo. Y escuchar música de calidad.”

“Esos conciertos pedagógicos están muy bien.”

De igual manera, los directores de los centros consideran que los chavales valoran los conciertos de manera positiva.

“y a los chavales generalmente les gusta mucho.”

“En general los chavales vienen contentos.”

Para conocer la opinión del profesorado participante en los conciertos tenemos que fijarnos en las respuestas que han dado al cuestionario que se les aplicó.

El 87% del profesorado señala que participa en el Programa Expresión Musical porque así se decidió en el centro. No obstante, se ha constatado que **no en todas las ocasiones el profesor que asiste a los conciertos coincide con el profesor de música** dado que únicamente el 43% de los profesores que participan reconocen que el programa está relacionado con la asignatura que imparten. Este es un aspecto que habría que revisar para el futuro, aunque la organización interna de los centros dificulte en exceso la posibilidad de que en todas las ocasiones sea el profesor de música el que pueda asistir a los conciertos con sus propios alumnos.

Ahora bien, cuando se pregunta **al profesorado por la valoración** que hacen del programa, **el 90% lo hace positivamente** lo que da una idea de la unanimidad con respecto al mismo.

Aunque hemos visto previamente que algún director de los centros que no participan en el programa señalan la carestía del mismo, entre el profesorado solamente el 13% considera lo mismo, frente al 62% que opina lo contrario. Esta misma opinión se tiene desde distintos colectivos entrevistados.

“Y no tiene tanto coste, no es tan caro. Están bastante bien rentabilizados.”

La valoración que hace el alumnado sobre los monitores es positiva (el 65% considera que explican bien). Del mismo modo, la valoración que hacen los profesores con respecto a los **monitores también es positiva** dado que el 87% considera que realizan su trabajo de manera competente, frente al 2% que considera lo contrario. Esta opinión también es compartida por el resto de colectivos.

“Yo la idea que tengo es que, en general, los que han dinamizado los conciertos lo han hecho bastante bien.”

Con respecto a la valoración que se hace de los músicos, existe cierta controversia. Prácticamente el 100% del profesorado encuestado señala que en los conciertos **los músicos desarrollan su trabajo de manera competente**. No obstante otros colectivos entrevistados han mostrado algunas discrepancias al respecto. Algunos han señalado la falta de calidad de la Banda Municipal frente a la profesionalidad de la Banda de la Ertzaintza:

-“Yo creo que la Banda Municipal carece de cierta calidad. Si nos saldríamos de ahí, igual habría que ir a otra banda que habría que pagar y nos saldría más caro.

-¿Por qué dices que carece de calidad?

-Me parece a mí que a veces no toca lo bien que debería tocar, o no se empeñan.

-¿Y la Banda de la Ertzaintza?

-Yo creo que tiene más calidad.

Es posible, tal y como señala el entrevistado anterior que más que falta de calidad sea un problema de falta de empeño dado que algún director comentó lo siguiente:

“Se puso en solfa la actividad Musical porque se decía que la Banda Municipal se había “quitado la faja” y se les notaba que era mero trámite. Entonces ahí se que se puso en solfa, con lo cual se llamó desde el colegio al DME y he de decir que cambio radicalmente. Y este año ya me han dicho que mejor. La Banda se había convertido en funcionario en el mal sentido de la palabra.”

Esta falta de empeño o **apatía de los músicos** también ha quedado reflejada en las observaciones que se realizaron por parte de los observadores. En ambos conciertos, todos los observadores coincidieron en apreciar cierto

desinterés en parte de los músicos, aunque no en todos ni tampoco en el caso del Director de la Banda.

“Los chavales en general están muy atentos y la participación es muy alta. Se les ve muy a gusto... Esto contrasta con la Expresión de la mayoría de los músicos que parece que están aburridos, a excepción del Director que se le ve más animado.”

No obstante, hemos tratado de averiguar cuál puede ser la razón de esta posible apatía, y al parecer puede atribuirse al cansancio de tener que interpretar una y otra vez **el mismo repertorio** dado que no se ha renovado.

“Lo que pasa es que como no han renovado el repertorio, por lo que a mí me dicen, se les nota a los músicos un cansancio y unas ganas de terminar. Porque al principio se “enrollaban” como dicen los chavales. Entonces esto sí creo que es un handicap.”

Esta situación nos lleva a valorar también el repertorio de los conciertos Musicales. En general, el repertorio de danza está muy bien valorado. Sin embargo, aunque el de música en general está bien valorado, habría que revisar algunas de las piezas, bien para ir renovando o bien porque algunos de los conciertos no son muy bien valorados por los profesores y alumnos participantes en los mismos. Al parecer en los últimos diez años el repertorio no ha variado, con lo cual para los profesores que lo están preparando es un aburrimiento al igual que para los músicos, mientras que para los únicos que es novedad es para los chavales. Obviamente, tanto los profesores como los músicos transmiten esa apatía y si se les ve con cara de aburrimiento y con ganas de acabar, pues eso también se transmite.

“En seis años que llevan no ha cambiado un concierto.”

“En general están bien.”

“La actividad es interesante, aunque sería necesario renovar el repertorio. Parece ser que el repertorio se repite demasiado. Da la impresión que la unidad mejor preparada sería la de danza.”

“Por ser conciertos muy repetitivos y desfasados el departamento de música no pide esta actividad.”

Está claro por lo tanto que **la renovación del repertorio es un tema pendiente** que necesita una respuesta urgente. De cualquier manera, quizás no deban sustituirse todos los conciertos y piezas de los mismos, pero sí hay algunos de ellos que desde los centros se ha demandado su renovación o al menos revisión. En todos los casos, aquellos conciertos que están repletos de explicaciones con poco margen para escuchar música son los peor valorados.

“En primero de Primaria sería “Jugando con la voz” que nos parece bastante aburrida, es un comentario que se repite y luego también en tercero de Primaria para ver los Musicales tiene demasiadas explicaciones y muy poquita música. Pero las demás están muy bien.”

“...lo que pasa es que los trocitos Musicales tendrían que ser más largos.”

El de los compositores vascos, tal y como está diseñado, parece que para los estudiantes resulta excesivamente árido.

“El último que fui de compositores vascos pues los chavales dos canciones de Guridi o Sorozabal bien, pero cincuenta minutos con este tipo de música les resultó duro.”

“El de compositores vascos es duro.”

Otro aspecto, aunque menor, pero que ha aparecido en varios de los grupos de discusión ha sido la reflexión hecha por los propios alumnos en cuanto a la necesidad de que **en los conciertos de Pop se utilicen los instrumentos adecuados para ello** y no los propios de una banda.

“Los alumnos comentan otra de las observaciones recogidas sobre el concierto de música Pop. Comentaban que si era la música actual podrían haber aparecido los instrumentos de esa música y no la Banda, y creo sinceramente que es un comentario bastante interesante.”

“Si que se ha comentado entre los profesores de mi centro que si se va a hablar de música Pop los instrumentos fueran acordes.”

Aunque sólo el 50% de los alumnos afirma que en general le gustan las obras que se tocan en los conciertos, el 78% señala que le gusta asistir a los conciertos del Programa Expresión Musical.

Sin embargo, como se ha señalado previamente, no todas las estrategias utilizadas en los conciertos deben ser renovadas puesto que la mayoría de las mismas ha demostrado su eficacia. Valga como ejemplo las notas de campo tomadas por el observador al finalizar uno de los conciertos para los alumnos de Primaria.

“También ha resultado entusiasmante para los niños que después de interpretar el Agur Jaunak, la banda haya tocado una última canción extra. Esta última canción ha sido la de la serie de televisión Shin-Chan que todos los escolares conocen y por lo tanto han cantado muy alegres. Es decir, en vez de terminar con una obra respetuosa como debería hacerse en un concierto para adultos han terminado con una canción que gusta a todos los niños en la que han participado cantando. De tal manera, probablemente, los alumnos se marchan con un buen sabor de boca.”

3.5.6.-Expresión Musical. Impacto

Los directores de los centros participantes en el Programa Expresión Musical están convencidos del **impacto del mismo en los estudiantes**.

Se señalan entre otros aspectos la posibilidad que tienen muchos alumnos de acudir a lugares que de otra manera jamás acudirían. Además, en el caso de alumnos pertenecientes a familias de bajo nivel socio económico y cultural este acceso sería más dificultoso.

“El poso ese musical, a muy largo plazo con que a uno le aflore, es que si no mis chavales nunca van a ir a un concierto Musical.”

Por otro lado señalan que el **impacto** que en la **actitud** hacia la música proporciona este programa se multiplica debido a que es vivenciado por los alumnos.

“Se les tiene que notar. Yo a veces me lo he preguntado, se les tiene que notar. Como se lo explican, es tan vivo... Yo lo tengo claro que se les tiene que notar.”
“Tampoco hay que darle muchas vueltas. En el currículum escolar hay una hora de música a la semana. Entonces con el sistema éste, el bagaje cultural Musical no es de una hora a la semana, se multiplica. Y se multiplica además en el sentido vivencial.”

En este sentido, algo más de la mitad del alumnado participante en el programa señal que cuando deje el colegio seguirá asistiendo a conciertos en directo. Del mismo modo, el 62% de los alumnos señala que los conciertos en vivo le han ayudado a valorar la música.

También, aunque se trataría de un tema secundario se aprecia que el saber estar en un concierto, adquirir hábito también es importante y se consigue mediante el programa.

“Es importante aparte de los contenidos, la actitud a la hora de estar en un concierto o un teatro.”
“También implica una manera de sentarte, aprender a mirar, aprender a comportarte.”

En este sentido, el 77% del alumnado ha señalado que le gusta aplaudir a los músicos cuando estos han terminado su interpretación.

También han señalado algunos directores de los centros que unos pocos **chavales después de participar en estos programas se interesan por los recursos Musicales que ofrece Vitoria-Gasteiz.**

“Este año los de sexto han reclamado información sobre qué estudios musicales se le pueden dar fuera de la Primaria. Eso sin Expresión Musical no se hubiera conseguido.”

En el cuestionario dirigido al profesorado participante en el programa de Expresión Musical se le ha preguntado sobre el posible impacto que tiene el mismo tanto en los alumnos como en su metodología docente. En este sentido el 63% del profesorado ha opinado que la participación en el mismo ha influido positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de clase. De la misma manera el 64% considera que la participación en el programa influye en la mejor asimilación de los contenidos por parte de los alumnos frente al 6% que considera lo contrario.

No obstante, únicamente uno de cada cuatro profesores (25%) encuestados ha reconocido que la participación en el programa ha contribuido a mejorar su metodología docente.

Dos de cada tres profesores (66%) considera que el programa ha contribuido a mejorar la motivación del alumnado en la asignatura de música mientras que el 7% opina lo contrario.

Cuando se les ha preguntado sobre si el programa contribuye a sensibilizar y educar el oído Musical del alumnado la unanimidad del profesorado ha sido casi total, el 94% ha opinado que sí (el 6% restante no se ha posicionado). De la misma manera, el 71% de los encuestados ha señalado que la percepción Musical del alumnado ha mejorado.

Tres de cada cuatro profesores (74%) ha señalado que el programa favorece el acercamiento del alumnado a los recursos Musicales de Vitoria-Gasteiz.

Cuando se ha cuestionado al profesorado sobre las actitudes que genera el programa en el alumnado, el 93% ha señalado que son positivas con respecto a la música, mientras que en el caso de la actitud hacia la danza únicamente el 57% considera que son positivas.

Por último, el 81% señala que este programa favorece el conocimiento del patrimonio cultural y Musical del País Vasco. De igual manera, el 90% del profesorado ha señalado que este programa contribuye a que el alumnado tome un papel más activo como asistente a un concierto.

De la misma manera que en apartados anteriores, a partir de ahora vamos a presentar los principales resultados del estudio estadístico del impacto de este programa sobre los conocimientos, destrezas y actitudes de los estudiantes teniendo en cuenta las variables relativas a la participación y al nivel socioeconómico de los centros.

Al igual que ocurría en el caso de la Expresión Dramática, aquí también se cuenta con una variable que incorpora la información relativa a la participación del alumno. La distribución es la de la tabla 3.17.

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos No	279	42,9
Sí	371	57,1
Total	650	100,0

Tabla 3.17. Distribución de frecuencias de la participación en Expresión Musical.

La variable que mide la actitud se corresponde con la puntuación de los ítems 41 a 50 que son comunes para todos.

Dado que las 2 variables de participación se refieren a niveles distintos (centros y estudiantes), inicialmente vamos a operar con ambas de forma que, como en programas anteriores, realizamos un análisis de la varianza.

Considerando los conocimientos globales como variable dependiente, e introduciendo el SES del centro y la participación histórica de los centros, en la tabla 3.18 tenemos los resultados.

SEScentro	participación histórica	Media	Desv. típ.	N
medio bajo	media	26,8014	4,54064	141
	alta	27,2683	4,99512	41
	Total	26,9066	4,63676	182
medio alto	media	28,7089	6,03441	79
	alta	27,7378	5,00753	389
	Total	27,9017	5,20078	468
Total	media	27,4864	5,19526	220
	alta	27,6930	5,00244	430
	Total	27,6231	5,06547	650

Tabla 3.18. Medias de conocimientos de Expresión Musical por SES y participación.

Y aquí nos encontramos con que ninguna de las diferencias de medias que observamos resulta significativa. Y lo mismo ocurre si en vez de la participación histórica incluimos en el modelo la participación de los propios estudiantes (tabla 3.19).

SEScentro	alum_particip	Media	Desv. típ.	N
medio bajo	No	26,7524	4,45443	105
	Sí	27,1169	4,89622	77
	Total	26,9066	4,63676	182
medio alto	No	27,9195	4,82579	174
	Sí	27,8912	5,41850	294
	Total	27,9017	5,20078	468
Total	No	27,4803	4,71552	279
	Sí	27,7305	5,31725	371
	Total	27,6231	5,06547	650

Tabla 3.19. Medias de conocimientos de Expresión Musical por SES y participación de los alumnos.

A su vez, la figura 3.10 ilustra la escasa magnitud de las diferencias.

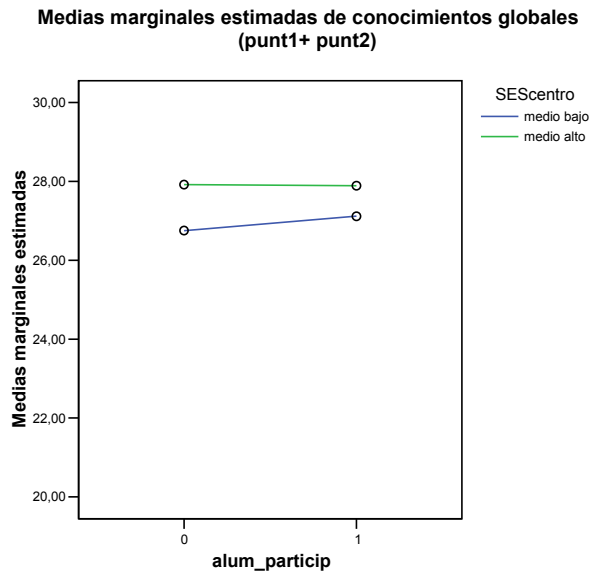


Figura 3.10. Análisis de varianza de conocimientos de Expresión Musical por SES y participación.

Y muy similares son los resultados relativos a la actitud (ver tabla 3.20) por lo que sólo aportamos los resultados con la participación de los alumnos.

SESCentro	alum_particip	Media	Desv. típ.	N
medio bajo	No	2,4559	,58151	105
	Sí	2,4399	,50881	77
	Total	2,4491	,55052	182
medio alto	No	2,5121	,51209	169
	Sí	2,5347	,49759	294
	Total	2,5264	,50250	463
Total	No	2,4905	,53940	274
	Sí	2,5150	,50073	371
	Total	2,5046	,51724	645

Tabla 3.20. Medias de actitudes de Expresión Musical por SES y participación de los alumnos.

Por todo ello, en este caso, a diferencia de los programas anteriores, concluimos que el hecho de participar o no en el programa tanto a nivel de centro como a nivel de estudiante, **no tiene un impacto significativo ni sobre los conocimientos ni sobre las actitudes.**

Igualmente, carecemos de evidencia empírica suficiente para afirmar que el SES de los centros influye en estas 2 variables.

En conclusión, el análisis de los datos de la prueba de Expresión Musical **no aportan evidencia empírica suficiente** como para afirmar que la aplicación de este programa tenga ningún tipo de efecto sobre el nivel de conocimientos y actitudes de los sujetos.

3.6.-MATERIALES CURRICULARES

El programa que se denomina Materiales Curriculares está compuesto de un conjunto de unidades didácticas que comenzaron a desarrollarse a principios de la década de los años 90. Su objetivo fundamental era el conocimiento del medio y más concretamente el medio relacionado con la ciudad de Vitoria-Gasteiz.

“...creíamos que era un elemento, un instrumento didáctico para que los profesores en los centros pudieran cubrir ese conocimiento del medio que de una manera tan concreta y específica no podían obtener esa documentación con las editoriales o con lo que fuera.”

La idea inicial fue la de hacer alrededor de 60 unidades didácticas, pero al día de hoy sólo han llegado a desarrollarse las siguientes 24 unidades:

1. Gasteiztxo : Cómic	13. Geología Urbana
2. Vitoria Medieval: <i>La oca medieval</i>	14. Vitoria 1900-1950: <i>El paisaje urbano</i>
3. Vitoria Neoclásica	15. Qué hacer si... (<i>guía de procedimientos para jóvenes</i>)
4. Kaixo Gasteiz	16. Parques y jardines
5. Vitoria en su marco: Condiciones Histórico-geográficas	17. La energía en Vitoria
6. Población: Evolución y movimientos migratorios	18. El transporte y <i>vías de comunicación</i>
7. Los ríos de Vitoria. El Zadorra	19. Vitoria barrio a barrio I
8. El agua en Vitoria. <i>Gestión y consumo</i>	20. Vitoria barrio a barrio II
9. Fauna Urbana	21. Vitoria rural
10. El Ayuntamiento	22. El canto en la escuela
11. Residuos Urbanos	23. El teatro que nos hace reír
12. El ensanche del siglo XIX	24. La música en Vitoria

3.6.1.-Materiales Curriculares. Conocimiento

No cabe duda de que los materiales son conocidos en los centros escolares. Sin embargo habría que decir que es un conocimiento muy general, en el sentido de que se sabe que existen, pero al mismo tiempo hay un gran desconocimiento de los contenidos de cada uno de ellos. La información recabada en las entrevistas y grupos de discusión va en la línea de remarcar la falta de conocimiento de sus contenidos, es de suponer que la razón es que no se utilizan.

“Si de vista, y todos los tochos que tienes almacenados ahí arriba.”

“Nos lo mandan, nos llega, está en una balda en la sala de profesores y ahí está”

Los datos obtenidos por medio del *cuestionario de Materiales Curriculares* aplicado al profesorado, indican que no hay ningún material curricular cuyo desconocimiento total baje del 50,1% (Gasteiztxo Comic) llegando en algún caso este desconocimiento total al 92,3% del profesorado (Vitoria rural). En la mayoría de los casos los porcentajes de desconocimiento se sitúan en índices superiores al 70%.

3.6.2.-Materiales Curriculares. Utilización

Como ya hemos señalado anteriormente el desconocimiento y la falta de utilización de los programas están íntimamente relacionados.

De los datos recogidos a través de las entrevistas y grupos de discusión se puede deducir esa sensación, a veces corroborada por los propios docentes participantes, de falta de utilización continuada, infrautilización que algunas veces se justifica por la falta de adecuación del formato a las necesidades actuales en los centros.

“Esa información me la podrían haber dado en un formato más apropiado. Que me habría facilitado más.”

Es de destacar también la unanimidad a la hora de plantear la inconveniencia de utilizarlo en Primaria. Observemos este diálogo entre profesorado de Enseñanza Primaria en un grupo de discusión

-“Yo no conozco a nadie que los use y he estado en varios centros ya.
-¿Y por qué no se usan?
-Porque es difícil encadenarlo
-Están muy bien hechos pero...
-Y el nivel muy alto
-En EGB más pero ya no
-Es más para Secundaria
-Las quince primeras no las podemos usar, primero porque el lenguaje les desborda.”

Un aspecto a destacar es una posible contradicción que se detecta entre diversos participantes en el sentido de que da la impresión de que existen diferencias entre la función que deben de cumplir los mismos. Por una parte se puede pensar que se ha interpretado que estos materiales deberían ser utilizados como libro de texto:

“Quien ha entendido esto como una colección para usarla como libro de texto se ha confundido.”

También hay quien interpreta que estos materiales no son para utilizarlos dentro del aula:

“No es un material que está pensado para que el profesorado lo utilice dentro del aula.”

Y quien sí le busca utilidad en el aula:

“Está hecho para que cuando el profesor tiene que preparar algo sobre la ciudad tengan la fuente de documentación adecuada.”

E incluso quien cuestiona su propia utilización:

“...utilizar eso bueno, si lo llevas al aula pesa kilos, y luego no es un material como para decirle a los chavales toma llévatelo. Tienes que cuidarlo.”

Un ejemplo ilustrativo de la escasa utilización de estos materiales es su ubicación en los centros. Algunos representantes políticos del Ayuntamiento respondían ante esta cuestión de la siguiente manera:

“Ahí ves que están en la última balda, pero si vas a cualquier centro educativo ves que está allá.”

“Creo que se suelen quedar almacenados en un rincón porque no llegan.”

Y así ubicaba los materiales una directora:

“Y ya que estamos hablando de todo hay una colección de material didáctico del que hay algo que decir. Nos lo mandan, nos llega, está en una balda en la sala de profesores y ahí está.”

Esta es una de las cuestiones, a nuestro entender que junto a la idoneidad o no de dichos Materiales Curriculares en este u otros formatos, deberá de ser tenida en cuenta de cara a un futuro.

Los datos cuantitativos vienen a reafirmar la idea de la baja utilización de estos materiales. Solamente en 6 de los 24 Materiales Curriculares, algo más del 20% del profesorado manifiesta haberlos utilizado. En los resto de los casos el porcentaje de profesorado que dice haber hecho una alta utilización no supera el 20%.

Los seis Materiales Curriculares relativamente más utilizados son: Vitoria medieval, Vitoria neoclásica, los ríos de Vitoria, el Ayuntamiento, residuos urbanos, la música en Vitoria. Como puede observarse la mayoría de estos Materiales Curriculares están íntimamente relacionados con algunos de los programas evaluados.

3.6.3.-Materiales Curriculares. Integración

El análisis de los datos cuantitativos ofrecidos por el profesorado vuelve a expresar los bajos niveles de integración de estos materiales. De los 24 Materiales Curriculares, solamente en 6 casos se puede decir que hay docentes que dicen que los integran. Aún siendo un porcentaje bajo, destaca sobre los porcentajes de integración del resto de los materiales. En la mayoría de estos casos los porcentajes de no utilización superan el 80%. Como otros

datos significativos podemos señalar que en los materiales en los que se da un mayor grado de integración por parte del profesorado y que son “Los Ríos de Vitoria” y “La Música en Vitoria” son el 25,3% y el 23,8% respectivamente los porcentajes de docentes que dicen integrarlos dentro de su currículo.

Parece evidente que no se puede hablar de integración de estos Materiales Curriculares en la dinámica de los centros. Esto es coherente con la infrutilización que se da de los mismos, tal como hemos comprobado anteriormente.

3.6.4.-Materiales Curriculares. Valoración

Se puede decir claramente que la valoración que se hace de estos materiales es bastante **negativa**. Aunque hay una sensación generalizada de que pueden llegar a suplir lagunas que no cubren los centros escolares, da la impresión de que nunca han tenido una buena aceptación en los centros.

La valoración realizada por cada docente de cada uno de los materiales a través del *cuestionario de Materiales Curriculares* va en la línea de una valoración negativa. Solamente en el caso de un programa (Vitoria Neoclásica) la suma de las opciones de valoración positiva (4 y 5) llega al 50% del profesorado. Es de destacar que, salvo alguna excepción, los materiales cuya valoración se acerca al dato anterior (Gasteiztxo Comic, Vitoria Medieval, Ayuntamiento, Ensanche, El teatro que nos hace reír, Música en Vitoria) son aquellos más relacionados con los restantes programas evaluados. La valoración positiva de la mayoría del resto de los materiales no sobrepasa el 25%.

Entre los aspectos negativos mayoritariamente recalcados se puede destacar la opinión de que estos materiales se han quedado anticuados, bien porque sus contenidos en algunos casos han quedado obsoletos o bien porque su formato no es válido en los tiempos que corren.

“Porque además hasta que salen pasan tres años y hay muchas cosas que no se recogen.”

“Hace diez años eran lo mismo. Quiero decir que no ha habido una evolución acorde.”

“...esas guías han pasado a la historia, sobre todo con los medios informáticos puedes hacer una mayor labor que no con esos mamotretos que ocupan mogollón.”

Dentro de los grupos políticos del Ayuntamiento se detecta también una cierta insatisfacción con la calidad de estos materiales y su escasa utilización. Veamos algunas opiniones reflejadas en las entrevistas realizadas a concejales del Ayuntamiento.

“Luego viendo los materiales puedo ver que no están bien hechos. ¿Cuáles? Se presentó uno sobre la energía que era un desastre... Te decía que había unas iglesias en ruinas y no era ahí. En el tema de los barrios también había errores.”

“... me cuestiono si este material es aceptado con toda normalidad desde los centros educativos. Y tengo conocimiento porque he preguntado a título personal

en determinados centros. Creo que se suelen quedar almacenados en un rincón porque no llegan.”

“Incluso en la de medio ambiente no recogía ni el protocolo de Kioto, que clase de unidad estas haciendo.”

En cuanto al costo, hemos percibido una sensación general de que la utilización que se ha hecho y se hace de estos Materiales Curriculares no justifica el gasto realizado con ellos. He aquí una opinión de un representante político del Ayuntamiento.

“...yo creo que nuestro fracaso está en los Materiales Curriculares y uno de nuestros éxitos son los Itinerarios. Pues entonces igual habría que intentar hacer de una manera más unible las unidades didácticas y gastarnos la pasta en los Itinerarios. Yo no recuerdo muy bien, a los Itinerarios igual van seiscientas personas, y con los materiales no llegamos a eso ni por el forro

Algunos datos recogidos en las entrevistas y grupos de discusión y que ilustran esta afirmación son los que se presentan a continuación:

“Pues la verdad es que yo creo que el esfuerzo que se hace, económico, de recursos humanos, y de todo, para publicar todo eso, no sé si tiene mucho que ver con el resultado que se le saca.”

“...el coste de las unidades es bastante excesivo. Bastante excesivo para luego el stock que hemos tenido.

“...demasiada pomposidad en la presentación. Para mí es un gasto innecesario.”

“A veces da pena. Lo ven los profesores y dicen: ¡que dinero se han gastado!”

“Ese costo que es para el material, que es un material bien hecho, se podría utilizar con otros fines.”

Con respecto al formato de los Materiales Curriculares es unánime la percepción de que está un tanto desfasado y de que quizá en ello resida una de las posibles causas de su bajo nivel de utilización.

“No se usan. Probablemente porque también el formato se ha quedado un poco perdido. En este momento sería mejor otro tipo de formato, pero es que hay que reformular el soporte y eso supone mucho esfuerzo y mucho dinero”.

3.6.5.-Materiales Curriculares. Mejoras

En primer lugar habría que decir que nadie ha planteado la desaparición de estos materiales. Existe una total unanimidad a la hora de plantear la mejora del formato de los Materiales Curriculares. Podríamos hablar de una demanda de informatización de los mismos de cara a aprovechar las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías:

“...crear esos materiales u otros pero adaptados a las nuevas tecnologías, en formato vídeo, DVD, o Power Point.”

“...una cosa más sencilla, que haciendo clic lo puedas ampliar, y quien quiera profundizar pues eso.”

Otra sugerencia que se plantea es la de abaratar costos, que en muchas ocasiones está ligado a la propia petición de informatización de los materiales:

“Y luego, teniendo en cuenta el coste que en imprenta debe suponer, igual preferiríamos una cosa más humilde e incluso a través de un CD-ROM o de Internet.”

“...cuanto a los materiales no es que estén mal, a veces es excesivo el dinero que se gasta en esos materiales. Igual sería más interesante hacer materiales de menos coste pero que se pudieran actualizar a través de las nuevas tecnologías, bien en CD-ROM o lo que sea.”

Otro conjunto de mejoras con respecto a estos Materiales Curriculares se refieren aquellos Materiales Curriculares que en opinión de los profesores debería crear el DME del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz atendiendo a necesidades que pudieran no estar cubiertas.

Sin prejuzgar que sea función del DME crear cualquier tipo de material didáctico, presentamos un resumen de aquellas propuestas que directa o indirectamente están relacionadas con los programas existentes en la actualidad, el conocimiento de la ciudad, líneas transversales y nuevas necesidades, siempre bajo el prisma del planteamiento de complementariedad de las actividades propias de los centros escolares.

Por tanto, desde nuestro punto de vista algunos materiales que podrían ser creados deberían estar relacionados con:

- La interculturalidad
- La emigración
- La ciudadanía (convivencia, respeto al patrimonio, consumo responsable, ...)
- Un posible programa de Itinerarios literarios
- Posibles Itinerarios relacionados con los sectores económicos (industria, agricultura, servicios)
- La inclusión del inglés en los Itinerarios

Parece claro que entre todos los programas evaluados es este de Materiales Curriculares el más cuestionado y el que más críticas suscita. Por una parte su utilización es prácticamente nula y como consecuencia la integración prácticamente no se da y las valoraciones son bastante negativas. Uno de los aspectos más criticados ha sido es relacionado con el formato de estos materiales que debería adecuarse a las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. Aunque no se plantea claramente su desaparición parece bastante evidente que hay que replantearse seriamente este programa de Materiales Curriculares y de mantenerse se deberían introducir cambios profundos.

3.7.-EL MUNICIPIO COMO CIUDAD EDUCADORA

En esta categoría se han incluido aquellos aspectos relacionados con el municipio, es decir, la oferta que desde el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz se hace a los distintos colectivos de la ciudad. De la misma manera, se han recogido también la relación con otras instituciones que presentan ofertas educativas, así como la perspectiva de Vitoria-Gasteiz como ciudad educadora.

3.7.1.-Oferta global del municipio

Uno de los aspectos que llama la atención, dado que así lo atestiguan los documentos revisados, como las opiniones de las personas entrevistadas y participantes en los distintos grupos de discusión, es la **amplia oferta de actividades educativas** presentadas a los centros educativos para su participación. Para la mayoría esta oferta resulta muy beneficiosa.

“a los centros se les ofertan muchísimos programas, no sólo desde el Ayuntamiento, sino también desde la provincia, en Vitoria capital desde diputación, desde distintas instituciones, museos, algunos que también tienen relación con el Ayuntamiento, el departamento, de iniciativa privada, empresas.”
“en ese sentido somos privilegiados.”
“Hay tantas cosas... ..todas son buenísimas.”

No obstante, quizás debido a esa amplitud, muchos incluso consideran la **oferta excesiva**.

“Y a veces yo creo que existe excesiva oferta.”
“Son infinidad, cientos y cientos de ofertas.”
“Los centros además están absolutamente bombardeados.”
“Muchas veces nos llega demasiada oferta y eso lo tendría que coordinar alguien.”
“Están agobiados con lo que llega.”
“Realmente estamos saturados de ofertas.”

De todas maneras, mayor problema que la posible existencia de una oferta excesivamente amplia, es la sensación del posible **solapamiento** o falta de coordinación entre los distintos programas. Aunque, alguno de los entrevistados señala la posibilidad de solapamientos entre programas, la mayoría señala que los solapamientos que pudo haber en el pasado ya no se dan.

“Se solapan? Bueno en algunos casos sí.”
“Yo no veo solapamiento, hay programas que son de instituciones diferentes.”
“Yo no veo solapamiento grave, quizás en algún momento hay más entre Ayuntamiento y diputación.”

Sin embargo, hay cierta unanimidad al señalar la falta de **coordinación entre los distintos programas** que se ofertan a los centros educativos desde las distintas instituciones. Por un lado existe **dispersión** entre los programas lo

que dificulta la integración de los mismos en las actividades cotidianas de la escuela. Por otro lado está el problema de la falta de coordinación entre los propios programas ofertados desde el propio Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Este hecho ha quedado constatado en las distintas conversaciones mantenidas con los distintos responsables.

“Yo a lo que me refiero con estos programas es que los veo muy sueltos. No están coordinados con otras temáticas. Por ejemplo, se me ocurre que aquí (berritzegune) estamos trabajando en temas de convivencia, ahora tema de bullying, y ahí se está trabajando el Informativo Gasteiztxo. Es decir, quizás se deberían meter en un proyecto más amplio.”

“...iniciativas sueltas que tendrían que estar planificadas desde el principio para el plan anual, coordinadas, con unos objetivos claros.”

“Si se puede hacer mejor. Y si se podría hacer un programa conjunto. Por lo menos de todo el Ayuntamiento.”

“Sí, me gustaría que el Ayuntamiento coordinase todas las actividades de los diferentes departamentos del Ayuntamiento.”

Obviamente, esta coordinación deberá hacerse en varias etapas. Como es de suponer, tanto desde los responsables del DME, como del resto de representantes, se señala que debería ser el propio DME el que coordinara todos los programas ofertados por los distintos departamentos del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Es decir, debería presentarse a los centros educativos una oferta conjunta de todos los departamentos coordinada por el DME.

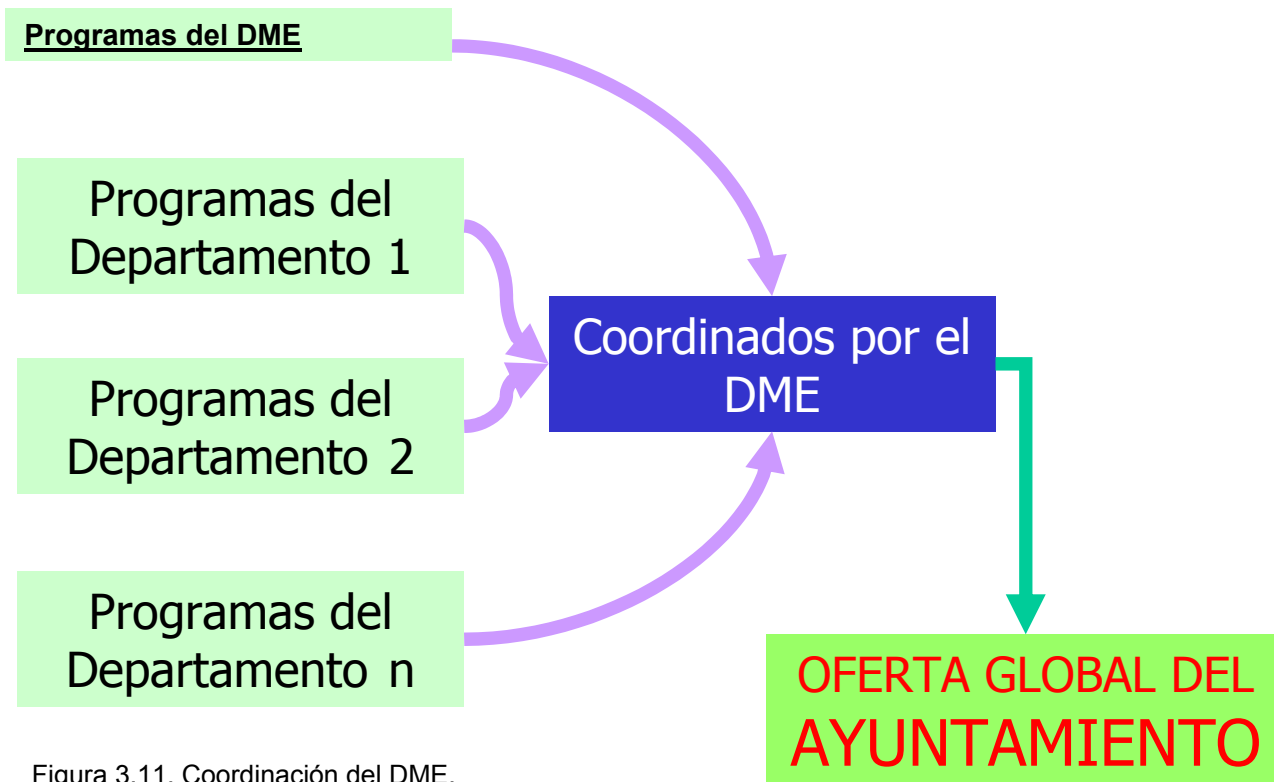


Figura 3.11. Coordinación del DME.

Ahora bien, la oferta de programas educativos presentada por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz no es la única que se presenta a los centros escolares. Es conocido que otras entidades también se acercan al ámbito escolar con ánimo de trabajar con los centros aspectos complementarios a la propia oferta del centro. En este sentido, surge un nuevo problema. Si consiguiéramos que todos los programas ofertados desde los distintos departamentos del Ayuntamiento estuvieran coordinados por el DME, se habría dado un gran paso, pero no el último. Y esto es así porque, ¿a quién corresponde coordinar la oferta de programas que se ofrecen tanto desde el Ayuntamiento como por parte de otras entidades? ¿Debería ser el propio DME? ¿Tiene competencias para ello? ¿Debería ser el Departamento de Educación del Gobierno Vasco? O quizás, ¿sería más coherente que fuera una comisión mixta creada *ad hoc*?

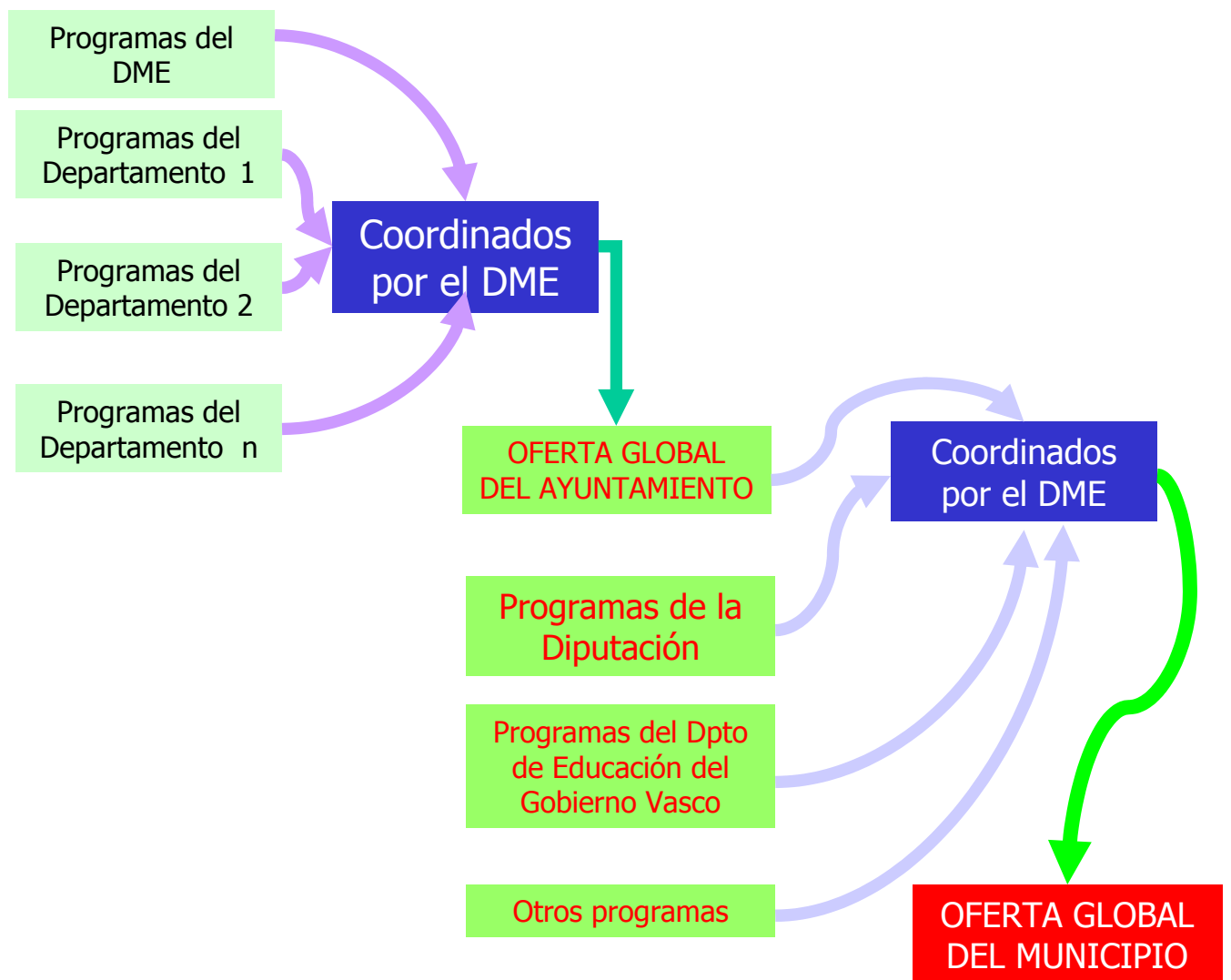


Figura 3.12. Coordinación de todos los programas por el DME.

“Sí que integramos programas de otros departamentos, pero igual tendríamos que mejorar un poco el tema de hacer mención expresa o de cara a los padres, de cara a los centros, de cara a los alumnos, de quién es el que organiza o gestiona esto. A veces no se sabe muy bien quién.”

“Lo ofrecen de una manera paralela, porque por ejemplo también la Asexoría del Ayuntamiento lo ofertan ellos, ofrecen charlas a chavales de la ESO y no estaría mal que hubiera algo programado... Pero no estaría mal que estuviera dentro de los programas.”

“Ahí lo que habría que insistir es que, como lo que hemos comentado antes, ya que la oferta es de varios sitios, al menos las del Ayuntamiento a ver si procuran juntar todo un poquito”.

No obstante, como se ha señalado previamente, no todos están de acuerdo en que sea el DME el que coordine todas las actividades que llegan a los centros. Desde los distintos representantes del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (Inspección y Berritzegune) consideran que eso es competencia de exclusiva y que se debería coordinar desde ahí.



Figura 3.13. Coordinación por el Gobierno Vasco.

La conversación mantenida entre uno de los evaluadores y un representante del Departamento de Educación del Gobierno Vasco ilustra la situación.

-“¿Quién crees que debería jugar el papel de coordinar?
 -Yo creo que el Departamento de Educación, sin duda.
 -¿El Departamento Municipal?
 -No, la Consejería de Educación del Gobierno Vasco. El Ayuntamiento yo entiendo que tiene unas competencias educativas, pero el que debe llevar el hilo conductor son los departamentos de los respectivos gobiernos.”

Aunque en cualquier caso, el mismo representante señaló la necesidad de la coordinación conjunta.

“Y además estamos deseando. Si nos piden cualquier colaboración como ésta, tenemos una relación súper fluida. Lo que sería más interesante sería ahondar más en el papel.”



Figura 3.14. Coordinación compartida.

Por ello no habría que descartar la posibilidad de una coordinación entre el DME y el Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

“Sí por parte del Ayuntamiento o del Berritzegune pudieran coordinar todas las posibles ofertas educativas que habría, así los centros podrían programar mejor.”

3.7.2.-El municipio como ciudad educadora

La idea de trabajar en el concepto de Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora se remonta a los años 80, aunque en un principio no se le dio la trascendencia que tiene en la actualidad. Se trata de una perspectiva o visión de la ciudad que tiene mucho interés y desde ese punto de vista se ha comenzado a trabajar en serio.

En este sentido la filosofía plasmada por un reciente representante de la alcaldía de Vitoria-Gasteiz ha venido a enfatizar la importancia otorgada a considerar la ciudad, el municipio como un *espacio educativo*.

“...hay que pasar de la pedagogía de la ciudad a la ciudad como pedagogía. Hablan del proyecto educativo como ciudad, de la importancia de la participación de todos los agentes y las instituciones municipales. Se valora la proximidad. “Es el comprometer a la escuela con la ciudad. Igual que la comunidad tiene que convertirse en escuela. Bien que la ciudad sea un recurso educativo, pero abrirla más. Y eso quien tiene que liderarlo es el alcalde y todos sus equipos.”

En un intento de conectar el concepto de ciudad educadora con la coordinación de los distintos programas y acciones llevadas a cabo en Vitoria-Gasteiz, el proceso que proponen los responsables del DME tiene un claro fin. Aunque el concepto mismo de ciudad educadora sea *“más sutil, más etéreo, más difícil de aprender”*, el proceso propuesto es el siguiente:

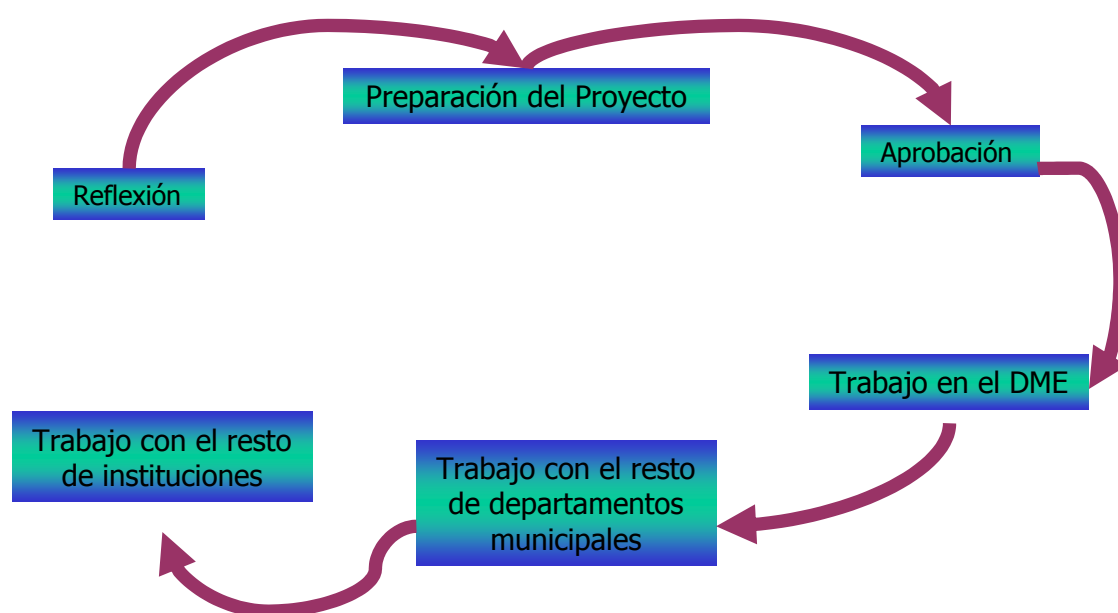


Figura 3.15. Proceso a seguir en el movimiento de Ciudad Educadora.

Es decir, tras una primera fase de reflexión en la que se encuentran en la actualidad, se presentará el proyecto de *Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora*, en donde se concretará la filosofía de la ciudad. Posteriormente, deberá ser aprobada por la corporación municipal. Tras la misma, comenzará un trabajo interno en el propio DME que después será ampliado a todos los departamentos del municipio. En una fase postrera, este trabajo será ampliado al resto de instituciones de la ciudad.

No obstante, en base a la información recogida en los diferentes entrevistas y grupos de discusión hay una serie de aspectos que convendría resaltar.

Para empezar, es elocuente el hecho de que el tema de Vitoria-Gasteiz como ciudad educadora no haya aparecido en ninguno de los grupos de discusión mantenidos con todos los directores de los centros educativos del municipio. Este hecho señala el desconocimiento que tienen con respecto al tema. De la misma manera, la mayoría de los representantes políticos mostraban una falta de información clara.

“Pero vuelvo a repetir es un tema que no se ha hablado en los dos años de legislatura que yo llevo aquí y desconozco.”

De la misma forma, los distintos colectivos de la ciudad tampoco tienen un conocimiento claro de lo que eso significa.

“Estamos absolutamente al margen del tema.”

Dado que el proyecto se encuentra en la fase de reflexión y preparación del proyecto, es quizás lógico que no sea conocido por el resto de la ciudadanía. No obstante, convendría, desde el DME liderar una campaña de información y sensibilización para que llegara al resto de colectivos tanto del Ayuntamiento como del municipio.

De cualquier manera, se reconoce la necesidad de que sea el DME el que lidere este proyecto que en general es muy bien recibido por la mayoría de los representantes de los colectivos entrevistados. Muchos departamentos del Ayuntamiento organizan cantidad de actividades que tienen intencionalidad educativa, al igual que otros colectivos ajenos al propio Ayuntamiento. No obstante, como reconoce el propio personal del DME *“no hay circulación interdepartamental.”*

“Y yo creo que es una buena apuesta para el Ayuntamiento. Eso genera otro estilo de ciudad.”

“Este movimiento de ciudades educadoras comparte con los programas del DME esa intención de que la ciudad sea un espacio educativo. Eso es loable y creo que es apoyable. También me parece interesante que en el movimiento de ciudades educadoras, los departamentos de educación municipales sean los que coordinen la oferta educativa.”

Sin embargo, el concepto de ciudad educadora sobrepasa el límite de tener un departamento de educación potente como puede ser el DME.

Tampoco es suficiente que los programas actuales sean reconocidos como actividades propias del movimiento de las ciudades educadoras o que estén integrado en los mismos. Para hablar de ciudad educadora tal y como es concebida actualmente, *“supone que desde su estructura, desde su forma de proceder, incluso política respecto a los ciudadanos, tiene en cuenta los aspectos formativos del ciudadano.”*

3.7.3.-Política municipal

Un aspecto que ha aparecido en las distintas entrevistas y grupos de discusión realizados ha sido el de la política municipal con respecto a los temas educativos. Se trata de un tema polémico dado que desde las distintas formaciones políticas y desde los distintos representantes de los colectivos de la ciudad, dependiendo de su ideología plantean soluciones diferentes.

Es prácticamente por todos reconocido que desde la llegada de las primeras corporaciones de la era democrática, la política del municipio ha sido potenciar al máximo todas aquellas actividades relacionadas con la educación. En este sentido, Vitoria-Gasteiz fue pionera incluso de acciones que posteriormente se extendieron a otras ciudades. Basten como ejemplo los centros cívicos.

No obstante, son muchos los que alzan su voz señalando la pérdida de importancia del Departamento Municipal de Educación dentro del entramado de los departamentos municipales. La mayor parte del presupuesto del DME se lo llevan las escuela infantiles que desde un comienzo fueron concebidas como centros educativos y no como meras guarderías. Parte del resto del presupuesto es utilizado para los programas que son objeto de evaluación en este estudio.

“Eso no sé si es una percepción real o un complejo que tenemos. Pero sí que vemos que dentro del área del ámbito político, de educación, de cultura y deporte, los concejales que han ido pasando, siempre han dado más importancia a la cultura y al deporte que a la educación.”

Sin embargo, existe la convicción por parte de los diversos representantes que estos programas tienen cada vez un apoyo menor. Son varios los que citan el recorte presupuestario de los últimos años para recalcar esta idea.

“Los programas como estos que no tienen tanta proyección, pues que se pueden ir laminando a través del presupuesto. Y de hecho el año pasado tuvimos un recorte presupuestario bastante importante.”

“Y cuando estás gobernando se ven las voluntades políticas en el presupuesto. Y lo demás son opiniones.”

...y creo que no se apuesta por el departamento de educación, y cuando no se apuesta la manera más visible de hacerlo es con los números.”

“Mira el presupuesto ha ido reduciéndose.”

Por otra parte, existe un sentimiento generalizado de que el discurso en boga en el Ayuntamiento se centra en tratar de definir a quién corresponde cada competencia en materia de educación. De tal manera que si se reconoce que determinada acción es competencia supongamos del Departamento de Educación de Gobierno Vasco, esa acción deja de ser prioritaria o incluso es suprimida en los presupuestos del año siguiente.

“Como no es competencia del Ayuntamiento vamos a ver cómo podemos ir quitándola. Es un poco la concepción subyacente”.

El planteamiento de cuál debe ser la labor del DME en los temas educativos está todavía sin aclarar. Dicho de otra forma, ¿debe el DME cumplir una función subsidiaria?. Es decir, debe velar por suplir las carencias detectadas en materia educativa debido a que las instituciones competentes no logran cubrir todas las necesidades. O, ¿debe competir con las distintas instituciones educativas creando organismos paralelos?. O, ¿debe complementar la labor del Departamento de Educación del Gobierno Vasco?. O, debe liderar en coordinación con el anterior todas las acciones educativas para que realmente se convierta en una ciudad educativa?

“Entonces sería muy interesante decidir cuál debería ser la política del Departamento de Educación del Ayuntamiento.”

No hay una respuesta unánime ante las preguntas planteadas previamente, pero posiblemente en esta etapa de reflexión en la que se encuentra el DME y el municipio en cuanto a Vitoria-Gasteiz como ciudad educadora se refiere tendrá que aclarar esta cuestión.

“Entonces parece que estamos en un momento que se va a definir la política municipal en cuanto a educación, y nos da un poco miedo que vayamos hacia atrás.”

“Entonces bueno, yo creo que como iniciativa puede estar bien, pero si hablamos de educadora tendría que salirse fuera del ámbito escolar. No solamente en el ámbito escolar, sino también en el ámbito social.”

Al igual que no debiera suceder en las políticas educativas tanto autonómicas como estatales, las decisiones y las consecuentes acciones educativas no pueden depender de los vaivenes electorales cuatrienales. En las políticas municipales debería suceder lo mismo. Deberían conseguirse amplios consensos en donde estuvieran implicados el máximo de representantes políticos con objetivos claros a medio y largo plazo. En este sentido, el pretender que Vitoria-Gasteiz llegue a ser una ciudad educadora debería entrar dentro de este consenso. En caso contrario, si en las próximas elecciones el equipo de gobierno varía, también podría variar su visión con respecto al proyecto y todo el trabajo realizado podría quedar en saco roto.

3.8.-NUEVAS NECESIDADES

Uno de los objetivos de esta evaluación ha sido detectar las posibles necesidades de la ciudadanía que no están siendo atendidas. Para ello, en las distintas estrategias utilizadas para recoger información se ha planteado esta cuestión. Y, como podrá observarse en los siguientes párrafos hay una serie de temas que se han repetido en las distintas situaciones.

En la siguiente tabla de datos numéricos puede observarse la cantidad de veces que aparece en las distintas entrevistas y grupos de discusión realizados cada una de las nuevas necesidades detectadas:

	Inmigración	Nuevas Tecnologías	Valores	Idiomas	Euskara
Entrev.1	0	0	8	0	0
Entrev.1	25	25	5	0	0
Entrev.1	26	33	10	0	0
Entrev.1	0	0	0	0	0
Entrev.1	20	0	10	0	0
Entrev.1	3	1	0	0	0
Entrev.1	0	0	75	0	0
Entrev.1	0	1	0	16	0
Entrev.1	14	0	14	0	0
Entrev.1	6	7	13	0	0
Entrev.1	0	0	0	0	0
Entrev.1	2	0	0	0	1
Grupo D. 1	60	29	12	6	13
Grupo D. 1	22	0	2	0	17
Grupo D. 1	7	0	2	12	0
Grupo D. 1	3	0	0	0	0
TOTAL	188	96	151	34	31

Tabla 3.21. Número de apariciones en las entrevistas y grupos de discusión de las distintas necesidades no cubiertas planteadas.

3.8.1.-Inmigración

Como puede observarse en la tabla precedente, el tema de **la inmigración es el más importante entre las nuevas necesidades** cuando se plantea la cuestión. Este hecho ha sido corroborado tanto en las entrevistas, como en los grupos de discusión. Este hecho se ha repetido tanto cuando se ha preguntado a profesores como directores de centros, representantes políticos, representantes del Ayuntamiento, representantes de asociaciones, etc.

Tal y como han señalado distintos representantes políticos Vitoria-Gasteiz es una ciudad que está evolucionando:

“...Vitoria es una ciudad en cambio, está cambiando muy deprisa. Están llegando otra serie de realidades, por ejemplo, que hasta ahora no estaban tan presentes.”

“Estamos en una sociedad en la que la inmigración es un elemento actual evidente.”

Se estima que en Vitoria hay ciudadanos de 120 nacionalidades.

Esta afluencia de inmigrantes ha conllevado **el desbordamiento de los centros** en un principio, siendo necesaria una reorganización del centro e incluso un cambio de toda la planificación.

“...realmente está produciendo un problema objetivo en nuestros centros. Críos que, unos por el habla y otros por el desnivel de culturas, pues no son equiparables. Viene un chaval equisiano⁹ con catorce años aquí, y vamos, está a tres cursos por lo menos del nivel cultural medio nuestro. Y te viene un igriegano y no sabe ni escribir en su lengua.”

“Hace unos día estuve en un centro de Vitoria y me decían que tenían alumnos de 22 nacionalidades. Cómo se puede gestionar eso para enriquecer a la gente.”

Aunque no todos los entrevistados han señalado el problema de la inmigración como fundamental (*“No es algo exagerado”*), la mayoría si lo ha hecho. No obstante, si se ha detectado una forma distinta de vivir este proceso. Mientras que **para algunos la inmigración es un problema** (*“Es un problema grave en los últimos años”*) **para otros es un reto y una oportunidad**.

“Me parece terrible que cuando le toca un piso a una persona con unos apellidos extranjeros que haya escándalo.”

En todo caso se aprecia desde los distintos ámbitos una cuestión a la que hay que dar una respuesta. Se conocen algunas actuaciones que desde distintas instituciones (Gobierno Vasco principalmente, aunque también algo desde el DME) se están llevando en el campo de la educación, pero se reconoce la precariedad de la situación y la **necesidad urgente** de poner en marcha mecanismos para paliar los déficit detectados.

*“Entonces son situaciones que ni el Departamento de Educación (del Gobierno Vasco se supone) va a responder, y nos supera a los centros, y **son las propias de este municipio**”.*

Sin embargo, donde no existe unanimidad es en señalar los programas o los procedimientos que deberían ponerse en marcha dado que desde los diferentes ámbitos entrevistados las respuestas han sido diferentes.

En este sentido, los directores y profesores de los centros educativos centran sus necesidades en lograr **profesores de apoyo** que atiendan a los alumnos inmigrantes que no pueden seguir la escolaridad “normal” debido a su déficit lingüístico o académico. Al parecer el Departamento de Educación del Gobierno Vasco recomienda la inmersión total de los alumnos inmigrantes,

⁹ Aunque el entrevistado hizo referencia a algunos países reales, se ha creído conveniente para no herir sensibilidades indicar países no existentes. En todo caso para entender el discurso del entrevistado hay que señalar que en el país “equis” se habla español y el país “igriega” es asiático con un alfabeto distinto al nuestro.

pero en los grupos de discusión, la conclusión a la que se llegó es que el “aula de extranjeros” es necesaria.

“El Gobierno Vasco dice que lo que hay que hacer es inmersión, vienen y los metes a clase. Vamos a ver si tú a un chaval que viene sin saber nada y le metes en el aula ordinaria, sigue sin saber nada... Entonces lo que nosotros tenemos en el aula de extranjeros. Lo primero que se les hace es enseñarles a hablar castellano... Una vez que empiezan a entender se les pasa a otra clase, que llamamos clase intermedia antes de pasarles a lo que es la clase. Esto parece que es caro. Es efectivo porque es efectivo.”

En este sentido convendría trabajar en coordinación con el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. He aquí lo que opinó un responsable del DME:

“...es una competencia del Departamento de Educación, pues sí, pero si nosotros podemos reforzar, complementar o apoyar...”

Otra línea de actuación se sitúa en los padres y madres de los alumnos inmigrantes. Si realmente se pretende que las familias se integren en la sociedad deben participar en los centros escolares. Por ello, desde las asociaciones de padres y madres se reclama un **programa de integración de las familias** y no tanto de los alumnos puesto que estos ya tienen programas específicos en las escuelas.

“Algunos no los conocemos, ni siquiera al matricular al niño, por miedo o por no estar en una situación regular, por vergüenza o por no saber el idioma simplemente. Mil motivos. No sé si el DME podría facilitar alguna herramienta para que vayan apareciendo... Cómo va a funcionar la asociación de padres si son todos extranjeros y no saben castellano. Estamos en un momento difícil.”

Aunque algunos reclaman **actividades de sensibilización** para los centros educativos, tengan o no alumnos inmigrantes, parece que la mayoría coincide en que esta es una actividad cubierta por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

También se señala la necesidad de **crear espacios para que los inmigrantes** puedan ir integrándose en la sociedad vitoriana.

Por último, aunque no es un tema al que se ha dedicado especial atención por parte de los distintos colectivos entrevistados, la cuestión de la **distribución de los inmigrantes en los distintos centros escolares** debería ser abordada sin premura. La solución no es que haya centros especializados que acojan a la mayoría de los alumnos inmigrantes puesto que con ello lo que se conseguiría es dificultar su integración en Vitoria-Gasteiz y crear guetos, convirtiéndose esos centros escolares en focos de problemas. De tal manera que el resto de familias vitorianas los evitarían. El DME debería liderar la distribución de los alumnos inmigrantes entre los distintos centros educativos de Vitoria-Gasteiz considerándose tanto los centros públicos como los privados concertados. Habría que evitar entre otros aspectos el que los alumnos inmigrantes se concentraran únicamente en centros públicos debido a su

imposibilidad de hacer frente a las cuotas de los centros privados concertados. Este fue uno de los aspectos tratados en el informe que realizó El Defensor del Pueblo en 2003 con respecto a la situación de los inmigrantes en la escuela.

3.8.2.-Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)

Aunque podría parecer que el tema de las TIC es un tópico común en nuestros quehaceres educativos, la realidad detectada en la comunidad de Vitoria-Gasteiz hace que deba replantearse el asunto. Como puede apreciarse en la tabla precedente, este tema ha aparecido en muchas de las conversaciones mantenidas con los distintos representantes de la ciudad. Además, el discurso mantenido ha puesto en evidencia las **carencias formativas** en el uso de estas herramientas.

Han sido varias personas las que han hecho un símil entre la situación actual en las escuelas con el tema de los ordenadores y situaciones anteriores en las que se equiparon los centros de otros materiales sin que se supiera muy bien el uso de los mismos.

*“...recuerdo aquí en Vitoria en el año 73, se abrieron de golpe doce colegios...
...Y se les dio a todos un material que en aquel momento era una innovación importante, un material audiovisual... ..al de dos años fui a uno de esos centros y estaban las cajas sin abrir.”*

“...cuando empezaron a funcionar los vídeos, el Ayuntamiento equipó a todos los colegios públicos de Vitoria con dos vídeos. Sin embargo el problema era el mismo.”

Desde los distintos colectivos se ha apreciado una necesidad acuciante de formar al profesorado en los temas relacionados con las TIC. Si hace algunos años se solicitaba material informático para los centros, hoy en día las necesidades son otras.

“Algunos profesores tienen pánico al ordenador. Los chavales los manejan mejor que el profesor”

“...hay gente que todavía ni siquiera sabe darle al botoncillo para que se encienda el ordenador.”

Es decir, se reconoce que a nivel de equipamiento los centros y la ciudad en general están bien dotados. Se dispone de buenos ordenadores (con gran memoria, velocidad y potencia), conectados a Internet con banda ancha, etc. De la misma forma, también se dispone de programas informáticos. No obstante, aunque resulte difícil de creer, desde los distintos colectivos se señala la **falta de formación del profesorado** como un aspecto en el que el DME podría incidir.

“...mientras no formemos al profesorado no hay nada que hacer... ..mientras el profesorado no se forme seguirá con su librito.”

En este sentido, además de realizar un labor de **sensibilización**, deberían explorarse las posibilidades que nos ofrecen las TIC para su uso tanto

en la escuela como fuera de ella. Es decir, se debe pasar de utilizarlo casi exclusivamente como un elemento lúdico a utilizarlo como un elemento de trabajo habitual, pero para ello la labor del profesorado es necesaria.

Una realidad aceptada por la comunidad educativa actual es que todavía desconocemos la potencialidad educativa real de las nuevas tecnologías en general y de los ordenadores y de Internet en particular. Por ello, es conveniente que estemos alerta de los nuevos usos que se le están dando en otras latitudes a la vez que se exploran de *motu proprio* otras alternativas.

En la línea anterior puede señalarse el planteamiento hecho por uno de los entrevistados en relación a la creación de **libros de texto mediante Internet** que posibilitaría la creación de libros de texto interactivos con la utilización de múltiples tecnologías llegándose incluso al abaratamiento de los costes de producción de los mismos.

Por parte de los centros también se solicita la **creación de materiales informáticos** susceptibles de ser utilizados en sus clases. Se señala que la dotación en libros, vídeos, diapositivas, etc., es adecuada, pero se aprecia la carencia de materiales en formato Power Point, por ejemplo, para poder utilizarlos en las clases tanto de ciencias como de historia o geografía por citar algunos. De la misma manera se señala la necesidad de crear programas de ordenador que puedan ser utilizados en las clases.

Desde los colectivos de madres y padres de los alumnos se habla de la **brecha digital**, es decir, de la diferencia de conocimientos en las nuevas tecnologías de la información entre los padres y los hijos por un lado y la imposibilidad de algunos colectivos más desfavorecidos de acceder desde sus casas al ordenador y a Internet. Para paliar esta situación reivindican la utilización de la infraestructura informática de las escuelas y la formación de los padres y madres con ayuda del DME.

3.8.3.-Educación en valores

Como puede verse en la tabla precedente, tras el tema de la inmigración la educación en valores ha sido la cuestión que más veces ha aparecido en las entrevistas y grupos de discusión realizados.

“Otra línea igual de aspectos más sociales, la educación en valores.”

Todos los colectivos no representantes de centros escolares entrevistados han manifestado la necesidad de que desde el DME se planteen este tipo de programas ya que en su opinión en los centros escolares no se trabajan suficientemente estos temas.

Dentro de la educación en valores se señalan diversos temas como el respeto al patrimonio, el respeto entre iguales, la igualdad de género, etc. Pero, sin lugar a dudas el valor más citado y al parecer más necesitado es el que tiene que ver con las normas de **convivencia**. La convivencia entendida como

calidad de las relaciones interpersonales. El desarrollo afectivo y social de los alumnos forma parte del proceso educativo.

“...el trabajo de convivencia me parece fundamental, y no sólo en los centros, en los barrios, a ahí hay mucho que hacer”.

“...y es que estamos hablando de sostenibilidad en el sentido de naturaleza, y no estamos hablando de sostenibilidad en el sentido cívico de convivencia. Tendríamos que trabajar mucho el tema de la convivencia, de lo que puede ser la educación cívica para la convivencia.”

“Valores en la convivencia, en el respeto. Yo creo que es algo que podríamos ayudar (desde el DME), y que ahora en los centros se trabaja poco”.

“...educar a ser ciudadano y educar en unos valores concretos, no sólo información...”

Aunque algunos señalan que este tema está también relacionado con el de la inmigración, la mayoría siente que independientemente del tema de la inmigración es un tema que debe ser trabajado.

“...aunque no hubiera inmigración, seguiría estando esa necesidad (la convivencia). Va muy ligado, pero para mi son dos elementos separables.”

En este sentido, es muy ilustrativo el paralelismo que se realizó en uno de los grupos de discusión entre los Itinerarios Histórico-Artísticos que se realizan hoy en día y entre los que se podrían realizar. Es decir, señalaron en sentido metafórico la posibilidad de realizar **“Itinerarios solidarios”, “Itinerarios de convivencia”**.

“además de Itinerarios para conocer la ciudad, también Itinerarios de solidaridad, con la coordinadora de ONGs. Si sería interesante, y facilitaría en los centros otra óptica de Vitoria solidaria. Pues un itinerario de interculturalidad, un contacto con asociaciones.”

Obviamente, en algunas ocasiones ha aparecido el tema del *bullying*, pero desde los distintos colectivos se considera que debe ser un tema dentro de la convivencia y que no debe ser tratado en exclusividad.

3.8.4.-Idiomas

Aunque no está al nivel de los temas tratados previamente, en varias ocasiones se ha hecho referencia a la necesidad de tener programas relacionados con el desarrollo de la lengua. Desde distintos sectores se señala la necesidad en la sociedad actual de conocer varias lenguas. Es decir, el euskera y el castellano no son suficientes.

“Nuestra ciudadanía tiene que ser plurilingüe, por supuesto que bilingüe y tres y cuatro idiomas.”

No obstante, no queda claro cómo debería ayudar el DME en esta actividad.

Hay quien señala que el DME debería **promover estancias en el extranjero** para los estudiantes para que aprendieran o profundizaran en el conocimiento de una lengua extranjera. Aunque en general, los entrevistados consideran que esta labor no corresponde al DME.

“Facilitando estancias con familias, orientando desde una estancia llevadera...”

El colectivo de representantes de los centros escolares, sin embargo, si plantea la recuperación de las **funciones teatrales en inglés** que se realizaron hasta hace unos pocos años. Además, se plantea el que sea un teatro activo, no pasivo, en el que los alumnos también participen.

“...volver a poner el teatro en inglés, que tuvo su éxito, que se vuelva. Pero no un teatro pasivo.”

También desde el ámbito académico se percibe la necesidad de organizar actividades puntuales relacionadas con el desarrollo de la lengua (ya sea el euskera, el castellano o cualquier lengua extranjera).

“Yo sé que el Ayuntamiento organiza un concurso sobre la constitución... ...una redacción sobre la constitución... Sería interesante por parte del DME promover actividades que posibilitasen intercambios escritos, chateos, internet, concursos literarios, cuenta cuentos, trabajos de comprensión oral o comprensión escrita, que podría utilizarse con escritores nacidos en Vitoria, o residentes en Vitoria, que en estos momentos hay muchos y muy buenos. ...algo que sirviera para potenciar las cuatro competencias del lenguaje.”

3.8.5.-Euskera

Con respecto al tema del euskera, no han sido muchas las voces que han mostrado algún tipo de carencia, aunque en algunos casos se han señalado algunos aspectos que podrían ser mejorados.

Se reconoce la labor del DME en ofertar las actividades tanto en castellano como en euskera.

No obstante, en varias ocasiones se ha señalado que la política municipal presta un apoyo escaso al euskera.

“El tema del euskera en Álava y en Vitoria en concreto. Estamos teniendo unos altibajos y unos bandazos clarísimos. No hay una política municipal de apuesta y de apoyo al euskera, no la hay, y sería un tema a resolver desde una apuesta municipal.”

3.8.6.-Otras necesidades no cubiertas

En las diferentes entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios han aparecido otra serie de necesidades supuestamente no cubiertas que podrían ser atendidas por el DME en opinión de las distintas personas. No obstante, estas otras nuevas necesidades no cubiertas no han irrumpido con la misma

fuerza que las ya expuestas previamente, pero se ha considerado importante el señalarlas dado que a medio plazo pueden emerger como prioritarias.

I. La atención a los alumnos después del horario escolar es una de las necesidades planteadas desde los distintos ámbitos. Se señala una y otra vez la necesidad de que los niños y adolescentes puedan estar después del horario escolar en el mismo centro educativo atendidos por alguna persona adulta de tal manera que sirva tanto como refuerzo educativo para aquellos alumnos con problemas escolares como lugar para hacer las “tareas de casa”, así como un lugar en el que tener acceso a la biblioteca como a los ordenadores y a Internet. Esta necesidad es señalada tanto por los diferentes colectivos de padres y madres como por algunos responsables políticos, así como por los directores de los centros educativos. No obstante, un aspecto que habría que dilucidar es a quien corresponde esta competencia, es decir, al DME o a la Consejería de Educación del Gobierno Vasco.

II. Escuela de padres y madres. Según los padres y madres entrevistados habría que potenciar la participación de los padres y madres en la escuela a través de otros profesionales a parte del profesorado. No sólo en lo que se refiere a las actividades extraescolares o complementarias, sino en el proceso educativo de sus hijos. Como el Gobierno Vasco no lo hace lo podría hacer el DME. Incluso a veces se sienten que participan de una forma no adecuada:

“...estamos viendo que lo que no estamos trabajando los padres y madres es precisamente los temas educativos. Se nos ha instrumentalizado y nos hemos dejado instrumentalizar, para ser el brazo ejecutor de otro tipo de actividades, o incluso una entidad financiadora de las cosas que se hacen en estos momentos en los centros educativos.”

Consideran que su papel también es educativo y por ello reclaman al DME la formación a los padres y madres primeramente en lo que es la escuela, comenzando incluso con la explicación de toda la terminología utilizada en la misma.

III. Los campamentos de verano también son señalados como necesidad a cubrir por parte del DME. Tal y como señalan sobre todo los padres y madres y algunos responsables políticos, en el pasado esta actividad era organizada por el propio DME pasando en los últimos años a depender directamente de las Asociaciones de Madres y Padres. La mayoría, sin embargo, considera que habría que volver a la situación anterior ya que garantizaba un servicio más extenso y más adecuado.

IV. Hay otra serie de necesidades que se señalan sólo en algunos casos y que en muchas ocasiones ya se ofertan por otras entidades ya sean del Ayuntamiento o del Gobierno Vasco. Entre otras han aparecido las siguientes: **Participación ciudadana, Educación ambiental, Educación en alimentación, Educación vial, La dimensión europea del vitoriano, Drogodependencias, Educación sexual, Iniciación al socorrismo.**

4.-CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.-CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1.-CONCLUSIONES

4.1.1.-Conclusiones generales

- Todos los programas, excepto el de Materiales Curriculares, están muy bien valorados tanto por los directores de los centros participantes como por los docentes de los mismos.
- Los programas evaluados están consolidados y reciben una respuesta muy amplia (más de 30.000 alumnos).
- Los programas cubren necesidades reales de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz, de su profesorado y de su alumnado.
- Los programas contribuyen a trabajar competencias transversales fundamentales que en ocasiones son difíciles de abordar en el ámbito escolar.
- Los programas están integrados en los currículos escolares.
- Todos los programas tienen un impacto positivo tanto sobre los estudiantes como en los propios centros.
- Todos los programas, excepto el de Expresión Musical, tienen un impacto tanto mayor conforme mayor es la participación de los centros o de los estudiantes en los mismos.
- Todos los programas, excepto el de Expresión Musical, tienen un impacto tanto mayor conforme mayor es el nivel socioeconómico de los centros.
- Los programas, además de los beneficios educativos globales que aportan a todos los participantes, tienen un efecto socialmente compensador en la medida en que estas mejoras o beneficios son mayores en los centros socialmente más desfavorecidos.
- La decisión de participar o no en los programas normalmente se realiza en el claustro, etapa educativa o departamento correspondiente, no siendo por lo tanto una decisión individual de cada profesor. Este hecho facilita posteriormente la integración en los currículos, la coordinación, etc.
- La participación o no de los centros en los programas no está relacionada con el nivel socioeconómico de los mismos. Es decir, independientemente del nivel del centro, los mismos participan o no atendiendo a otros factores.

- Todos los colectivos coinciden en la necesidad de mantener todos los programas evaluados. En cambio, en el caso de los Materiales Curriculares todos coinciden en que el planteamiento de los mismos debe cambiar sustancialmente.
- Los programas ofertados por el DME están muy centrados en los centros escolares no universitarios.
- El profesorado y el alumnado realizan tanto las actividades previas como las posteriores que se proponen en los programas.
- Aunque los centros participantes en los programas contestan a una serie de cuestionarios para evaluar los mismos, debería revisarse el propio sistema de evaluación interna.
- Todos los colectivos que han intervenido en el proceso de evaluación coinciden en realizar una valoración muy positiva del trabajo que desarrolla el DME.
- Los centros y su profesorado valoran positivamente la organización de los programas. Además, señalan como muy positiva la antelación con que los centros reciben la información acerca de los mismos.
- Ha habido responsables de centros que han expresado quejas con respecto al costo del transporte de los participantes a los lugares donde se desarrollan las actividades de algunos programas.
- Los centros educativos y su profesorado conocen los programas ofertados por el DME.
- Ni los políticos ni las familias ni tampoco el resto de colectivos de la ciudad, conocen exhaustivamente los programas ofertados por el DME.
- De igual manera, los diferentes responsables de los programas evaluados desconocen lo que se hace a su vez en otros programas del DME.
- Hay cierta confusión en los centros entre los programas ofertados por el DME, otros departamentos municipales y otras instituciones de la ciudad. Es decir, muchas veces no se conoce quién es su promotor y organizador.
- La mayoría de los distintos colectivos opina que se ofrecen muchas actividades por parte de las diferentes instituciones de Vitoria-Gasteiz. En algunos casos esta oferta se valora como excesiva, y en cualquier caso todos coinciden en que está muy descoordinada.

- Todos los colectivos coinciden al señalar que es necesario coordinar toda la oferta educativa que reciben los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. Muchos de ellos señalan que sería muy positivo que el DME asumiera dicha tarea.

4.1.2.-Itinerarios Histórico-Artísticos

- La organización de los distintos Itinerarios se considera adecuada y es valorada positivamente. Algunos aspectos a mejorar son los relacionados con la carestía del transporte para algunos centros.
- Se da un conocimiento general del programa y de sus subprogramas por los centros y representantes municipales.
- Por parte de la ciudadanía en general hay que hablar de una notoria falta de conocimiento.
- La valoración general que se hace del programa por los distintos estamentos (centros, representantes del Ayuntamiento, empresas, AMPA-s, etc.) es altamente positiva.
- La valoración de la competencia de los monitores que llevan adelante los programas es positiva.
- Se puede hablar de que este programa está integrado en la dinámica de los centros, tanto a nivel de ser tenido en cuenta para la planificación docente anual como a nivel de que las actividades previas y posteriores a las salidas son realizadas.
- Las guías para las diferentes actividades son consideradas útiles por el profesorado participante.
- Según el profesorado, la participación en el programa ha traído consigo una influencia positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase, en la mejor asimilación de contenidos por los estudiantes y en la generación de actitudes positivas hacia la ciudad y su patrimonio.
- En función de los resultados de la aplicación de la prueba objetiva, en cuanto al nivel de los conocimientos y destrezas de los alumnos que pertenecen a los centros que han participado en este programa, se puede decir que ese nivel es superior al de los alumnos de los centros que no han participado.
- Esto también ocurre con respecto a las actitudes, aunque el impacto de la participación es algo menor que en el caso de los conocimientos y destrezas.

- A mayor nivel socioeconómico de los centros se da mayor puntuación media tanto en conocimientos y destrezas como en actitudes.
- Aunque la puntuación media en actitudes aumenta con el nivel de status socioeconómico y la participación, decrece en la medida que el curso aumenta.
- Este programa tiene un efecto compensador en la medida en que las mejoras tienen un efecto mayor en los centros socialmente más desfavorecidos.
- A medida que se va avanzando de curso las puntuaciones medias de los alumnos en conocimientos van aumentando.
- En las puntuaciones en actitudes no se observan mejoras entre los alumnos de 6º de EPO y 2º y 4º de ESO.

4.1.3.-Informativo Gasteiztxo

- La organización se considera adecuada y es valorada positivamente.
- El conocimiento general del programa demostrado tanto por los centros como por parte de la ciudadanía en general es bajo si lo comparamos con el conocimiento que se tiene del Programa Itinerarios Histórico-Artísticos.
- La valoración general que se hace del programa por los distintos estamentos es altamente positiva.
- La valoración de la competencia de los monitores que llevan adelante los programas en general es positiva.
- Se puede hablar de que este programa está integrado en la dinámica de los centros, tanto a nivel de ser tenido en cuenta para la planificación docente anual como a nivel de que las actividades previas son realizadas. Sin embargo, la realización de las actividades posteriores no parece que esté tan generalizada.
- Las guías para las diferentes actividades son consideradas útiles por el profesorado participante.
- Según el profesorado, la participación en el programa ha traído consigo una influencia positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y un mejor conocimiento práctico de la ciudad por parte del alumnado.

- En la metodología docente, en las estrategias de trabajo y estudio de los alumnos, en el aumento de la motivación del alumnado por la asignatura y en la generación de actitudes positivas hacia la ciudad y su patrimonio no parece que esa influencia se ha dado tan notoriamente.

4.1.4.-Expresión Dramática

- En opinión de los distintos colectivos el Programa Expresión Dramática está bien organizado.
- Los padres y madres en general, así como los políticos entrevistados desconocen el programa. Sin embargo, los centros educativos del municipio sí lo conocen.
- Los distintos colectivos de la ciudad hacen una valoración muy positiva del programa. Tanto los profesores que participan, como los directores de los centros, los propios técnicos del DME, los políticos y los padres y madres de los alumnos señalan que es una oportunidad en muchos casos única para los escolares de acercarse al mundo del teatro.
- Aunque la mayoría del profesorado sí realiza las actividades previas y posteriores al programa, todavía hay un cierto porcentaje de los mismos que no lo hace por lo que compromete el éxito total del programa.
- Aunque la integración de este programa en alguna asignatura del currículo básico es difícil, la mitad del profesorado participante reconoce que lo integra en la asignatura de lenguaje compatibilizando en muchos casos los textos literarios trabajados en ambos casos.
- La mayoría del profesorado participante considera que por medio del programa el alumnado llega a comprender el lenguaje dramático.
- El profesorado considera que a través del programa el alumno llega a tomar un papel más activo como espectador de una función teatral, aunque por el contrario el profesorado no considera que el estudiante se convierta en intérprete del texto teatral.
- El aspecto más valorado por parte del profesorado ha sido el de las actitudes. Casi unánimemente reconocen que el Programa Expresión Dramática ha generado actitudes positivas ante el hecho teatral.
- El alumnado que ha participado en el programa considera que ha sido positivo para su educación.
- No obstante, el programa no consigue mejorar la motivación del alumnado en la asignatura de lenguaje.

- De igual manera, el profesorado no considera que el programa haya contribuido a mejorar su capacidad de expresión.
- Mediante el programa no se consigue que el profesorado mejore su metodología docente.
- En función de los resultados de la aplicación de la prueba objetiva, en cuanto al nivel de los conocimientos y destrezas de los alumnos que pertenecen a los centros que han participado en este programa, se puede decir que ese nivel es superior al de los alumnos de los centros que no han participado.
- En este programa, esto no ocurre con respecto a las actitudes.
- A mayor nivel socioeconómico de los centros se da mayor puntuación media tanto en conocimientos y destrezas como en actitudes.
- Este programa tiene un efecto compensador en la medida en que las mejoras tienen un efecto mayor en los centros socialmente más desfavorecidos.

4.1.5.-Expresión Musical

- La mayoría de los centros de Vitoria-Gasteiz (89%) participa en el Programa Expresión Musical.
- La participación o no en el programa es una decisión del claustro de profesores del centro.
- Debido a la tradición del programa, tanto los directores de los centros docentes, como los políticos y los distintos colectivos de la ciudad tienen conocimiento de la existencia del mismo.
- Los distintos colectivos participantes en el programa consideran que las distintas actividades están bien organizadas. Se reconoce tanto la organización del DME como el trabajo que hacen los monitores de los conciertos.
- La valoración que se hace desde los distintos colectivos con respecto al programa es muy positiva. En este sentido resulta llamativa la unanimidad del profesorado al respecto. En todos los casos se reconoce que es una oportunidad que se ofrece a los escolares que difícilmente podrían disponer si no fuera por estos programas.
- Este programa cubre una necesidad patente y por ellos se considera que debe ser mantenido.

- Los directores de los centros escolares están convencidos del impacto del programa en los estudiantes, sobre todo en el tema de actitudes.
- La mayoría del profesorado considera que la participación en el programa ha influido positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de clase. Sin embargo, no consideran que la participación en el mismo haya contribuido a mejorar su metodología docente. Otra vez más se hace patente la necesidad de que haya una interacción más directa entre el profesorado y el DME o los organizadores del programa.
- De la misma manera, consideran que la participación influye en la mejor asimilación de los contenidos por parte de los alumnos.
- La motivación del alumnado también ha aumentado.
- La opinión casi unánime del profesorado es que la participación en el programa ha contribuido a sensibilizar y educar el oído musical del alumnado, así como a mejorar su percepción musical.
- Igualmente, consideran que el programa ha generado en el alumnado actitudes positivas hacia la música, aunque no tanto hacia la danza. También contribuye a que el alumnado tome un papel más activo como asistente a un concierto.
- La participación en el programa ha favorecido el acercamiento del alumnado a los recursos musicales de Vitoria-Gasteiz y a conocer el patrimonio cultural y musical del País Vasco.
- En este programa, el análisis estadístico de los resultados de la aplicación de la prueba objetiva no proporciona evidencia suficiente como para afirmar que existe un impacto diferencial en función de la participación o del nivel socioeconómico.
- El material recibido para preparar las actividades previas no es muy bien valorado por el profesorado.
- La opinión generalizada es que el profesorado integra las actividades del Programa Expresión Musical en el currículo de música.
- No obstante, no todo el profesorado participante en el programa realiza las actividades previas y posteriores al programa.
- La mayoría del alumnado asiste con gusto a los conciertos del Programa Expresión Musical.
- El alumnado considera que la asistencia a los conciertos en vivo le ha ayudado a apreciar la música.

- Un aspecto controvertido ha sido el relativo a los músicos. Mientras el profesorado en general considera que realizan su trabajo de manera competente, otros colectivos así como las observaciones realizadas han constatado la apatía de muchos de ellos. Al parecer, la no renovación del repertorio en los últimos años y la obligatoriedad de tener que tocar una y otra vez las mismas piezas pueden ser el causante de dicha apatía.
- El repertorio de danza está bien valorado.
- Aunque el repertorio de música también está bastante bien valorado, algunos de los conciertos no lo son tanto.
- Aunque se reconoce por parte de los centros escolares la dificultad de realizar un calendario adecuado para todos, en algunos casos las fechas propuestas a los centros no resultan muy adecuadas. No obstante, desde el DME apuestan por la flexibilidad y tratan en la medida de sus posibilidades de realizar todos los cambios propuestos por los centros para poder adecuarlos a sus necesidades.
- En algunos casos y para algunos centros, los conciertos resultan excesivamente cortos para el tiempo que necesitan en el desplazamiento. De la misma manera, para algunos centros más alejados y con alumnos de menos recursos económicos el desplazamiento en autobús les resulta excesivamente caro.

4.1.6.-Materiales Curriculares

- Aunque existe un conocimiento de la existencia de estos materiales por parte del profesorado, no se puede decir que se dé un conocimiento del contenido de los mismos.
- El nivel de utilización que se hace de los Materiales Curriculares por parte del profesorado es muy bajo.
- La valoración que hace tanto el profesorado como la dirección de los centros de estos Materiales Curriculares es negativa.
- Igualmente, los representantes políticos del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz manifiestan una opinión negativa con respecto a estos materiales.
- Los Materiales Curriculares más utilizados y con una mayor valoración son aquellos que tienen mayor relación con el resto de los programas educativos evaluados en el presente estudio.

- La integración de estos programas en la dinámica docente de los centros es muy baja.
- El formato de estos materiales está desfasado.

4.1.7.-Nuevas necesidades

- El tema de la inmigración aparece como el más importante para los distintos colectivos entrevistados. En concreto, surgen cuestiones tales como:
 - Programas de apoyo a centros y familias.
 - Programas de integración dirigidos a familias.
 - Actividades de sensibilización.
- Ampliar la oferta de programas educativos a otros colectivos, fundamentalmente de adultos. Por ejemplo, escuelas de padres y madres. Las familias reclaman una mayor presencia en la educación de sus hijos en la escuela.
- Programas de educación en valores centrados en el fomento de la ciudadanía.
- Oferta multilingüe: se plantea la necesidad de disponer programas en otras lenguas además del euskara o el castellano, fundamentalmente en inglés.
- La atención a los alumnos después del horario escolar. Organización de programas y actividades para dichas franjas horarias.
- Los campamentos de verano. Surge la necesidad de que el DME vuelva a responsabilizarse de esta tarea tal y como hizo en el pasado.
- Hay otra serie de necesidades que se señalan sólo en algunos casos y que en muchas ocasiones ya se ofertan por otras entidades ya sean del Ayuntamiento o del Gobierno Vasco. Entre otras han aparecido las siguientes: Participación ciudadana, Educación ambiental, Educación en alimentación, Educación vial, La dimensión europea del vitoriano, Drogodependencias, Educación sexual, Iniciación al socorrismo.

4.2.-RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Siguiendo el esquema usado en las conclusiones, a continuación enumeramos una serie de recomendaciones y de posibles acciones de mejora tanto desde una perspectiva general como con respecto a cada programa.

Pero antes de pasar a su exposición, queremos dejar claro que se trata de una enumeración realizada sobre la base de la información obtenida y de nuestro análisis de la situación, pero en ningún caso hemos diferenciado en función de la relevancia o importancia de las mismas, ni del nivel de prioridad de los asuntos. Nos hemos limitado a agruparlas temáticamente.

Dicho de otra manera, no es un plan estratégico porque, entre otras cosas, no ha sido ése el encargo recibido; aunque sí pueden constituir una buena base para comenzar una reflexión de esas características.

4.2.1.-Recomendaciones generales

- Ampliar la oferta a otros colectivos de la sociedad. La oferta actual está excesivamente polarizada hacia los centros educativos y debería abrirse a la ciudadanía en general.
- Ante la amplia oferta de actividades y programas educativos existentes en la ciudad, es necesario coordinar la misma. EL DME debería jugar un papel relevante en esta cuestión, bien impulsando dicha coordinación, o bien liderando y responsabilizándose de la misma. Para ello el *Proyecto de Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora* pudiera ser el contexto apropiado.
- Además de esta labor de coordinación, el DME debe formular y definir claramente los objetivos de su acción educativa de forma que se eviten posibles solapamientos o competencias con otras instancias u organismos.
- Dejar en suspenso la creación y publicación de nuevos materiales curriculares hasta que no se lleve a cabo un replanteamiento global de todo este programa de forma que recoja las sugerencias recibidas y que subsane las deficiencias observadas.
- El DME debe diseñar un modelo de evaluación interna de los programas para obtener información de forma continuada sobre el funcionamiento de los mismos de tal manera que se puedan emprender las acciones de mejora necesarias en cada momento y situación.
- Diseñar y poner en marcha un mecanismo de detección de nuevas necesidades.

- Diseñar una campaña de información y comunicación con el objetivo de que los distintos colectivos de la ciudad conozcan lo que se oferta desde el DME. Se trata de lograr una adecuada proyección social y visibilidad de los programas y de todo el conjunto de actividades.
- Con respecto al calendario de las actividades, una posible acción de mejora pudiera ser el dotar al mismo de una mayor flexibilidad que permita una mejor adaptación de los centros. De cualquier forma, si la coordinación con otras instituciones mejora, esto quizás no sería tan necesario.
- Realizar una sesión anual al comienzo del curso en donde cada uno de los responsables de los programas presente al resto de responsables las líneas maestras de su programa y los cambios introducidos.
- Revisar y adecuar la política de transporte de los alumnos y profesores desde el centro al lugar de ejecución del programa y viceversa teniendo en cuenta las dificultades económicas para centros más alejados, más pequeños y de nivel socioeconómico más bajo. Esto contribuiría además a incrementar el efecto socialmente compensador que ya hemos visto tienen estos programas.
- Fomentar e incrementar el empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tanto en el desarrollo de los programas (guías, presentaciones, materiales, etc.) como en los mecanismos de comunicación con los diferentes actores implicados.

4.2.2.-Itinerarios Histórico-Artísticos

- Atención a nuevas realidades que han surgido y están surgiendo en la ciudad de Vitoria-Gasteiz, básicamente con respecto a la interculturalidad y la convivencia.
- Continuar con el cambio de las presentaciones al inicio de los Itinerarios sobre todo en lo referente al formato y al empleo de las nuevas tecnologías.
- Los monitores deben adecuar su trabajo a la edad, nivel y características de los distintos alumnos participantes.
- Se debe estudiar la posibilidad de que alguno de los Itinerarios sea asumido por los propios centros. Ello permitiría al DME dedicar recursos y tiempo a otras actividades y programas.
- Introducción de talleres relacionados con los Itinerarios.

- Poner en marcha los mecanismos necesarios para que el costo del transporte no sea un impedimento para aquellos centros más distantes del centro histórico o con menos recursos.
- Sistematizar la evaluación interna que se realiza en los centros de forma que la información recogida sea utilizada para un mayor conocimiento de la situación y la introducción de posibles mejoras.

4.2.3.-Informativo Gasteiztxo

- Incrementar si es posible la dotación económica con el fin de poder disponer de mejores y más actualizados medios técnicos.
- Mejorar la difusión y comunicación del Subprograma de Informativo Gasteiztxo dado que no es percibido como independiente y distinto del de Itinerarios.

4.2.4.-Expresión Dramática

- Renegociar las condiciones económicas con la empresa encargada de llevar a cabo este programa.
- Estudiar la posibilidad de utilizar otra sala que reúna las condiciones necesarias para llevar a cabo el programa.
- Realizar una campaña de difusión del programa que supere el ámbito de los centros escolares.
- Realizar alguna sesión formativa con los profesores de los alumnos que van a participar en el programa para que puedan realizar de manera adecuada las actividades previas pues se ha constatado que a veces el profesorado carece de la preparación necesaria para llevarlas a cabo.

4.2.5.-Expresión Musical

- Aunque la realización del calendario de asistencia a los conciertos tiene muchas dificultades por tener que encajar simultáneamente muchas variables debería, en la medida de lo posible, adecuarse aún más a las necesidades de los centros.
- Realizar reuniones periódicas entre el DME o los organizadores del Programa de Expresión Musical con los profesores de música de los centros educativos. Estas sesiones, además de servir para planificación y formación del propio profesorado, servirían también para recabar información para evaluar y mejorar el propio programa. Se trataría de

alguna manera de recuperar el espíritu inicial del mismo. De esta forma se garantizaría también que los profesores realizan junto con sus alumnos las actividades previas y posteriores a las audiciones.

- Revisar el material de apoyo que se envía a los centros escolares para que los profesores de música realicen las actividades previas y posteriores al programa.
- Un aspecto relacionado con el anterior y que ha sorprendido, ha sido el hecho de que no sean los profesores de música quienes acuden con los alumnos a los conciertos perdiéndose en consecuencia muchas de las posibilidades que ofrece la integración de los mismos en el currículo escolar. En este sentido la recomendación es que se intentase por todos los medios disponibles que fueran los profesores de música quienes asistieran con sus alumnos a los conciertos, debido a las ventajas evidentes que ello conlleva.
- Aunque el repertorio de danza debe ser mantenido, el de música debe ser revisado atendiendo a dos razones. Por un lado debe renovarse para que no todos los años sea el mismo con el aburrimiento que puede generar en profesores y músicos. Por otro lado hay algunos conciertos no muy valorados por los profesores participantes que deben ser revisados. Otro aspecto a mejorar sería el propuesto por los propios alumnos y se refiere a que en el concierto de música Pop se cuente con instrumental adecuado al mismo.
- Para que los desplazamientos de los alumnos a la sala de audición sean más cortos, se recomienda estudiar la posibilidad de ofrecer los conciertos en espacios más cercanos a los propios centros educativos.

4.2.6.-Materiales Curriculares

- En el caso de que el Programa Materiales Curriculares continúe, habría que definir claramente cual sería su utilidad de cara a los potenciales usuarios de los mismo.
- En tal caso, debería abordarse la creación de nuevos materiales curriculares que respondan a los cambios que se perciben dentro de la ciudad. Algunos de estos materiales se deberían relacionar con temas como la interculturalidad, la emigración, la ciudadanía, etc.
- Creación de materiales relacionados con posibles nuevos Itinerarios.
- Mejora y cambio del formato de los materiales curriculares fundamentalmente en lo relativo a la informatización de su soporte (bien en DVD-ROM, bien en entornos Web), lo cual traería consigo un abaratamiento de sus costos y una mayor versatilidad de uso.

4.2.7.-Nuevas necesidades

- Potenciar las escuelas de padres y madres favoreciendo la comprensión por parte de ellos de lo que es y significa la escuela para lograr una mayor participación en la educación de sus hijos.
- Poner en marcha acciones que contribuyan a la integración de los inmigrantes en la ciudad. En este sentido las acciones pueden ser variadas y diversas. Desde programas para integrar a los padres y madres de los estudiantes inmigrantes, hasta crear espacios de integración para los inmigrantes, pasando por programas de sensibilización para el resto de la ciudadanía.
- A este respecto, el DME podría contribuir a que la distribución de los alumnos inmigrantes entre los centros educativos de la ciudad se realizase de manera proporcionada entre los centros públicos y los privados concertados evitando el desequilibrio actualmente existente lo que está provocando la *guetización* de algunos centros.
- Estudiar la posibilidad de ofrecer formación en las Tecnologías de la Información y Comunicación a los docentes de los centros escolares del municipio.
- Analizar la posibilidad de que los recursos informáticos de los centros escolares puedan ser utilizados fuera del horario escolar tanto por los alumnos de esos centros como por sus familias en un intento de paliar la brecha digital que se está abriendo.
- Reflexionar sobre la oportunidad de crear otro tipo de Itinerarios más relacionados con la convivencia tanto en los centros escolares como en la ciudad, por ejemplo, Itinerarios solidarios, de convivencia, etc.

5.-INFORME TÉCNICO DE LOS ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

5.-INFORME TÉCNICO DE LOS ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

El análisis estadístico de los datos cuantitativos se ha realizado a dos niveles: el de los estudiantes (nivel 1), y el de los centros educativos (nivel 2).

Éste es el modo de proceder indicado en evaluaciones educativas como la que nos ocupa donde no sólo se ha de tener en cuenta lo concerniente a los sujetos de la investigación (en nuestro caso estudiantes), sino también al contexto natural en que éstos se ubican (los colegios o centros escolares).

En consecuencia, vamos en primer lugar a describir lo relativo a los datos de los centros, para posteriormente analizar los de los estudiantes programa a programa.

5.1.-OBTENCIÓN, REGISTRO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS RELATIVOS A LOS CENTROS

En el nivel 2, de los centros, disponemos de dos variables fundamentales para los objetivos planteados en esta fase. La primera es el grado de implicación o participación de cada centro en los diferentes programas evaluados.

La segunda es el status socioeconómico del centro, variable a la que de ahora en adelante nos referiremos con el acrónimo SES (*Socio Economic Status*) por ser el habitualmente empleado en la literatura al uso.

Junto con estas dos variables, se dispone también de los identificadores de cada centro (nombre y número) y de una variable relativa al nivel o niveles que se imparten en cada centro.

Veamos con algo de detalle cómo se ha obtenido y registrado la información relativa a todas estas variables.

5.1.1.-SES de los centros

En la literatura especializada es posible encontrar abundantes referencias en las que se aborda la importancia que tiene el constructo nivel socioeconómico.

Del análisis de la misma se desprende que existe evidencia empírica suficiente de que el nivel socioeconómico, o socioeconómico-cultural, de los individuos es un importante condicionante (o si se quiere predictor, depende del diseño) de muchas variables-resultado en educación, por ejemplo, el rendimiento académico de los estudiantes.

Pero esto no es sólo cierto al nivel de los individuos, sino que también se ha confirmado su importancia en lo concerniente a los contextos en que estos

se ubican. De esta forma, el nivel socioeconómico medio de los centros educativos es una variable con un efecto importante sobre el rendimiento de los estudiantes, en ocasiones más relevante aún que el SES de los individuos.

Partiendo de estas consideraciones, desde el comienzo nos pareció importante contar con información relativa a estos constructos.

Una primera decisión fue la de no considerar el SES de los estudiantes pues ello hubiese implicado un proceso de recogida de información excesivamente laborioso cuyo costo excedía de los presupuestos disponibles.

En consecuencia, nos hemos limitado a considerar el SES de los centros. En muchas ocasiones, éste es obtenido mediante el promedio de las puntuaciones del SES de los estudiantes, pero como en este caso no se disponía de dicha información, se optó por otra estrategia de recogida de datos.

En concreto, la variable SES del centro con que operamos en este estudio es la resultante de la valoración efectuada por jueces expertos conocedores de la realidad socioeducativa de Vitoria-Gasteiz. Han sido los propios técnicos del Departamento Municipal de Educación los que han clasificado a todos los centros participantes en el estudio en una de las siguientes cuatro categorías:

1. SES bajo.
2. SES medio bajo.
3. SES medio alto.
4. SES alto.

Se optó por una codificación en cuatro valores en vez de la habitual en cinco para evitar precisamente el valor central (3, nivel medio) y así poder incrementar la capacidad discriminativa del constructo así definido.

5.1.2.-Participación de los centros

Es ésta una variable fundamental en el diseño de la evaluación en la medida en que una de las hipótesis básicas subyacentes al estudio del impacto es que conforme mayor sea la participación del centro, mejores serán los resultados de sus estudiantes tanto en el ámbito de los conocimientos y destrezas como en el actitudinal.

Para incorporar estos datos, hemos dispuesto de varias fuentes de información.

En primer lugar, el DME nos hizo llegar una serie de tablas (ver Anexo 7) en las que para cada centro aparecía su nivel *histórico* de participación en cada programa categorizado en cuatro valores:

0. Participación nula.
1. Participación baja.
2. Participación media.
3. Participación alta.

Este carácter de histórico obedece a que refleja los datos de participación en los últimos cuatro cursos académicos. En concreto, hemos dispuesto de 4 variables para cada uno de los programas evaluados.

Pero junto con estas tablas, también hemos tenido acceso a los datos de participación del curso 2004-2005. Son unas tablas elaboradas igualmente por el DME (ver Anexo 7) tituladas “Mapa de participación por actividad. Curso 2004-2005”.

Dada la importancia de esta variable, nos pareció que merecía la pena incorporar también esta información al diseño con vistas a su posterior análisis. Y como aquí no se dispone de los valores categorizados de cada centro, optamos por analizar dichas tablas y asignar nosotros valores a cada centro.

A este respecto, el proceso seguido ha consistido en lo siguiente:

Como quiera que en las tablas originales aparece marcada o no la casilla correspondiente a cada centro y actividad de los diferentes programas, nos hemos limitado a efectuar el recuento.

En primer lugar nos encontramos con un grupo de columnas encabezadas por “Expresión y Arte”. La primera columna (EM) se refiere a Expresión Musical y nos hemos limitado a poner ceros o unos según esté marcada o no para cada centro. Por tanto, la participación en el Programa Expresión Musical para este curso es dicotómica.

Posteriormente aparecen 4 columnas etiquetadas desde T1 a T7 que se refieren a diferentes actividades del Programa Expresión Dramática. En función de cuáles aparezcan marcadas, para cada centro los 5 posibles valores oscilan entre 0 (para todo en blanco) y 4 (para los que participan en todo).

Con respecto al Programa Itinerarios Histórico-Artísticos se ha procedido de manera similar: hay 7 columnas para los 7 itinerarios por lo que los valores van de 0 a 7.

Por último, hay 3 columnas para el Programa Informativo Gasteiztxo. La variable correspondiente va de 0 a 3.

En consecuencia, para cada programa hay una variable relativa a la participación del centro durante este curso. Pero todas ellas con un esquema distinto de codificación que a su vez es también distinto del aportado por el DME para la participación histórica.

En principio esto no es negativo de cara al análisis, aunque sí es cierto que dificulta la interpretación de los resultados. Por ello, nos hemos planteado trabajar con un esquema único de codificación, por ejemplo, en tres valores (participación nula, media o alta) o dicotomizando sin más.

Lógicamente, aquí el problema surge a la hora de decidir el criterio de recodificación. Por ejemplo, para dicotomizar una con varios valores, ¿el 0 para NO y los demás para SÍ?, o, ¿0,1 y 2 para No y el resto, SÍ?, etc.

Al final, y después de examinar los resultados preliminares del análisis exploratorio de datos, se ha optado por utilizar en cada caso un criterio estadístico basado en los resultados obtenidos mediante técnicas de segmentación.

Aunque luego trataremos esto con más detalle, y programa a programa, adelantamos que es una técnica estadística que examina todas las particiones posibles y al final selecciona la que arroja una mayor capacidad discriminativa con respecto a la variable dependiente (los conocimientos o actitudes, por ejemplo).

En cualquier caso, en este punto, lo importante es resaltar que *para cada programa y cada centro* hemos dispuesto de los datos de la participación tanto en el último curso como en los cuatro anteriores.

5.1.3.-Estructura del fichero de datos

Como comentábamos al inicio de este apartado, junto con estas variables, disponíamos del nivel educativo y también de dos identificativas: el número y el nombre de cada centro.

Pues bien, con toda esta información, hemos generado 2 ficheros de datos en formato SPSS que se adjuntan en el disco compacto que acompaña a este informe.

El primero denominado *Centros (primaria y secundaria).sav* contiene, como su nombre indica la información de los 56 centros que imparten docencia en estos niveles.

El segundo, *Centros (todos).sav* incorpora además los datos de los 8 centros de educación de adultos.

La razón de hacer esta distinción estriba en que los cuestionarios sobre conocimientos y actitudes relativos a los programas fueron aplicados a estudiantes de los centros de Primaria y Secundaria, mientras que los cuestionarios aplicados a los profesores se repartieron en todos los centros.

Dado que ahora vamos a examinar lo relativo a los programas, de ahora en adelante, y mientras no se especifique lo contrario, el fichero de referencia será el de los centros de Primaria y Secundaria.

Examinadas estas cuestiones previas, pasemos a describir los primeros resultados obtenidos mediante los análisis descriptivos de estos datos del segundo nivel.

5.1.4.-Variable nivel

Esta variable tiene 4 posibles valores definidos según la tabla 5.1:

- 1.- Primaria sólo
- 2.- Secundaria
- 3.- Primaria y Secundaria
- 4.- Adultos

La distribución de esta variable es como sigue:

	Frecuencia	Porcentaje
Primaria sólo	24	42,9
Secundaria	13	23,2
Primaria y secundaria	19	33,9
Total	56	100,0

Tabla 5.1. Distribución de frecuencias de nivel.

Lógicamente aquí sólo aparecen los 3 primeros valores de esta variable habida cuenta de que sólo hemos contado con los 56 centros de Primaria y Secundaria.

5.1.5.-Variable SES del centro

La tabla 5.2 muestra los resultados del recuento de frecuencias para los 55 centros (excluido un valor perdido, un centro del que ignoramos su SES) de los que finalmente se ha dispuesto de datos relativos a esta variable.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
bajo	4	7,1	7,3	7,3
medio bajo	19	33,9	34,5	41,8
medio alto	29	51,8	52,7	94,5
alto	3	5,4	5,5	100,0
Total	55	98,2	100,0	
Perdidos				
Sistema	1	1,8		
Total	56	100,0		

Tabla 5.2. Distribución de frecuencias de SES del centro.

Como vemos, los valores centrales (2 y 3, los medios) suponen el 87,2% del total, siendo muy pocos los centros de SES bajo (4) y aún menos (sólo 3) los de alto. Como luego veremos, esta distribución del SES aconseja en

muchos casos tratar esta variable como una dicotomía que distinga simplemente entre centros de SES bajo y medio bajo frente a los de nivel alto y medio alto.

El diagrama de barras (figura 5.1) siguiente ilustra adecuadamente esta distribución.

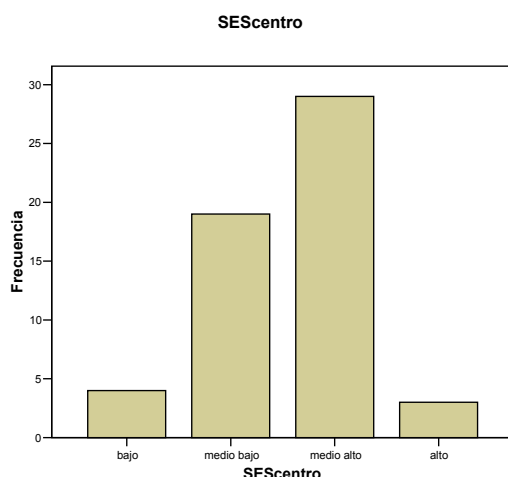


Figura 5.1. Distribución de SES.

5.1.6.-Participación en el Programa de Expresión Musical

Con respecto a este programa, lo que inmediatamente llama la atención de la participación de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz es la alta aceptación que el mismo tiene (tablas 5.3 y 5.4).

Participación histórica Música

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	baja	4	7,1
	media	3	5,4
	alta	49	87,5
	Total	56	100,0

Tabla 5.3. Distribución de frecuencias de la participación histórica en Expresión Musical.

Participación 2004-2005 Música

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	6	10,7
	Sí	50	89,3
	Total	56	100,0

Tabla 5.4. Distribución de frecuencias de la participación 2004-2005 en Expresión Musical.

Como vemos, los datos históricos nos informan que un 87,5% de los centros han tenido una participación alta. En la misma línea, los datos del curso pasado muestran que el 89,3% han participado en este programa.

Obviamente, este altísimo nivel de participación es un indicador del grado de aceptación que este programa tiene entre los centros escolares de la ciudad, y como tal es una cuestión importante que ha de ser resaltada en este informe.

En contrapartida, desde el punto de vista estrictamente estadístico, nos encontramos con una variable cuya distribución adolece de poca varianza, lo que nos va a limitar su posterior tratamiento junto con otras variables.

5.1.7.-Participación en el Programa de Expresión Dramática

Aquí en primer lugar hay que tener en cuenta que este programa sólo se lleva acabo con estudiantes de Secundaria por lo que el análisis ha de realizarse *sólo* sobre los centros que imparten este nivel. Es decir los que tengan valores 2 ó 3 en la variable *nivel*.

En consecuencia, en primer lugar seleccionamos estos casos (32), y posteriormente calculamos las frecuencias (tablas 5.5 y 5.6).

Participación histórica Teatro

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos nula	7	21,9
baja	2	6,3
media	3	9,4
alta	20	62,5
Total	32	100,0

Tabla 5.5. Distribución de frecuencias de la participación histórica en Expresión Dramática.

Participación 2004-2005 Teatro

Nº de actividades	Frecuencia	Porcentaje
Válidos 0	9	28,1
2	4	12,5
3	3	9,4
4	16	50,0
Total	32	100,0

Tabla 5.6. Distribución de frecuencias de la participación 2004-2005 en Expresión Dramática.

Y el resultado nos ofrece una distribución distinta a las anteriores. Tanto la participación histórica como la del curso anterior muestran una tendencia claramente convergente.

Como vemos, la gran mayoría de los centros (62,5%, 50%) han tenido una alta participación en este programa, pero el número de centros con baja o nula participación no es en absoluto desdeñable pues oscila entre el 28% en el caso de la histórica y llega hasta el 40% para la correspondiente al año pasado.

5.1.8.-Participación en el Programa de Itinerarios Histórico-Artísticos

Lo primero que llama la atención de los resultados del nivel de participación en los Itinerarios Histórico-Artísticos es que los valores varían sustancialmente según consideremos la participación histórica o la del curso 2004-2005.

En la primera perspectiva, 37 centros (el 66,1 %) han participado de forma importante en este programa, pero tampoco es desdeñable el número de los que no participan (11) (ver tabla 5.7).

Participación histórica Itinerarios

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos nula	11	19,6
baja	2	3,6
media	6	10,7
alta	37	66,1
Total	56	100,0

Tabla 5.7. Distribución de frecuencias de la participación histórica en Itinerarios.

Pero si examinamos la tabla de los datos de participación del curso 2004-2005 (tabla 5.8), nos encontramos con que la mayoría de los casos se sitúan en el valor 2 de participación (17 centros), mientras que –con esta excepción- en el intervalo que va de 0 a 4, los valores se distribuyen con una cierta uniformidad. No olvidemos que en este caso, estos valores representan el número de subprogramas en los que el centro ha participado.

O dicho en otros términos; 2,39 es la media aritmética del número de subprogramas de Itinerarios en que los centros han participado en el último curso. Número que, como vemos oscila entre un mínimo de 0 y un máximo de 7.

Participación 2004-2005 Itinerarios

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos 0	7	12,5
1	9	16,1
2	17	30,4
3	9	16,1
4	9	16,1
5	3	5,4
6	1	1,8
7	1	1,8
Total	56	100,0

Tabla 5.8. Distribución de frecuencias de la participación 2004-2005 en Itinerarios.

Esta –aparente- disparidad entre las dos perspectivas nos obligará luego a operar inicialmente con ambos enfoques.

5.1.9.-Participación en el Programa de Informativo Gasteiztxo

Aquí ocurre lo mismo que con el Programa de Expresión Dramática por lo que en primer lugar se seleccionan sólo los 32 centros que imparten Secundaria.

Y lo primero que llama la atención es que los datos son bastante distintos según consideremos la participación histórica o la del año pasado. Con respecto a la primera, podemos decir que los centros se reparten casi en dos mitades: la primera formada por los 16 que han tenido una alta participación en este programa, y la segunda por los 14 cuya implicación ha sido nula o baja.

Participación histórica Gasteiztxo

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos nula	7	21,9
baja	7	21,9
media	2	6,3
alta	16	50,0
Total	32	100,0

Tabla 5.9. Distribución de frecuencias de la participación histórica en Informativo Gasteiztxo.

En cambio, los datos del año pasado muestran que son mayoría (casi el 60%) los que o no han participado en ninguna actividad (valor 0) o sólo en una; mientras que sólo la tercera parte se han implicado en todas. Quizá el diferente método de medición de estas dos variables pueda explicar esta diferencia. Si

así no fuese, esto podría indicar una cierta disminución del nivel de aceptación del programa.

Participación 2004-2005 Gasteiztxo

Nº de actividades	Frecuencia	Porcentaje
Válidos 0	13	40,6
1	6	18,8
2	3	9,4
3	10	31,3
Total	32	100,0

Tabla 5.10. Distribución de frecuencias de la participación 2004-2005 en Informativo Gasteiztxo.

5.1.10.-Estudio conjunto de SES y participación

Por último, para acabar con lo relativo al estudio estadístico al nivel de los centros, nos planteamos examinar si los diferentes niveles de participación que hemos encontrado podían de alguna manera asociarse a los diferentes niveles socioeconómicos medios de los centros.

O dicho de otra manera, si los centros de diferente SES muestran diferentes niveles de participación. Ejemplo de esto pudiera ser el caso de que los centros de SES bajo tendiesen a participar más (o menos) que los de los nivel alto en un programa determinado.

Para verificar este conjunto de hipótesis es preciso analizar conjunta y simultáneamente la distribución de frecuencias de cada par de variables (el SES y la participación en cada programa).

Pero antes ha sido preciso hacer algunas transformaciones en los datos originales motivados por la propia distribución de las variables y por el número total de los centros.

En concreto, con respecto al SES ya vimos como prácticamente todos los valores se agrupaban en los 2 centrales por lo que –considerando que el total de los centros es 56- parece recomendable dicotomizar esta variable de forma que sólo distingamos entre centros de SES bajo y medio-bajo frente a los de nivel alto y medio-alto.

SES original	SES dicotomizado
Bajo	1
Medio-bajo	
Medio-alto	2
Alto	

Criterio similar es aconsejable aplicar con los 4 valores de las participaciones históricas:

Participación histórica original	Participación histórica dicotomizada
Nula	1
Baja	
Media	2
Alta	

Pues bien, una vez que se dispone de todas las variables recodificadas de esta manera, es posible construir con los diversos pares lo que en análisis de datos se denomina una *tabla de contingencia*, una tabla que muestra la distribución de frecuencias *conjunta* de ambas variables.

Por ejemplo, la tabla 5.11 es la correspondiente SES y la participación histórica en el programa de itinerarios.

Recuento	Histórica itinerarios		Total
	1	2	
SES 1	5	18	23
2	8	24	32
Total	13	42	55

Tabla 5.11. Frecuencias conjuntas SES y participación histórica en Itinerarios.

Aquí vemos como, por ejemplo, de los 23 centros de SES bajo o medio bajo (valor 1), 5 de ellos han tenido una participación baja y los 18 restantes alta.

Para una mejor interpretación de este tipo de tablas, es habitual incluir en las mismas no sólo las frecuencias que se han obtenido (recuento), sino también las frecuencias que cabría esperar si las dos variables fuesen fenómenos absolutamente independientes, si no guardasen ninguna relación entre sí (tabla 5.12).

Recuento Frecuencia esperada	Histórica itinerarios		Total
	1	2	
SES 1	5 5,4	18 17,6	23 23,0
2	8 7,6	24 24,4	32 32,0
Total	13 13,0	42 42,0	55 55,0

Tabla 5.12. Frecuencias conjuntas SES y participación histórica en Itinerarios (con frecuencias esperadas).

Y así vemos cómo de los 5 centros que aparecen en la primera casilla, serían 5,4 los que cabría esperar por azar, a los 18 de la segunda se les asocian 17,6 y así sucesivamente.

Dicho de otra manera, es *muy pequeña*⁹ la diferencia entre las frecuencias observadas o empíricas y las que cabe esperar por mero azar, lo que nos hace pensar que entre el SES y la participación histórica en los Itinerarios Histórico-Artísticos NO hay relación estadística.

Si, por el contrario, hubiese existido relación entre estas dos variables, la mayoría de los centros de SES alto habrían tenido una baja participación, mientras que la mayoría de los de SES bajo se habrían implicado en mayor grado; o al revés.

Como esto no ha sido así, concluimos afirmando que los centros tienen diferente nivel de implicación o participación en este programa, *pero esto es así independientemente* de su nivel socioeconómico. Se trata de variables, de fenómenos no relacionados entre sí.

Y resultados similares se obtienen para la participación (histórica o del último año) en el resto de los programas. Para no hacer excesivamente prolijo este informe, obviamos las tablas correspondientes.

Por tanto, podemos concluir que, con los datos disponibles, parece existir evidencia empírica suficiente para afirmar que **la participación de los centros en los diferentes programas no está relacionada con el nivel socioeconómico medio de los mismos.**

⁹ Lo que se comprueba al calcular el valor del estadístico χ^2 que computa esta diferencia y que en este caso arroja un valor de 0,079 lo que lleva aparejada una probabilidad de ocurrencia al azar de 0,779; es decir una diferencia no significativa.

5.2.-CUESTIONES PRELIMINARES SOBRE EL ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LAS RESPUESTAS DE LAS PRUEBAS APLICADAS A LOS ESTUDIANTES

Tal y como se ha comentado en el apartado del diseño, con objeto de evaluar el posible impacto de los programas en los estudiantes, se procedió – entre otras acciones- a la elaboración de diversas pruebas objetivas que fueron aplicadas a toda la población estudiantil de Vitoria-Gasteiz de los cursos correspondientes.

Como en otro lugar ya ha sido descrito el proceso de construcción de dichos instrumentos, no insistiremos aquí en ello; pero sí queremos señalar una cuestión básica: el diseño de la evaluación no se plantea una recogida de datos basada en un procedimiento muestral, sino que el mismo se llevó a cabo *sobre toda la población*.

Esto, entre otras muchas cosas, supone además que cuando de aquí en adelante hablemos de la significatividad o no de las posibles diferencias, esto haya que interpretarlo más como un indicador de la relevancia de dichas diferencias que como la significatividad propiamente estadística de las mismas.

Y ello es así porque tal concepto estadístico se refiere a la probabilidad de que una determinada diferencia entre índices o coeficientes encontrada en una muestra se haya dado o no por azar, y en función de ello hasta qué punto cabe suponer o no que se dé en la población de donde dicha muestra ha sido extraída.

Hecha esta matización, pasamos a detallar el proceso de análisis de los datos del nivel 1, de los estudiantes.

Aquí se construyeron y aplicaron 4 pruebas objetivas diferentes:

- La del Programa de Itinerarios Histórico-Artísticos para 6º de Enseñanza Primaria.
- La de los Programas de Itinerarios Histórico Artísticos e Informativo Gasteiztxo para los cursos 2º y 4º de ESO.
- La del Programa de Expresión Musical para el curso 4º de ESO.
- La del Programa de Expresión Dramática para el curso 4º de ESO.

Las fases del proceso fueron las siguientes:

5.2.1.-Procesamiento de las hojas de respuesta

Una vez finalizado el proceso de aplicación de dichos cuestionarios, en primer lugar se procedió a la lectura de las hojas de respuesta mediante OMR (Optical Mark Reader).

Como resultado de este proceso contamos en primera instancia con cuatro ficheros de texto (en formato ASCII).

5.2.2.-Revisión inicial de los ficheros ASCII obtenidos

La segunda labor es la revisión de los mismos con el doble objetivo de realizar una primera depuración de errores (registros mal leídos, mal organizados) y, en segundo lugar, de completar los mismos con las respuestas aportadas por estudiantes de centros que entregaron más tarde las hojas de respuestas y que, por tanto, debieron de ser grabadas a mano.

5.2.3.-Aplicación del programa ITEMAN

Una vez finalizada esta fase, la tercera consistió en la aplicación del programa ITEMAN.

Esta aplicación informática permite desarrollar 3 importantes tareas:

- Proceder a la lectura de las respuestas dadas por los sujetos según las especificaciones de cada uno de los ítems o elementos de que cada cuestionario se compone.
- Obtener las puntuaciones parciales y totales para cada sujeto.
- Calcular diversos índices necesarios para el análisis de los ítems.

5.2.4.-Creación de ficheros SPSS

A continuación, la cuarta fase del procesamiento inicial de la información consistió en crear los ficheros de datos en formato SPSS que es el programa informático mediante el cual se han realizado los análisis estadísticos.

Con este fin desde SPSS se procedió a *importar* los ficheros de datos de cada programa con las variables necesarias para su posterior análisis estadístico.

Para ello, básicamente se realizaron 2 tipos de procesos:

- Las variables del nivel 1, de los estudiantes fueron importadas a SPSS desde los ficheros generados previamente por ITEMAN. Coherentemente con los fines del análisis de datos, sólo se transfirieron las variables identificativas de los casos y las puntuaciones totales obtenidas por cada uno en las diferentes subpruebas.
- Las variables del nivel 2, las de los centros a los que los estudiantes pertenecen, fueron transferidas desde el fichero de centros que en el apartado anterior hemos comentado.

Al finalizar este proceso de gestión de ficheros de datos nos encontramos como resultado del mismo con 4 ficheros SPSS que contienen para cada programa y nivel, las variables necesarias para el análisis estadístico de los datos.

Como quiera que la estructura de estos ficheros es muy similar para todos ellos, y que también lo es la pauta seguida para el análisis de los datos, a continuación vamos a exponer detalladamente lo relativo al Programa de Itinerarios Histórico-Artísticos para 6º de Primaria.

Una vez finalizado el mismo, para el resto de los programas nos limitaremos a exponer lo que de específico pueda tener cada uno de ellos y presentaremos de forma más sucinta los principales resultados obtenidos.

5.3.-PROGRAMA DE ITINERARIOS HISTÓRICO-ARTÍSTICOS PARA 6º DE ENSEÑANZA PRIMARIA

5.3.1.-Análisis de los ítems del cuestionario. Resultados del programa ITEMAN

Como antes comentábamos, el primer objeto resultante del procesamiento de las hojas de respuestas de los sujetos es un fichero de texto que en este caso se denomina ITIN6.DAT (este fichero se encuentra en el CD que acompaña a este informe y se puede abrir y examinar con una aplicación del tipo WordPad).

El mismo contiene una matriz rectangular de datos con las respuestas de los sujetos a cada uno de los ítems de este cuestionario de forma que cada registro (línea) representa las respuestas de cada caso.

A las mismas se añadieron posteriormente las 4 primeras líneas de control con la secuencia de parámetros necesaria para procesar este fichero mediante ITEMAN.

Como resultado de la aplicación de este programa se generan 2 ficheros, uno con extensión *ITE* y el segundo *SCR*. (Ambos igualmente en el CD y legibles mediante el mismo programa).

El primero (ITIN6.ITE) contiene el análisis de los ítems de esta prueba objetiva. La información que aparece se ajusta al siguiente patrón:

En primer lugar nos detalla las diferentes subpruebas de que consta el cuestionario (tal y como las definimos en los parámetros) y los datos totales para cada una de ellas:

Scale:	1	2	3	4
Type of Scale	DICHOT	DICHOT	MPOINT	DICHOT
N of Items	22	1	14	3
N of Examinees	1373	1373	1367	1373

En este caso hemos definido 4 subpruebas. La primera con 22 ítems, la segunda con 1, la tercera con 14 y la cuarta con 3.

Se corresponden respectivamente con:

Subescala 1: los primeros 22 ítems de conocimientos sobre Itinerarios comunes también con la prueba de 2º y 4º de ESO. En este caso se ha aplicado a un total de 1373 estudiantes.

Subescala 2: el ítem 23, único con conocimientos específicos para 6º de Primaria. En este caso se ha aplicado a un total de 1373 estudiantes.

Subescala 3: los 14 ítems de actitudes sobre Itinerarios. En este caso se ha aplicado a un total de 1367 estudiantes.

Subescala 4: los 3 últimos ítems son preguntas abiertas sobre los Itinerarios. En este caso se ha aplicado a un total de 1373 estudiantes. En su momento comentaremos las mismas.

Después de esta información general sobre la prueba, el programa nos proporciona importante información ítem por ítem.

Obviamente no vamos aquí a detallar los resultados de los 40 de que consta esta prueba. Dado que el fichero es directamente legible, vamos a explicar los resultados del primero de ellos.

Item Statistics				Alternative Statistics						
Seq. No.	Scale -Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
1	1-1	.36	.34	.33	1	.20	.27	.10	-.19	
					2	.20	.25	.16	-.11	
					3	.21	.25	.15	-.12	
					4	.36	.19	.53	.33	*
					Other	.03	.00	.00	.05	

Este ítem ha sido contestado correctamente por el 36% de los casos. Tiene asociado un índice de discriminación de 0,34 y el coeficiente de correlación biserial-puntual que mide la correlación del ítem con el total de la prueba es de 0,33.

La tabla de la derecha nos proporciona los resultados para cada una de las cuatro respuestas alternativas siendo en este caso la correcta la cuarta (vid. asterisco).

Toda esta información de índole psicométrica nos permite valorar el funcionamiento de los ítems de la prueba, de ésta en su conjunto y de las diferentes partes o subescalas que se hayan definido.

Para no alargar excesivamente esta parte, detengámonos en la parte final del fichero. En la misma aparece la siguiente tabla:

There were 1373 examinees in the data file.

Scale Statistics

Scale:	1	2	3	4
N of Items	22	1	14	3
N of Examinees	1373	1373	1367	1373
Mean	9.763	0.279	3.177	0.057
Variance	13.068	0.201	0.180	0.090
Std. Dev.	3.615	0.448	0.425	0.300
Skew	0.246	0.986	-0.821	5.899
Kurtosis	-0.249	-1.028	0.929	37.275
Minimum	1.000	0.000	1.214	0.000
Maximum	21.000	1.000	4.000	3.000
Median	10.000	0.000	3.214	0.000
Alpha	0.648	-9.000	0.763	0.575
SEM	2.145	-9.000	0.207	0.196
Mean P	0.444	0.279	N/A	0.019
Mean Item-Tot.	0.344	1.000	0.497	0.716
Mean Biserial	0.443	1.000	N/A	1.000
Max Score (Low)	7	0	N/A	0
N (Low Group)	390	990	N/A	0
Min Score (High)	12	1	N/A	0
N (High Group)	419	383	N/A	1373

Aquí aparecen, para las cuatro subescalas, los principales índices y coeficientes. Veamos algunos de los más importantes.

En primer lugar, el coeficiente Alfa de Cronbach es un índice de la fiabilidad de la prueba. Para las tres subescalas que nos interesan (no olvidemos que la segunda contiene un único ítem), los valores son bastante más que aceptables: 0,648; 0,763 y 0,575. De los mismos cabe concluir que este cuestionario tiene una fiabilidad adecuada. Las puntuaciones logradas en el mismo se pueden considerar como estables y fidedignas especialmente lo relativo a los conocimientos y actitudes obtenidas mediante cuestiones cerradas. La fiabilidad de la cuarta subescala (las preguntas abiertas) es algo menor lo que probablemente sea achacable a que se trata de un número muy reducido de preguntas. Aquí no merece calcular la fiabilidad total de la escala de conocimientos pues no se va a emplear nunca de forma conjunta.

El examen conjunto de los índices de tendencia central (media aritmética), variabilidad (varianza y desviación típica) y forma (asimetría y curtosis) nos permite hacernos una idea aproximada de la forma de la distribución de las puntuaciones de estos 1373 estudiantes de 6º de primaria. Pero como inmediatamente vamos a ver esto en forma gráfica mucho más intuitiva, dejamos por ahora esta cuestión.

Por último, nos queda por comentar brevemente el contenido del fichero ITIN6.SCR. Su extensión denota el término *score* pues contiene las puntuaciones totales de cada sujeto en las cuatro subescalas.

Por ejemplo, las tres primeras líneas son como siguen:

01476201012	9,00	0,00	2,86	0,00
01476202012	13,00	0,00	2,86	0,00
01476203012	11,00	0,00	3,50	0,00
.....				

Aquí vemos una primera columna que contiene los valores identificadores de los casos (centro, curso, número del caso, etc.). Las otras 4 son las puntuaciones en cada subescala.

Es éste el fichero *fuentes* cuya información vamos a pasar al entorno del programa SPSS para el análisis estadístico del impacto.

5.3.2.-Generación del fichero SPSS

Mediante las funciones de que dispone SPSS para la importación de ficheros de texto, en una primera etapa incorporamos a este entorno los dos conjuntos de variables que acabamos de comentar: las identificadoras de los casos y las puntuaciones de las 4 subescalas.

En una segunda etapa y coherentemente con el planteamiento multinivel asumido, añadimos las variables de los centros a los que los sujetos pertenecen. Para ello unimos a las variables procedentes del fichero de puntuaciones, las que anteriormente habíamos grabado en el fichero de los centros.

El resultante de todo ello es el fichero ITIN6.SAV cuya estructura básicamente consta de un primer conjunto de variables relativas a los estudiantes: la provincia (aquí es constante), el número del centro, el curso (también aquí igual para todos), el grupo, el número asignado a cada estudiante dentro del grupo (numsubj), la prueba y el modelo lingüístico. Por último, está la variable identificador (identif) que contiene la secuencia completa de códigos tal y como figuran en el fichero original.

A continuación de éstas, aparecen las 4 variables correspondientes a las 4 subescalas: punt1, punt2, punt3 y punt4 a las que se han añadido etiquetas para facilitar la interpretación.

Tomando estas puntuaciones como base, se han generado 2 nuevas variables: *conocimientos* y *actitud*. La primera es la resultante de sumar las puntuaciones de las 2 primeras subescalas, en definitiva es la puntuación en los 23 ítems de conocimientos. La segunda se corresponde exactamente con la tercera subescala que a su vez es la puntuación en los ítems relativos a cuestiones actitudinales. Aquí se trata obviamente de una variable redundante, pero como en los demás programas no es así, hemos optado por incluirla para facilitar el posterior análisis conjunto.

El tercer grupo de variables está formado por las procedentes del fichero de centros: se trata del SES de cada colegio, de la participación histórica y de la del curso pasado en este programa.

Para finalizar, hay dos variables resultantes de distintas recodificaciones efectuadas a las variables relativas a la participación. Más adelante las comentaremos.

Una vez que disponemos de la información necesaria en el formato adecuado, es el momento de comenzar con el análisis estadístico de los datos. Y dentro del mismo, lo primero es la descripción estadística univariada, variable por variable.

5.3.3.-Descripción estadística univariada

5.3.3.1.-Variable centro

Comencemos con los 35 centros escolares que han respondido a este cuestionario.

Los 1373 estudiantes se distribuyen entre los 35 centros según la tabla 5.13:

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos 2	28	2,0
3	55	4,0
4	68	5,0
5	26	1,9
6	9	,7
7	60	4,4
8	21	1,5
9	15	1,1
10	14	1,0
11	35	2,5
14	48	3,5
15	22	1,6
17	7	,5
19	36	2,6
20	39	2,8
22	1	,1
23	40	2,9
24	61	4,4
34	67	4,9
35	29	2,1
36	51	3,7
37	16	1,2
38	14	1,0
40	24	1,7
41	20	1,5
42	45	3,3
44	46	3,4

45	39	2,8
46	65	4,7
47	65	4,7
48	71	5,2
49	99	7,2
50	73	5,3
51	44	3,2
52	20	1,5
Total	1373	100,0

Tabla 5.13. Distribución de frecuencias de Centro para Itinerarios de 6º.

En primer lugar, debemos recordar que entre los 24 centros de Primaria y los 19 que imparten en ambos niveles hacen un total de 43 centros escolares por lo que haber aplicado el cuestionario en 35 supone una tasa de respuesta del 81% lo que puede considerarse sin duda como muy positivo.

Pasemos a la variable del nivel socioeconómico de los centros.

5.3.3.2.-Variable SES

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos bajo	89	6,5
medio bajo	187	13,6
medio alto	978	71,2
alto	119	8,7
Total	1373	100,0

Tabla 5.14. Distribución de frecuencias de SES para Itinerarios de 6º.

La tabla 5.14 muestra una distribución muy diferente de la de todos los centros. La siguiente (tabla 5.15), es la misma que aparece en apartado donde hemos tratado de la distribución de esta variable para todos los centros de Primaria y Secundaria.

Aunque en la primera tabla los valores absolutos se refieren a los estudiantes y en la segunda a los centros, los porcentajes sí son comparables.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos bajo	4	7,1	7,3	7,3
medio bajo	19	33,9	34,5	41,8
medio alto	29	51,8	52,7	94,5
alto	3	5,4	5,5	100,0
Total	55	98,2	100,0	
Perdidos Sistema	1	1,8		
Total	56	100,0		

Tabla 5.15. Distribución de frecuencias de SES para todos los centros.

Y la comparabilidad se incrementa si nos fijamos en ambos gráficos. La figura 5.2 representa la distribución de estos 34 centros de primaria, mientras que la tercera la de los 55 de ambos niveles.

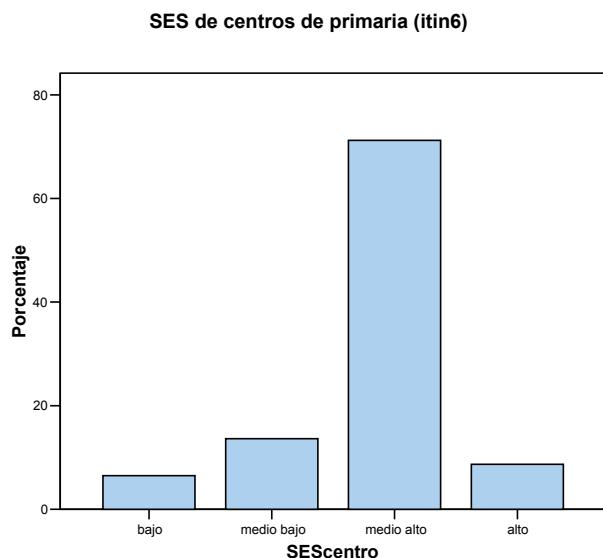


Figura 5.2.- Diagrama de SES de centros de Primaria.

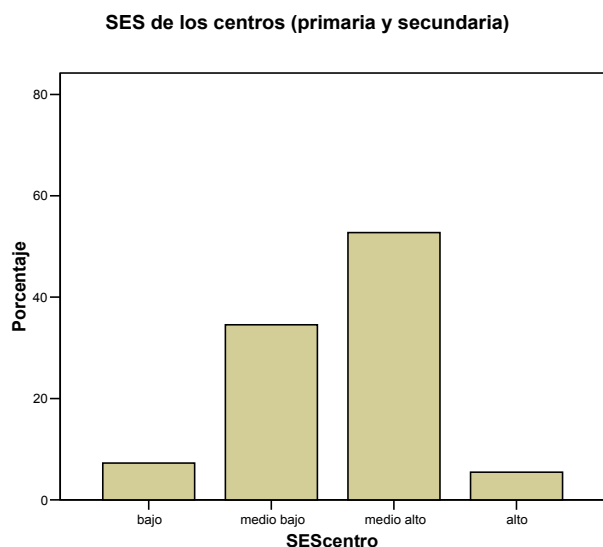


Figura 5.3. Diagrama de SES de centros de Primaria y Secundaria.

En definitiva, los 1373 estudiantes de 6° de primaria que han respondido al cuestionario de itinerarios se caracterizan por una alta homogeneidad en lo que al SES de los centros a que acuden se refiere, pues el 71, 2% lo hacen a centros de nivel medio-alto.

5.3.3.3.-Variables sobre los conocimientos y las actitudes respecto a los Itinerarios Histórico-Artísticos

Dado que estas 2 variables son de tipo cuantitativo, no tiene mucho sentido ofrecer aquí la distribución de frecuencias, así que hemos optado por los índices o coeficientes estadísticos y por los histogramas que representan gráficamente ambas distribuciones (ver tabla 5.16, figura 5.4).

		Conocimientos	Actitud
N	Válidos	1373	1367
	Perdidos	0	6
Media		10,0415	3,1774
Error típ. de la media		,09970	,01148
Mediana		10,0000	3,2100
Moda		9,00	3,43
Desv. típ.		3,69428	,42461
Varianza		13,648	,180
Asimetría		,318	-,823
Error típ. de asimetría		,066	,066
Curtosis		-,225	,944
Error típ. de curtosis		,132	,132
Rango		21,00	2,79
Mínimo		1,00	1,21
Máximo		22,00	4,00

Tabla 5.16. Estadísticos de Conocimientos y actitudes para Itinerarios de 6º.

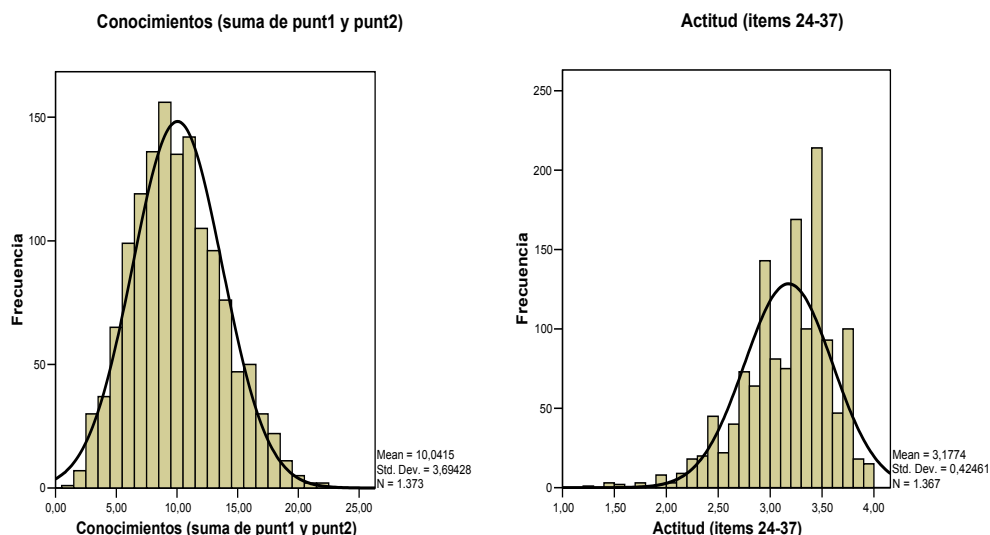


Figura 5.4. Histograma de Conocimientos y Actitudes para itinerarios.

Empecemos con lo relativo a los conocimientos. De un máximo posible de 22 puntos posibles (uno por ítem), vemos cómo la media aritmética se sitúa en el 10,04 con una desviación típica de casi 3,7 puntos.

Si al examen de los índices añadimos la observación del histograma, podemos concluir que nos encontramos con una distribución que se ajusta en

alto grado a la distribución normal aunque afectada por una cierta asimetría positiva.

Concluimos pues que, por una parte, el cuestionario elaborado tiene una más que notable capacidad de discriminación aunque adolece quizá para este nivel de una cierta dificultad que se traduce en el valor de la media y en la tendencia asimétrica.

Distinto es el caso de la variable actitud. Aquí debemos tener presente que en estos ítems no hay respuestas acertadas o erróneas sino que las puntuaciones obtenidas deben ser interpretadas desde un mínimo teórico de 1 que denotaría la actitud más desfavorable, hasta un máximo teórico de 4 que representaría la más favorable.

Y aquí nos encontramos con una variable que empíricamente oscila entre 1,21 y 4 con una media de 3,17 y una desviación típica de menos de medio punto (0,42).

Si a eso unimos los valores de la curtosis (casi un punto) y la, en este caso negativa, asimetría (-0,823) podemos en definitiva concluir que aquí nos encontramos con que esta subescala no discrimina tan bien y que la gran mayoría de los valores se sitúa entre los valores 3 y 4.

Por tanto, poca variabilidad y, quizás, un cierto efecto de la deseabilidad social que lleva a los sujetos a responder según los patrones de lo socialmente aceptado o considerado como correcto.

5.3.3.4.-Participación en el Programa Itinerarios Histórico Artísticos

Como en su momento hemos comentado, para este programa disponemos de 2 mediciones de la participación de los centros, la histórica elaborada por el DME y la relativa al curso pasado elaborada por nosotros.

En un apartado anterior ya hemos tenido oportunidad de examinar la participación en este programa, pero por centros y sin distinguir entre Primaria y Secundaria. En el mismo, hicimos notar la diferencia que se encontraba según utilizásemos uno u otro criterio.

Las tablas de frecuencias (tablas 5.17 y 5.18) y sus diagramas de barras (figura 5.5) que se muestran a continuación ilustran también aquí de nuevo la disparidad existente entre ambas perspectivas.

Participación histórica

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos nula	318	23,2
baja	75	5,5
media	16	1,2
alta	964	70,2
Total	1373	100,0

Tabla 5.17. Frecuencias de la participación histórica en Itinerarios de 6°.

Participación 2004-2005

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos 0	119	8,7
1	172	12,5
2	439	32,0
3	270	19,7
4	175	12,7
5	101	7,4
6	73	5,3
7	24	1,7
Total	1373	100,0

Tabla 5.18. Frecuencias de la participación 2004-2005 en Itinerarios de 6°.

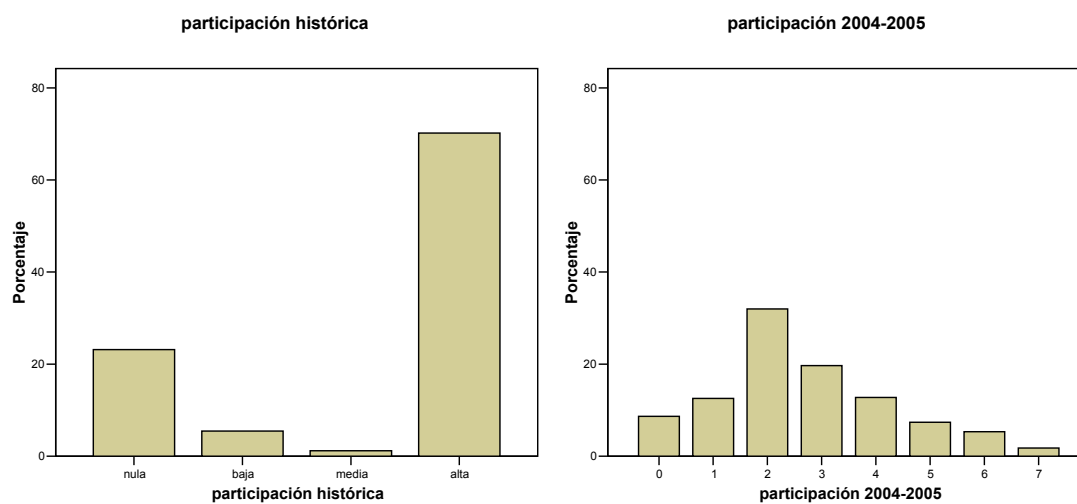


Figura 5.5. Diagrama de participación en Itinerarios.

Parece evidente que, o bien la pauta de participación ha cambiado en el último curso con respecto a los anteriores, o que los criterios para calcular una u otra son muy distintos.

La conclusión práctica que de esta disparidad se desprende es que tendremos -en principio- que utilizar ambas variables en los análisis posteriores, y en función de los mismos, seleccionar la que proporcione resultados más fácilmente interpretables a la luz de las hipótesis planteadas.

5.3.4.-Estudio del impacto del programa

Tal y como está planteado el diseño del proceso de evaluación, el mismo nos lleva a una definición de las variables según el siguiente esquema:

- Variables dependientes, de resultado: los conocimientos y las actitudes de los estudiantes (nivel 1).
- Variable independiente: el nivel o grado de participación de los centros en el programa (nivel 2).
- Factor a controlar: el status socioeconómico de los centros (nivel 2).

En consecuencia, vamos a proceder de la siguiente manera:

En primer lugar vamos a estudiar las posibles diferencias en los conocimientos y las actitudes de los sujetos en función de los diferentes niveles de participación de los centros.

Aquí la hipótesis subyacente es clara: en principio cabe esperar que, si el programa ha tenido efectos positivos sobre los estudiantes, estos lo serán en mayor grado cuanto mayor sea el nivel de participación o implicación de los centros respectivos. O, al menos, que los conocimientos y actitudes de los que SÍ han participado, sean mayores o mejores que los de los NO participantes.

Pero este tipo de análisis no es el único posible con las variables con las que contamos pues como hemos afirmado en repetidas ocasiones, el SES es un fenómeno de cuya influencia en los fenómenos educativos parece existir poca duda razonable.

Y aquí cabe plantearse si ese posible impacto del programa se da por igual en todos los sujetos o, si por el contrario, difiere según el nivel socioeconómico de los centros en que estudian. En definitiva si cabe o no hablar de un impacto diferencial en función de los diferentes niveles del SES.

5.3.4.1.-Estudio del impacto de la participación en el programa sobre las variables dependientes

Aquí, por las razones antedichas, vamos a trabajar con las dos variables de participación.

Y el planteamiento es, inicialmente, sencillo, ¿existen diferencias en las medias de conocimientos y actitudes según los diferentes niveles de participación?

Para responder a esta pregunta, la técnica analítica es el análisis de varianza de un solo factor. Y éstas son las tablas de resultados (tabla 5.19):

Participación histórica		Conocimientos	Actitudes
nula	Media	8,9937	3,1461
	N	318	316
baja	Media	10,5467	3,2841
	N	75	75
media	Media	6,0625	2,8463
	N	16	16
alta	Media	10,4139	3,1849
	N	964	960
Total	Media	10,0415	3,1774
	N	1373	1367

Tabla 5.19. Análisis de varianza de participación y Conocimientos en Itinerarios de 6°.

Esta primera tabla (de la participación histórica) tiene 2 columnas fundamentales, la de la variable de conocimientos y la de actitudes; y 4 filas una para cada nivel de participación. En la intersección de las mismas aparece la media aritmética y el número de estudiantes.

Aquí en primer lugar vemos que en la tercera categoría de la participación sólo hay 16 casos que además obtienen puntuaciones bastante bajas en ambas variables. Al margen de esto, también la segunda categoría muestra un comportamiento extraño en la medida que los 75 sujetos obtienen por el contrario puntuaciones altas.

Si, en cambio nos fijamos únicamente en los valores extremos (participación nula frente a participación alta) vemos como la hipótesis planteada se verifica claramente en lo tocante a los conocimientos pues la media pasa de un 8,99 a un 10,41. En actitudes en cambio la diferencia tiene la misma tendencia pero es mucho menos acusada (de 3,14 a 3,18; no olvidemos que tiene una escala muy distinta).

Si ahora examinamos la tabla de la participación del 2004, vemos (tabla 5.20) que la cosa es aún más compleja pues nos encontramos con que a lo largo de los 8 distintos valores de la misma es difícil percibir una tendencia nítida.

Participación 2004-2005		Conocimientos	Actitudes
0	Media	9,2857	3,0884
	N	119	117
1	Media	8,5756	3,0777
	N	172	172
2	Media	10,5262	3,1903
	N	439	435
3	Media	11,2407	3,2453
	N	270	270
4	Media	9,5943	3,1419
	N	175	175
5	Media	8,9307	3,2014
	N	101	101
6	Media	9,2877	3,1923
	N	73	73
7	Media	12,1667	3,4404
	N	24	24
Total	Media	10,0415	3,1774
	N	1373	1367

Tabla 5.20. Análisis de varianza de participación 2004-2005 y Conocimientos en Itinerarios de 6º.

Ya anticipamos en su momento que estas dos medidas de la participación tienen distribuciones distintas y, probablemente también, distintos criterios de elaboración.

Ante esto, y de cara a una mayor interpretabilidad de los resultados nos hemos planteado dicotomizar estas dos variables. Pero aquí el problema surge a la hora de fijar el criterio que sirva para agrupar los valores actuales en sólo dos.

Por ejemplo, en el caso de la participación histórica son 3 los posibles esquemas de recodificación en 2 valores:

Nueva variable	Esquema 1	Esquema 2	Esquema 3
Valor 0	Nula	Nula, Baja	Nula, Baja, Media
Valor 1	Baja, Media, Alta	Media, Alta	Alta

En el esquema 1, dicotomizamos la participación histórica distinguiendo simplemente entre los centros que participan (valor nuevo 1, independientemente de su grado o nivel) de los que no lo hacen (valor nuevo 0).

En el segundo, los dos nuevos valores representan en un caso a los centros que participan poco o nada (ceros) de los que lo hacen en mayor grado (unos).

Y, por último, en el tercero nos encontramos con el modelo inverso al primero: los que tienen una participación alta forman un subgrupo, mientras que el otro está formado por el resto.

También cabría pensar en otros posibles esquemas, como por ejemplo el que une a los de participación nula con los de media por una parte y a los de alta con los de baja, pero serían lógicamente inconsistentes.

Análisis similar podríamos realizar con la participación en el curso 2004-2005 teniendo en cuenta además que los posibles esquemas son aún más numerosos habida cuenta de que es también mayor el número de valores de la variable.

Por otra parte, está claro que el hecho de dicotomizar lleva aparejada una pérdida de información pues donde antes podíamos distinguir entre 4 u 8 grados o niveles, ahora sólo lo podremos hacer en 2. Esta pérdida de información sólo se justifica en términos estadísticos si se ve contrarrestada por un incremento de la interpretabilidad de los resultados.

Tomando en cuenta estas consideraciones y con el fin de obtener el mejor esquema de dicotomización tomamos la decisión de utilizar las técnicas estadísticas de segmentación.

Se trata de un conjunto de técnicas de análisis de datos también llamadas árboles de clasificación, que –entre otras posibilidades- permiten calcular el esquema de recodificación de una variable dada atendiendo simultáneamente a parámetros tales como la capacidad discriminativa con respecto a una variable criterio, la interpretabilidad de la solución y el tamaño relativo de cada uno de los subgrupos.

Como resultado de la aplicación de estas técnicas, los mejores esquemas de recodificación para estas dos variables son los siguientes:

	Valores nuevos	Valores antiguos
Participación histórica	0	Nula
	1	Baja, Media, Alta
Participación 2004-2005	0	0,1
	1	2,3,4,5,6,7

Como vemos, ambos esquemas son básicamente coincidentes pues establecen la dicotomía diferenciando entre el grupo de los ceros formado por aquellos centros que no han participado (en la histórica) o que no han participado o lo han hecho en sólo una actividad (valores 0 y 1 de la participación en 2004-2005); y el de los unos compuesto por el resto.

Con respecto a esta cuestión, pensamos que la solución adoptada es satisfactoria en la medida en que supone un compromiso aceptable entre interpretabilidad, tamaño de los subgrupos y capacidad discriminativa de los mismos.

Además, en el fondo, el plan dicotómico de codificación de esta variable se ajusta mejor a lo que realmente queremos medir con ella. A saber: si el alumno ha participado o no en un determinado programa. Desde el punto de vista de un estudiante, éste no participa mucho o poco en un programa (al

margen de su grado de atención, implicación o motivación, cuestiones que no se contemplan); sino que participa o no participa.

Debido al carácter anónimo de la aplicación de los cuestionarios no podíamos recabar esta información sobre cada sujeto, por lo que la solución finalmente adoptada en este caso pensamos que es la más adecuada al contexto de la evaluación de este programa. La extrapolación de los datos de los centros a los estudiantes se justifica además en el hecho de que la participación en los programas no es (salvo excepciones) una decisión individual del estudiante sino del grupo o del centro tal y como se nos informó en las entrevistas y grupos de discusión donde esta cuestión se abordó explícitamente.

Esto además se ve en cierta medida corroborado por la peculiar distribución original de la participación histórica. El hecho de que la gran mayoría de los centros se agrupen en torno a los dos valores extremos (nula y alta) nos indica que, de hecho, los centros participan o no. La aplicación de este criterio a la participación del curso pasado nos reafirma también en lo dicho de forma que no parece lo más adecuado medir la participación mediante la mera suma de los subprogramas.

Más adelante veremos cómo hemos abordado esta cuestión en los Programas de Expresión Musical y Expresión Dramática.

En consecuencia, idéntico planteamiento metodológico utilizaremos con el resto de los programas como en su momento veremos. De esta manera, para el estudio del impacto emplearemos –mientras no se especifique lo contrario- la o las variables relativas a la participación en su forma dicotómica.

Veamos ahora las nuevas tablas del análisis de varianza.

La tabla 5.21 nos muestra en el formato que ya conocemos (incluyendo la desviación típica) los resultados para conocimientos y actitudes en función de la participación en el curso pasado dicotomizada.

Participación 2004-2005 dicotomizada		Conocimientos	Actitudes
0-1	Media	8,8660	3,0820
	N	291	289
	Desv. típ.	3,33517	,47048
más de 2	Media	10,3577	3,2030
	N	1082	1078
	Desv. típ.	3,72364	,40790
Total	Media	10,0415	3,1774
	N	1373	1367
	Desv. típ.	3,69428	,42461

Tabla 5.21.- Análisis de varianza de participación 2004-2005 dicotomizada y Conocimientos y Actitudes en Itinerarios de 6º.

Como vemos, la media total de conocimientos de los 1373 estudiantes es 10,04. Pero para estudiar el impacto debemos fijarnos en los subgrupos. Y lo primero que llama la atención es el muy dispar tamaño de ambos (291 frente a 1082). Esto obedece evidentemente a la distribución de la propia variable participación donde quedaba clara la desproporción existente entre los centros/alumnos participantes y los que no se habían implicado.

Pero volviendo al examen de las medias, los 291 estudiantes de centros que el año pasado no participaron o participaron muy poco, obtienen una media en conocimiento de 8,86; mientras que para los 1082 restantes este índice se eleva hasta 10,35.

Y tanto esta diferencia de medias como la relativa a las actitudes resultan ser significativas con una probabilidad menor que 0,001. Y aunque anteriormente ya hemos comentado que al no tratarse de datos muestrales lo tocante a la significatividad ha de ser interpretado con cautela, no es menos cierto que la misma es un indicador claro de la importancia de la diferencia.

Si ahora examinamos la tabla correspondiente (tabla 5.22) a la participación histórica, nos encontramos con lo siguiente.

		Conocimientos	Actitudes)
Nula	Media	8,9937	3,1461
	N	318	316
	Desv. típ.	3,30089	,40556
Baja, Media, Alta	Media	10,3573	3,1868
	N	1055	1051
	Desv. típ.	3,74929	,42992
Total	Media	10,0415	3,1774
	N	1373	1367
	Desv. típ.	3,69428	,42461

Tabla 5.22. Análisis de varianza de participación histórica dicotomizada y Conocimientos y Actitudes en Itinerarios de 6º.

Como vemos, los tamaños relativos de ambos subgrupos son similares, y parecida es también la diferencia de medias en conocimientos. Por el contrario, las medias de actitudes son más parecidas, y, de hecho, no resultan significativas.

Podemos, por tanto, concluir que existe evidencia empírica suficiente para afirmar que el Programa de Itinerarios Histórico-Artísticos en 6º de Primaria tiene un efecto, un impacto positivo sobre los estudiantes de este curso.

Y este efecto se plasma en un incremento del nivel de conocimientos que poseen sobre las cuestiones abordadas en dicho programa. Con respecto a la mejora de las actitudes que dicen tener sobre la ciudad y su entorno, la

misma queda comprobada en función de los datos históricos de participación, pero no es así con respecto al curso anterior. Concluimos, que parece ser que el impacto sobre las actitudes es más débil o no tan claro como en el caso de los conocimientos.

5.3.4.2.-Estudio del impacto del SES de los centros sobre las variables dependientes

Ahora, para ver el efecto del SES sobre los conocimientos y las actitudes vamos a realizar un análisis de la varianza similar pero introduciendo esta variable en vez de la participación (ver tabla 5.23).

		Conocimientos	Actitudes
bajo	Media	7,6629	2,8276
	N	89	88
	Desv. típ.	4,47707	,43708
medio bajo	Media	9,4064	3,1507
	N	187	185
	Desv. típ.	3,52496	,44229
medio alto	Media	10,3252	3,2055
	N	978	977
	Desv. típ.	3,60947	,41756
alto	Media	10,4874	3,2478
	N	119	117
	Desv. típ.	3,24133	,31137
Total	Media	10,0415	3,1774
	N	1373	1367
	Desv. típ.	3,69428	,42461

Tabla 5.23. Análisis de varianza de SES y Conocimientos y Actitudes en Itinerarios de 6º.

A la vista de estos resultados, podemos en primer lugar afirmar que la decisión de considerar e incluir esta variable en el diseño de la evaluación fue plenamente acertada y queda sobradamente justificada al examinar las diferentes medias.

Aquí, tanto en conocimientos como en actitudes, no hay discusión. La tendencia es clara en ambos casos: cuanto más elevado es el nivel socioeconómico de los centros mayor es la media aritmética en ambas variables. La figura 5.6 ilustra las medias de conocimientos según el SES de los centros.

Informe

Estadísticos : Media

Variables : Conocimientos (suma de punt1 y punt2)

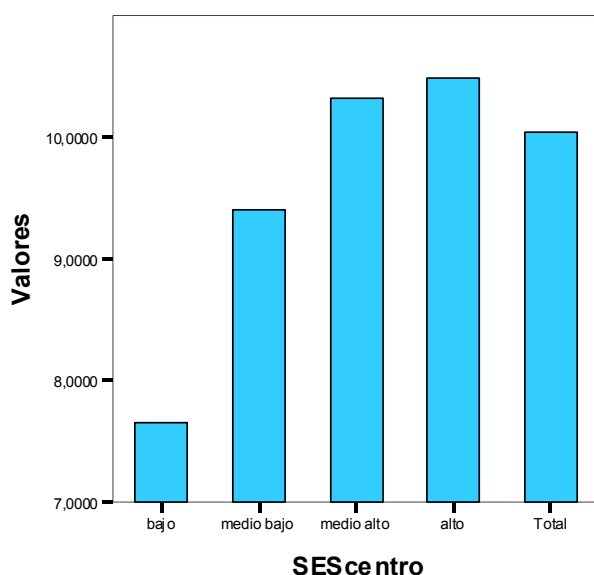


Figura 5.6. Medias de conocimientos de Itinerarios según SES.

En conclusión, aquí nos encontramos con que –al igual que en otras muchas investigaciones educativas- el status socioeconómico de los centros es una variable muy importante y que tiene un importante efecto sobre las variables resultantes.

Una vez que hemos comprobado empíricamente que tanto la participación como el SES tienen un importante efecto sobre las variables dependientes, este estudio quedaría incompleto si ahora no nos planteásemos el estudio del efecto conjunto de ambas sobre el conocimiento y las actitudes. Pero esta parte ha sido ya discutida al exponer el impacto global de cada programa y a ella remitimos.

Para finalizar, resumamos las principales conclusiones a las que hemos llegado mediante el análisis estadístico de los datos.

- Del análisis de los ítems de este cuestionario se concluye que el instrumento elaborado resulta una herramienta fiable y válida para medir el grado de conocimientos de los sujetos con un grado de discriminación adecuado.
- Es igualmente válido para lo relativo a las actitudes, aunque aquí la capacidad discriminativa es menor.
- Este cuestionario ha sido respondido por 1373 estudiantes de 6º de Primaria de 35 centros escolares de Vitoria-Gasteiz.
- De dichos centros, el 71,2% son colegios cuyo nivel socioeconómico es de nivel medio-alto lo que no se corresponde con la distribución de la variable SES entre los 56 centros participantes en la evaluación.

- Este valor resulta ser una proporción más elevada que en el conjunto de todos los centros de lo que se desprende que la población de estudiantes resulta bastante homogénea con respecto a esta variable.
- En conocimientos, la media aritmética global resulta ser de 10,04 sobre un máximo de 23 y con una desviación típica de casi 3,7 puntos.
- En actitudes la media es de 3,17 con mucha menor variabilidad dado que las respuestas se agrupan en torno a los centrales.
- En este programa disponemos de dos mediciones relativas al nivel de participación de los centros (la histórica elaborada por el DME) y la del curso pasado de elaboración propia.
- Ambas muestran distribuciones distintas por lo que ambas han sido empleadas en el análisis.
- Una vez dicotomizadas mediante segmentación ambas variables con el fin de incrementar la interpretabilidad de los resultados, éstos apuntan a que existe evidencia empírica suficiente de un impacto o efecto positivo de la participación de los centros con respecto al nivel de conocimientos obtenido por los estudiantes.
- Con respecto a las actitudes, la evidencia no es tan fuerte por lo que se concluye que hay un impacto más débil probablemente explicable por la poca discriminación de los ítems de esta parte del cuestionario debido al efecto de la deseabilidad social.
- Al igual que ocurre en otras muchas investigaciones educativas, el status socioeconómico de los centros juega aquí un papel muy importante ya que tiene un importante efecto sobre las variables resultantes de forma que a mayor nivel socioeconómico mayor puntuación media tanto en conocimientos como en actitudes.

5.4.-PROGRAMA DE ITINERARIOS HISTÓRICO-ARTÍSTICOS PARA 2º Y 4º DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Como en su momento anticipamos, de ahora en adelante, en la descripción de lo relativo al resto de los programas, vemos a seguir el mismo esquema que en el apartado 2.2 que acabamos de finalizar. Lógicamente, lo que no haremos será detenernos de forma tan prolija en las cuestiones metodológicas o en los procesos seguidos dado que sería repetitivo habida cuenta de que el enfoque es básicamente el mismo para todos los programas.

Por tanto, nos limitaremos a examinar y comentar brevemente los resultados, y sólo en casos excepcionales nos detendremos con detalle en aquellas cuestiones específicas de un determinado programa.

Y lo primero a comentar es que, si bien se trata de dos cursos distintos, dado que el programa es el mismo, y que por tanto, la prueba es también la misma, vamos a hacer el análisis conjunto de este programa.

5.4.1.-Análisis de los ítems del cuestionario. Resultados del programa ITEMAN

En este caso, los ficheros iniciales son ITIN24.DAT como fichero fuente resultante del procesamiento de las hojas de respuestas, y los ficheros ITIN24.ITE e ITIN24.SCR resultantes de la aplicación del programa de análisis de ítems.

Scale:	1	2	3	4	5
Type of Scale	DICHOT	DICHOT	MPOINT	MPOINT	DICHOT
N of Items	22	16	14	3	5
N of Examinees	1654	1654	1648	1645	1654

En este caso se han definido 5 subpruebas. La primera con 22 ítems, la segunda con 16, la tercera con 14, la cuarta con 3 y la quinta con 5.

Se corresponden respectivamente con:

Subescala 1: los primeros 22 ítems de conocimientos sobre Itinerarios comunes también con la prueba de 6º de Primaria. En este caso se ha aplicado a un total de 1654 estudiantes.

Subescala 2: compuesta por los ítems del 23 al 38. Se refieren a los conocimientos específicos de estos dos cursos.

Subescala 3: los 14 ítems (del 39 al 52) de actitudes sobre Itinerarios comunes con la prueba de 6º.

Subescala 4: estos 3 ítems son sobre actitudes específicas de este nivel.

Subescala 5: preguntas abiertas sobre los Itinerarios. En su momento comentaremos las mismas.

La tabla de resumen con las características psicométricas de este cuestionario es la siguiente:

There were 1654 examinees in the data file.

Scale Statistics

Scale:	1	2	3	4	5
N of Items	22	16	14	3	5
N of Examinees	1654	1654	1648	1645	1654
Mean	10.779	8.839	2.933	2.808	0.050
Variance	14.711	12.315	0.182	0.337	0.072
Std. Dev.	3.836	3.509	0.427	0.581	0.268
Skew	-0.114	-0.217	-0.560	-0.381	6.747
Kurtosis	-0.384	-0.855	0.834	0.258	58.146
Minimum	0.000	0.000	1.000	1.000	0.000
Maximum	21.000	16.000	3.857	4.000	4.000
Median	11.000	9.000	2.929	3.000	0.000
Alpha	0.690	0.740	0.739	0.324	0.387
SEM	2.135	1.789	0.218	0.478	0.210
Mean P	0.490	0.552	N/A	N/A	0.010
Mean Item-Tot.	0.367	0.454	0.479	0.650	0.535
Mean Biserial	0.475	0.581	N/A	N/A	1.000
Max Score (Low)	8	6	N/A	N/A	0
N (Low Group)	476	457	N/A	N/A	0
Min Score (High)	13	12	N/A	N/A	0
N (High Group)	573	450	N/A	N/A	1654

Al igual que en el caso anterior, aquí aparecen para las cinco subescalas los principales índices y coeficientes.

El coeficiente Alfa de Cronbach para las tres subescalas que más nos interesan es respectivamente de 0,69; 0,74 y 0,739. Si unimos las subescalas de conocimientos y de actitudes para calcular las fiabilidades totales de ambas dimensiones obtenemos respectivamente un valor de 0,798 para los conocimientos y de 0,772 para las actitudes. De nuevo nos encontramos con valores más que aceptables por lo que concluimos que este cuestionario tiene también una fiabilidad adecuada.

Aquí también nos encontramos con que la fiabilidad de la subescala con las preguntas abiertas es baja lo que probablemente sea imputable a que el número de ítems es pequeño y a que la mayoría del alumnado las deja sin contestar.

5.4.2.-Generación del fichero SPSS (ITIN24.SAV)

Al igual que en el programa anterior, este fichero está compuesto por las variables identificadoras de los casos, las puntuaciones de las 5 subescalas y las variables de los centros a los que los sujetos pertenecen.

En este fichero, lo único reseñable, por distinto, es que además de las variables de participación en el Programa de Itinerarios Histórico-Artísticos, tenemos también las relativas al Programa de Informativo Gasteiztxo. Y, como luego veremos, las correspondientes a la suma de ambos.

También al igual que antes, tomando las puntuaciones de las subescalas como base, se han generado 2 nuevas variables: *conocimientos* y *actitud*.

En el primer caso, los valores son la suma de las respectivas puntuaciones en las subescalas correspondientes. Al igual que en el caso de 6º de Primaria, la suma es válida porque las subescalas miden el número total de aciertos.

Pero en el caso de la actitud global no hay que olvidar que aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, sino que nos encontramos con una escala de tipo Likert que oscila entre 1 y 4 mostrando el grado o nivel de acuerdo o desacuerdo ante las cuestiones planteadas. Con este tipo de ítems, el programa ITEMAN obtiene las puntuaciones en las diferentes subescalas calculando la media aritmética de las respuestas en los ítems de las mismas. En consecuencia, para generar una nueva variable con la puntuación de la actitud global, en vez de sumar sin más, debemos para cada caso calcular la media aritmética ponderada obtenida en los ítems de ambas subescalas.

Dado que la subescala 3 (actitudes comunes con 6º) consta de 14 ítems y la 4 (actitudes específicas de 2º y 4º) de 3, la ecuación es:

$$Actitud\ global = \frac{14. Punt3 + 3.Punt4}{17}$$

5.4.3.-Descripción estadística univariada

5.4.3.1.-Variable centro

Comencemos con los 20 centros escolares que han respondido a este cuestionario.

Los 1649 estudiantes se distribuyen entre los 20 centros según la tabla 5.24:

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos 25	192	11,6
34	78	4,7
35	20	1,2
36	69	4,2
37	43	2,6
38	28	1,7
40	46	2,8
42	85	5,2
43	30	1,8
44	106	6,4
45	94	5,7
46	120	7,3
47	82	5,0
48	102	6,2
50	131	7,9
51	69	4,2
52	40	2,4
53	25	1,5
55	23	1,4
57	266	16,1
Total	1649	100,0

Tabla 5.24. Distribución de frecuencias de Centro para Itinerarios de 2º y 4º.

Del total de 56 centros que han participado en la evaluación, 32 imparten en ESO (13 sólo en Secundaria y 19 en Primaria y Secundaria). Por tanto, al haber contestado 20 de esos 32, la tasa de respuesta es del 62,50% que, aunque menor que en el caso de Primaria, sigue siendo un porcentaje alto que representa prácticamente las **dos terceras partes** del total.

5.4.3.2.-Variable SES

SES del centro	Frecuencia	Porcentaje
Válidos medio bajo	386	23,4
medio alto	1193	72,3
alto	70	4,2
Total	1649	100,0

Tabla 5.25. Distribución de frecuencias de SES para Itinerarios de 2º y 4º.

Aquí (tabla 5.25) también nos encontramos con una distribución con ciertas especificidades. En primer lugar, y es cuestión ciertamente reseñable, no hay ningún centro de SES bajo. Segundo, son muy pocos (70) los

estudiantes procedentes de centros de SES alto, con lo que de nuevo la gran mayoría (72,3%) pertenecen a centros de nivel medio-alto.

De nuevo, a efectos de comparación mostramos a continuación ambos gráficos (figura 5.7).

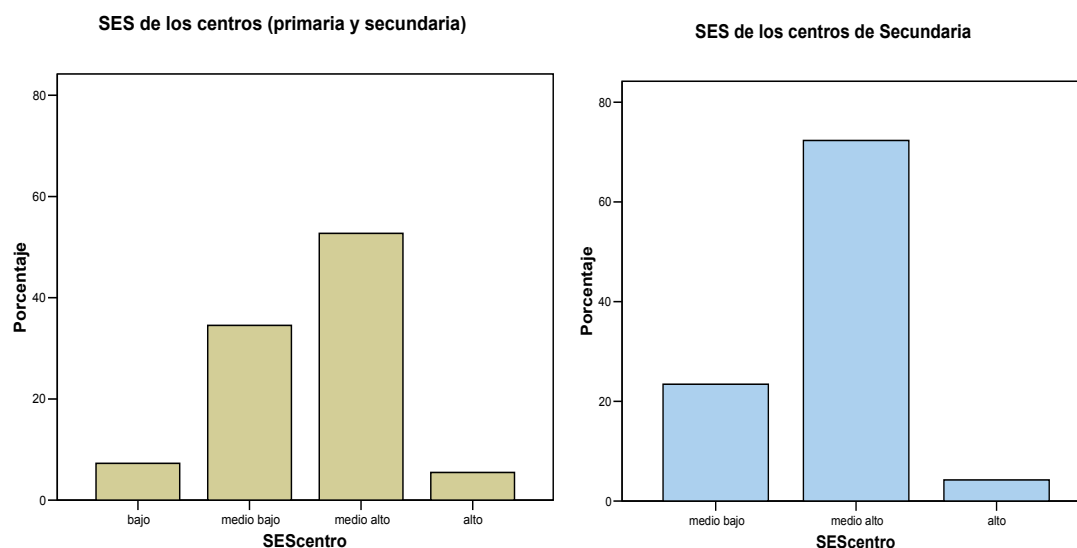


Figura 5.7. Diagrama de SES de centros de Primaria y Secundaria (ambos).

En definitiva, los 1649 estudiantes de 2º y 4º de Secundaria que han respondido al cuestionario de Itinerarios se caracterizan también por una alta homogeneidad en lo que al SES de los centros a que acuden se refiere.

5.4.3.3.-Variables sobre los conocimientos y las actitudes respecto a los Itinerarios

Dado que estas 2 variables son de tipo cuantitativo, no tiene mucho sentido ofrecer aquí la distribución de frecuencias, así que hemos optado por los índices o coeficientes estadísticos (tabla 5.26) y por los histogramas (figura 5.8) que representan gráficamente ambas distribuciones.

		conocimientos globales	actitud global (media ponderada)
N	Válidos	1649	1640
	Perdidos	0	9
Media		19,6367	2,9121
Mediana		20,0000	2,9418
Moda		23,00	2,88
Desv. típ.		6,62883	,40489
Varianza		43,941	,164
Asimetría		-,174	-,562
Error típ. de asimetría		,060	,060
Curtosis		-,643	1,009
Error típ. de curtosis		,120	,121
Mínimo		,00	1,00
Máximo		36,00	3,88

Tabla 5.26. Estadísticos de Conocimientos y actitudes para Itinerarios de 2º y 4º.

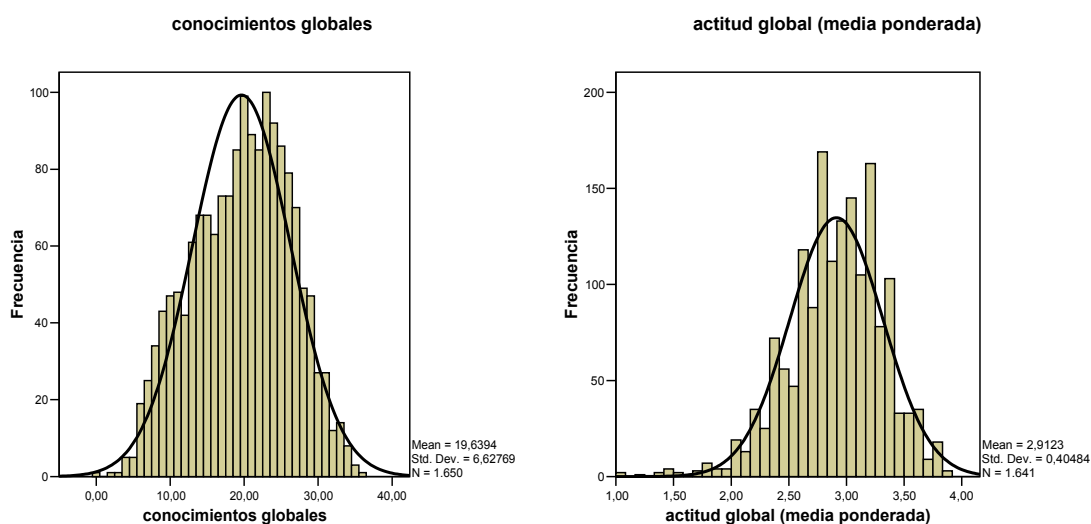


Figura 5.8. Histograma de Conocimientos y Actitudes en Itinerarios de 2º y 4º.

Con respecto a la variable de conocimientos en 2º y 4º, aquí el máximo posible es de 36 puntos posibles (uno por ítem), y nos encontramos con una media aritmética de 19,64 y una desviación típica de 6,62 puntos.

Si al examen de los índices añadimos la observación del histograma, podemos concluir que nos encontramos con una distribución que se ajusta en alto grado a la distribución normal aunque afectada por una cierta asimetría, pero a diferencia del caso de 6º, aquí se trata de una asimetría negativa (las frecuencias tienden a desplazarse hacia los valores altos, o dicho de otra manera no hay exactamente la mitad de sujetos con valores altos y la mitad con bajos, sino que hay ligeramente más casos con valores por encima de la media).

Aquí también se concluye que el cuestionario elaborado para este nivel tiene una más que notable capacidad de discriminación.

Con respecto a la variable actitud, aquí debemos tener presente que en estos ítems no hay respuestas acertadas o erróneas sino que las puntuaciones obtenidas deben ser interpretadas desde un mínimo teórico de 1 que denotaría la actitud más desfavorable, hasta un máximo teórico de 4 que representaría la más favorable.

Y aquí nos encontramos con una variable que empíricamente oscila entre 1 y 3,88 con una media de 2,91 y una desviación típica de menos de medio punto (0,40).

El valor de la curtosis (un punto) y la asimetría negativa de medio nos llevan a concluir que con respecto a la medición de las actitudes nos encontramos en situación muy similar a la que vimos con el grupo de 6º de Primaria.

En este grupo nos encontramos con una situación peculiar que es la siguiente: si calculamos las medias aritméticas de conocimientos globales por centros, nos encontramos con la tabla 5.27:

centro	Media	N	Desv. típ.
25	18,8906	192	6,86470
34	17,8205	78	5,28350
35	21,2500	20	5,33977
36	22,2029	69	4,88569
37	19,6744	43	5,87051
38	17,1429	28	6,06578
40	24,7826	46	4,62319
42	21,5882	85	5,65116
43	22,7667	30	5,97514
44	17,4245	106	6,74565
45	23,7660	94	8,04480
46	24,3167	120	5,62555
47	19,3049	82	4,85262
48	20,0098	102	5,17131
50	18,6183	131	6,15375
51	22,6667	69	4,88896
52	7,6000	40	2,15787
53	8,7600	25	2,29637
55	18,8696	23	7,01495
57	18,1955	266	5,18628
Total	19,6367	1649	6,62883

Tabla 5.27. Distribución de medias de conocimientos por centros para Itinerarios de 2º y 4º.

Como vemos, hay 2 centros (el 52 y el 53) con medias aritméticas excepcionalmente bajas (7,6 y 8,76; cuando la media global es de 19,6367). Es decir, casi 2 desviaciones típicas por debajo de la media global. Tanto por esta

magnitud de diferencia, como por el número de casos que no llegan ni al 5% del total (40 en un caso y 25 en otro), estos valores constituyen lo que en estadística se denominan casos extremos (*outliers*).

En la literatura, el tratamiento que se recomienda con los mismos es simplemente no considerarlos, eliminarlos de la muestra. Y esto se justifica, no por la incidencia que puedan tener sobre el total del grupo que es pequeña habida cuenta del pequeño número de casos que representan sobre el total, sino porque a la hora de examinar los subgrupos (por SES y participación en nuestro caso) cobran una relevancia desproporcionada alterando sustancialmente las distribuciones estadísticas.

En consecuencia, en este caso asumimos lo que es práctica habitual y eliminamos a estos centros del estudio. Debemos señalar sin embargo que recomendamos informar explícitamente a ambos centros de las bajas puntuaciones obtenidas con el fin de recabar información sobre las posibles causas de este hecho.

Por tanto, de ahora en adelante operaremos sobre un nuevo fichero (ITIN24reducido.SAV) que contiene a los sujetos de los 18 centros restantes de los que también hemos eliminado a algunos casos que los análisis por subgrupos nos han permitido detectar como erróneos sin posibilidad de corrección.

5.4.3.4.-Participación en el Programa Itinerarios Histórico-Artísticos

Al igual que en el caso de 6º de Primaria, para este programa disponemos de dos mediciones de la participación de los centros, la histórica elaborada por el DME y la relativa al curso pasado elaborada por nosotros.

Pero además, dado el nivel, tanto para un caso como para el otro, contamos con los datos relativos a la participación en el Programa de Informativo Gasteiztxo.

Una vez examinadas las distribuciones de todas estas variables, nos encontramos con una situación muy similar a la que hemos descrito para los Itinerarios de 6º.

Para no recargar excesivamente este informe con detalles redundantes por análogos, en este caso vamos a resumir brevemente las decisiones adoptadas como conclusión de la metodología empleada.

Y aquí nos encontramos con tres hechos significativos:

- Primero, la mejor forma de medir la participación de los centros es sumando los valores de la participación en Itinerarios Histórico-Artísticos y los de la participación en Informativo Gasteiztxo habida cuenta que en la ESO estos dos programas se aplican conjuntamente.

- Segundo, para este nivel el mejor indicador es la participación histórica.
- Tercero, a su vez, esta variable se dicotomiza según el siguiente criterio:

Participación histórica en ambos	0	0,1,2,3,4,5,6,7
	1	8,9,10

Esta variable aparece en el fichero como “participación dicotomizada” y es la única que de aquí en adelante emplearemos en el estudio del impacto.

5.4.4.-Estudio del impacto del programa

5.4.4.1.-Estudio del impacto de la participación en el programa sobre las variables dependientes

Como acabamos de afirmar, vamos a trabajar solamente con la variable relativa a la participación histórica en ambos programas y dicotomizada según el criterio antes expuesto.

participación dicotomizada		conocimientos globales	actitud global (media ponderada)
1-7	Media	19,7160	2,8995
	N	1243	1234
	Desv. típ.	6,22516	,41093
8-10	Media	21,5971	2,9898
	N	340	340
	Desv. típ.	6,37422	,38702
Total	Media	20,1200	2,9190
	N	1583	1574
	Desv. típ.	6,30299	,40746

Tabla 5.28. Análisis de varianza de participación dicotomizada y Conocimientos y Actitudes en Itinerarios de 2º y 4º.

Como vemos (tabla 5.28), la media total de conocimientos de los 1583 estudiantes es 20,12. Pero para estudiar el impacto debemos fijarnos en los subgrupos. Al igual que en el caso de 6º de Primaria, el tamaño de ambos es muy distinto (1243 frente a 340).

Pero volviendo al examen de las medias, los 1243 estudiantes de centros con menor participación, obtienen una media en conocimientos de 19,71; mientras que para los 340 restantes este índice se eleva hasta 21,59.

Y tanto esta diferencia de medias como la relativa a las actitudes resultan ser significativas con una probabilidad menor que 0,001.

Podemos, por tanto, concluir que aquí también existe evidencia empírica suficiente para afirmar que el Programa de Itinerarios Histórico-Artísticos en 2º

y 4º de la ESO tiene un efecto, un impacto positivo sobre los estudiantes de este curso.

5.4.4.2.-Estudio del impacto del SES de los centros sobre las variables dependientes

Ahora, el análisis de la varianza se realiza introduciendo la variable SES.

Y la tabla que obtenemos es la 5.29:

SES del centro		conocimientos globales	actitud global (media ponderada)
medio bajo	Media	18,3333	2,8861
	N	360	360
	Desv. típ.	5,47977	,40928
medio alto	Media	20,5926	2,9291
	N	1193	1184
	Desv. típ.	6,43814	,40484
Alto	Media	22,7667	2,9146
	N	30	30
	Desv. típ.	5,97514	,47790
Total	Media	20,1200	2,9190
	N	1583	1574
	Desv. típ.	6,30299	,40746

Tabla 5.29. Análisis de varianza de SES y Conocimientos y Actitudes en Itinerarios de 2º y 4º.

A la vista de estos resultados, podemos afirmar que en lo que se refiere a los conocimientos, la tendencia ya apuntada se mantiene: a mayor nivel del SES mayor nivel de conocimientos.

Por el contrario, en el caso de las actitudes ni la tendencia se mantiene, ni las diferencias resultan significativas.

Las principales conclusiones relativas a este programa son las que siguen:

- Del análisis de los ítems de este cuestionario se concluye que el instrumento elaborado resulta una herramienta fiable y válida para medir el grado de conocimientos de los sujetos con un grado de discriminación adecuado.
- Es igualmente válido para lo relativo a las actitudes, aunque aquí la capacidad discriminativa es menor.
- De nuevo aquí, nos encontramos con una distribución de la variable SES distinta de la global de los 56 centros participantes en el proceso de evaluación de tal forma que este subgrupo de estudiantes es bastante homogéneo con respecto a esta variable.

- Una vez seleccionada y dicotomizada mediante segmentación la mejor medición de la participación de los centros, los resultados apuntan a que existe evidencia empírica suficiente de un impacto o efecto positivo de esta variable con respecto al nivel de conocimientos obtenido por los estudiantes.
- Con respecto a las actitudes, la evidencia existe pero no es tan fuerte. De nuevo la explicación pudiera residir en la menor capacidad de discriminación de los ítems de esta parte del cuestionario debido al efecto de la deseabilidad social.
- El status socioeconómico de los centros tiene un importante efecto sobre los conocimientos, no así en lo relativo a las actitudes.

5.5.- ESTUDIO CONJUNTO DEL PROGRAMA DE ITINERARIOS HISTÓRICO-ARTÍSTICOS PARA 6º DE PRIMARIA Y 2º Y 4º DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Para finalizar con lo relativo al Programa de Itinerarios Histórico-Artísticos, vamos ahora a realizar el análisis conjunto de todos los estudiantes que han participado en el mismo.

Para ello, hemos generado un nuevo fichero (ITIN624.SAV) en el que están registrados los datos de los 2928 estudiantes que han respondido a este cuestionario una vez que se han eliminado los casos extremos (outliers) y depurado los errores.

En este fichero sólo se han grabado las siguientes variables: centro, curso, SES del centro, participación en Itinerarios (ambas), y punt1 y punt3 que son respectivamente las puntuaciones en los ítems de conocimientos y actitudes comunes a todos los estudiantes y que nos van a permitir realizar este estudio conjunto.

La distribución por curso de estos 2928 estudiantes es como aparece en la tabla 5.30:

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	6º Prim	1345	45,9
	2º ESO	912	31,1
	4º ESO	671	22,9
	Total	2928	100,0

Tabla 5.30. Distribución de frecuencias por cursos en Itinerarios.

Con respecto a la participación, en este caso nos quedamos con la participación histórica en Itinerarios (aquí no tiene sentido sumar informativo Gasteiztxo) dicotomizada de forma que asignamos el valor cero a los valores originales comprendidos entre cero y dos, y el uno para el resto (tabla 5.31).

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0,1,2	1229	42,0
	3,4,5,6,7	1699	58,0
	Total	2928	100,0

Tabla 5.31. Distribución de frecuencias por participación en Itinerarios.

Para finalizar, veamos ahora, cómo se distribuyen las puntuaciones entre los centros (tabla 5.32):

centro	curso	conocimientos comunes con 6º items 1-22	actitudes comunes items 39-52
2	6º Prim	6,2143	3,0157
	Total	6,2143	3,0157
3	6º Prim	11,3818	3,1415
	Total	11,3818	3,1415
4	6º Prim	5,7059	2,7140
	Total	5,7059	2,7140
5	6º Prim	8,0000	3,1104
	Total	8,0000	3,1104
6	6º Prim	8,1111	3,0967
	Total	8,1111	3,0967
7	6º Prim	12,6333	3,3762
	Total	12,6333	3,3762
8	6º Prim	8,7143	3,1895
	Total	8,7143	3,1895
9	6º Prim	9,8667	3,2143
	Total	9,8667	3,2143
10	6º Prim	15,7857	3,5229
	Total	15,7857	3,5229
11	6º Prim	8,4857	3,0183
	Total	8,4857	3,0183
14	6º Prim	8,7500	2,9989
	Total	8,7500	2,9989
15	6º Prim	12,9545	3,2800
	Total	12,9545	3,2800
19	6º Prim	8,7500	3,1633
	Total	8,7500	3,1633
20	6º Prim	11,7179	3,3956
	Total	11,7179	3,3956
23	6º Prim	11,8500	3,2742
	Total	11,8500	3,2742
24	6º Prim	12,9344	3,2079
	Total	12,9344	3,2079
25	2º ESO	9,2621	2,9134
	4º ESO	12,3864	2,9117
	Total	10,7016	2,9126
34	6º Prim	11,2388	3,3460
	2º ESO	10,1795	3,0096
	Total	10,6690	3,1650
35	6º Prim	7,5517	2,9214
	2º ESO	12,1000	3,1460
	Total	9,4082	3,0131
36	6º Prim	8,4706	3,0194
	2º ESO	11,4783	3,1239
	4º ESO	12,2826	2,9196
	Total	10,5083	3,0012
37	6º Prim	9,0000	3,0494
	2º ESO	10,0435	2,9904
	4º ESO	11,2500	3,0505
	Total	10,1695	3,0268
38	6º Prim	11,5714	3,2914
	2º ESO	8,8667	3,0120
	4º ESO	10,4615	2,8223
	Total	10,2619	3,0464
40	6º Prim	11,9167	3,4404

	2º ESO	13,6000	3,1284
	4º ESO	13,3333	3,1424
	Total	12,9429	3,2396
41	6º Prim	4,8500	2,9545
	Total	4,8500	2,9545
42	6º Prim	8,2444	3,2716
	2º ESO	10,6415	2,9047
	4º ESO	12,2813	3,0934
	Total	10,2154	3,0782
43	4º ESO	12,4667	2,9510
	Total	12,4667	2,9510
44	6º Prim	10,8696	3,2374
	2º ESO	8,8500	2,8137
	4º ESO	11,0000	2,7100
	Total	10,1118	2,9105
45	6º Prim	8,8718	3,1254
	2º ESO	12,0000	2,8572
	4º ESO	13,8431	2,8825
	Total	11,7895	2,9456
46	6º Prim	9,6462	3,3148
	2º ESO	13,3621	3,1443
	4º ESO	13,8548	3,0258
	Total	12,2216	3,1645
47	6º Prim	9,0769	3,1915
	2º ESO	10,6341	2,8941
	Total	9,9456	3,0256
48	6º Prim	9,7746	3,2096
	2º ESO	10,7500	2,9613
	4º ESO	12,6429	2,8343
	Total	10,5029	3,0534
49	6º Prim	11,1818	3,3108
	Total	11,1818	3,3108
50	6º Prim	9,1781	3,1923
	2º ESO	10,0606	3,1102
	4º ESO	9,7846	2,7520
	Total	9,6569	3,0254
51	6º Prim	9,8636	3,2034
	2º ESO	12,9070	3,0335
	4º ESO	11,2692	3,0396
	Total	11,3451	3,1011
55	4º ESO	9,8261	2,8374
	Total	9,8261	2,8374
57	2º ESO	10,0530	3,0309
	4º ESO	10,1716	2,7719
	Total	10,1128	2,9005
Total	6º Prim	9,8498	3,1841
	2º ESO	10,6447	2,9864
	4º ESO	11,6677	2,8840
	Total	10,5140	3,0538

Tabla 5.32. Medias de conocimientos y actitudes por centro y curso para Itinerarios.

5.6.-PROGRAMA DE EXPRESIÓN MUSICAL

5.6.1.-Análisis de los ítems de la prueba objetiva. Resultados del programa ITEMAN

En este caso, los ficheros iniciales son MUSICA.DAT como fichero fuente resultante del procesamiento de las hojas de respuestas, y los ficheros MUSICA.ITE y MUSICA.SCR resultantes de la aplicación del programa de análisis de ítems.

Scale:	1	2	3	4
Type of Scale	DICHOT	DICHOT	MPOINT	MPOINT
N of Items	16	23	10	10
N of Examinees	670	670	665	379

En este caso se han definido 4 subpruebas. La primera con 16 ítems, la segunda con 23, la tercera con 10 y la cuarta con 10.

Se corresponden respectivamente con:

Subescala 1: los primeros 17 ítems versan sobre conocimientos musicales y en la aplicación del cuestionario estos ítems han de responderse previa audición de un fragmento musical. El hecho de que en Iteman se contabilicen sólo 16 obedece a que el primer ítem es de prueba y que por tanto no lo hemos contabilizado en la puntuación final.

Subescala 2: compuesta por los ítems 18 a 40. Se refieren también a conocimientos musicales pero sin soporte de audio.

Subescala 3: 10 ítems de actitudes comunes para todos los sujetos.

Subescala 4: los últimos 10 ítems sobre actitudes para ser respondidos sólo por los sujetos que han participado en este programa.

La tabla de resumen con las características psicométricas de este cuestionario es la siguiente:

Scale Statistics				
Scale:	1	2	3	4
N of Items	16	23	10	10
N of Examinees	670	670	665	379
Mean	11.506	15.560	2.497	2.605
Variance	8.343	16.040	0.264	0.302
Std. Dev.	2.888	4.005	0.514	0.550
Skew	-1.452	-1.218	-0.196	-0.170
Kurtosis	3.114	1.265	0.056	0.706
Minimum	1.000	0.000	1.000	1.000
Maximum	16.000	22.000	3.900	4.000
Median	12.000	17.000	2.500	2.600
Alpha	0.724	0.791	0.715	0.794
SEM	1.517	1.831	0.274	0.250
Mean P	0.719	0.677	N/A	N/A
Mean Item-Tot.	0.469	0.438	0.527	0.539

Mean Biserial	0.689	0.637	N/A	N/A
Max Score (Low)	10	14	N/A	N/A
N (Low Group)	190	194	N/A	N/A
Min Score (High)	13	18	N/A	N/A
N (High Group)	271	235	N/A	N/A

Como vemos, el coeficiente Alfa de Cronbach oscila entre 0,71 y 0,79 para las cuatro subescalas por lo que concluimos que el cuestionario presenta unos altos índices de fiabilidad. Los índices de fiabilidad del total de ítems de conocimientos es de 0,774 y el del total de actitudes de 0,848.

5.6.2.-Generación del fichero SPSS (MUSICA.SAV)

La estructura es muy similar a las que ya conocemos. En este fichero, destacamos las siguientes características diferenciales:

En primer lugar, no aparece la variable relativa a la participación en el curso pasado. Ello se debe a que los datos disponibles no aportaban varianza pues todos los centros habían participado.

En cambio, aparece una variable que incorpora la información relativa a la participación del alumno. En este caso (y en el de Expresión Dramática como luego veremos) esto ha sido posible dada la existencia en el cuestionario de los 10 últimos ítems. Se trata de una variable dicotómica (ha participado o no) inferida en función de si el estudiante había contestado o no a dichos ítems. Para incrementar la fiabilidad, eliminamos de aquí los sujetos que *tampoco* hubieran contestado a los ítems comunes de actitudes.

También al igual que antes, tomando las puntuaciones de las subescalas como base, se ha generado una nueva variable relativa a los *conocimientos* globales, mientras que dado que la segunda parte de los ítems de actitud sólo son respondidos por los que han participado, aquí no tiene sentido unir ambas series.

5.6.3.-Descripción estadística univariada

5.6.3.1.-Variable centro

Comencemos con los 14 centros escolares que han respondido a este cuestionario.

Los 668 estudiantes se distribuyen entre dichos centros según la tabla 5.33:

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	30	79	11,8
	36	48	7,2
	37	20	3,0
	38	21	3,1
	40	20	3,0
	42	36	5,4
	44	46	6,9
	45	53	7,9
	46	65	9,7
	48	47	7,0
	50	46	6,9
	51	28	4,2
	52	18	2,7
	57	141	21,1
	Total	668	100,0

Tabla 5.33. Distribución de frecuencias de Centro para Expresión Musical.

Del total de 56 centros que han participado en la evaluación, 32 imparten en ESO (13 sólo en Secundaria y 19 en Primaria y Secundaria). Aquí nos encontramos con una tasa de respuesta menor explicable si consideramos el hecho de que este programa se aplica a 4º de la ESO.

5.6.3.2.-Variable SES

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	medio bajo	182	27,2
	medio alto	468	70,1
	alto	18	2,7
	Total	668	100,0

Tabla 5.34. Distribución de frecuencias de SES para Expresión Musical.

Aquí de nuevo (tabla 5.34) nos encontramos con una distribución con ciertas especificidades. En primer lugar no hay ningún centro de SES bajo. Segundo, son muy pocos (18) los estudiantes procedentes de centros de SES alto, que además como inmediatamente vamos a ver vamos a dejar de tenerlos en cuenta.

En consecuencia, la distribución definitiva queda tal y como aparece en la figura 5.9:

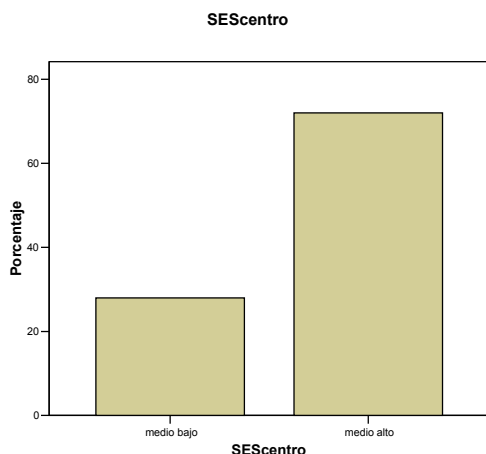


Figura 5.9. Diagrama de SES de centros de 2º y 4º.

5.6.3.3.-Variables sobre los conocimientos y las actitudes respecto al Programa Expresión Musical

Como acabamos de anticipar, si calculamos las medias aritméticas de conocimientos globales por centros, nos encontramos con la tabla 5.35:

centro	Media	N	Desv. típ.
30	28,7089	79	6,03441
36	27,1250	48	3,25919
37	25,4000	20	5,20526
38	29,0476	21	4,16505
40	30,8500	20	3,15019
42	28,1944	36	3,16065
44	24,6957	46	6,21421
45	28,2642	53	6,61045
46	28,0154	65	4,87177
48	28,0213	47	5,28529
50	28,0870	46	4,37582
51	28,2857	28	3,51565
52	7,2222	18	1,26284
57	26,8014	141	4,54064
Total	27,0734	668	5,99468

Tabla 5.35. Medias de conocimientos por centros para Expresión Musical.

Aquí también nos encontramos con un centro (el 52) con una media aritmética muy baja en comparación con la global de todo el grupo (7,2 frente a 27,07). Lo dicho en el caso de los Itinerarios se aplica aquí de la misma por lo que prescindimos de este centro.

De nuevo, recomendamos informar explícitamente a dicho centro, máxime cuando en lo relativo a los Itinerarios también estaba implicado en idéntica situación.

Por tanto, de ahora en adelante operaremos sobre un nuevo fichero (MUSICAreducido.SAV) que contiene a los sujetos de los 13 centros restantes.

Y a continuación (tabla 5.36) aparecen los índices o coeficientes estadísticos y los histogramas (figuras 5.10 y 5.11) de las variables relativas a conocimientos y actitudes de estos sujetos.

		conocimientos globales (punt1+ punt2)	actitud gral (ítems 41-50)	actitud progr musica (ítems 51-60)
N	Válidos	650	645	371
	Perdidos	0	5	279
Media		27,6231	2,5046	2,5971
Mediana		28,0000	2,5000	2,6000
Moda		27,00(a)	2,30(a)	2,60
Desv. típ.		5,06547	,51724	,54721
Asimetría		-1,045	-,220	-,202
Error típ. de asimetría		,096	,096	,127
Curtosis		1,547	,057	,739
Error típ. de curtosis		,191	,192	,253
Mínimo		6,00	1,00	1,00
Máximo		38,00	3,90	4,00

Tabla 5.36. Estadísticos de Conocimientos y actitudes para Expresión Musical.

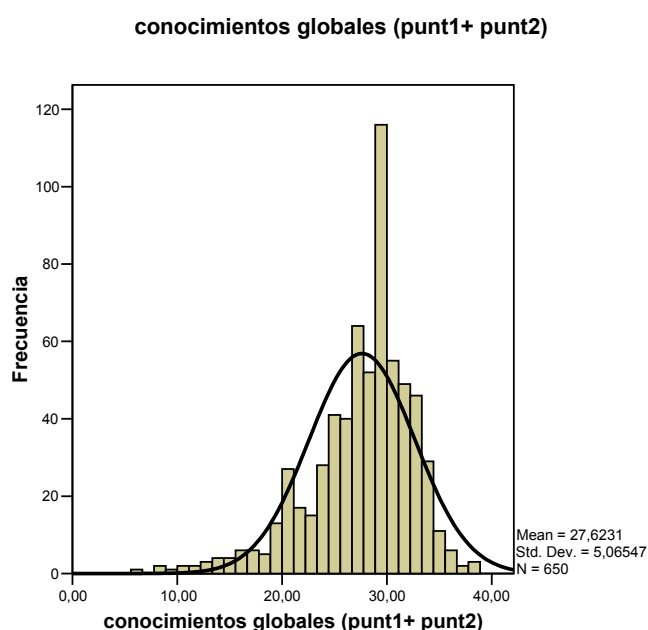


Figura 5.10. Histograma de Conocimientos en Expresión Musical.

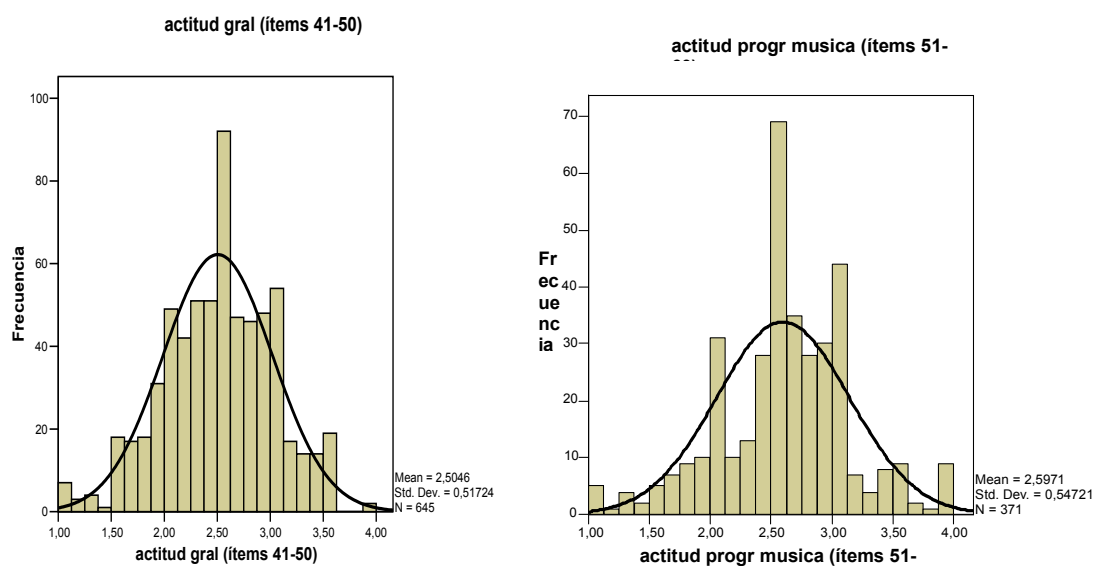


Figura 5.11. Histogramas de Actitudes en Expresión Musical.

Con respecto a la variable de conocimientos, aquí el máximo posible es de 38 puntos (uno por ítem), y nos encontramos con una media aritmética de 27,62 y una desviación típica de 5 puntos. Los alumnos obtienen puntuaciones muy altas, es decir, el alumnado tiene un conocimiento muy alto de música.

Si al examen de los índices añadimos la observación del histograma, aquí nos encontramos con una distribución que se aleja del patrón normal pues muestra una asimetría negativa y grado de curtosis apreciable. De cualquier forma, el cuestionario vuelve a mostrar una notable capacidad de discriminación.

Con respecto a las variables de actitud, nos encontramos situación muy similar a las vistas en programas anteriores.

5.6.3.4.-Participación en el Programa Expresión Musical

En este caso ya hemos dicho que disponemos de dos mediciones de la participación: la histórica de los centros, y la de los alumnos según ellos mismos afirman al responder el cuestionario.

Si observamos las 2 tablas siguientes, llegamos a las siguientes conclusiones:

Participación histórica

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos media	220	33,8
alta	430	66,2
Total	650	100,0

Tabla 5.37. Frecuencias de participación histórica en Expresión Musical.

Participación alumnos

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos 0	279	42,9
1	371	57,1
Total	650	100,0

Tabla 5.38. Frecuencias de participación de alumnos en Expresión Musical.

Ambas variables son dicotómicas, la segunda porque tal y como ha sido obtenida no cabe otra opción, mientras que en el caso de la histórica ocurre que no hay valores extremos.

Las proporciones son ligeramente distintas pues como vemos los estudiantes se reparten casi a medias entre ambas opciones, mientras que en lo que se refiere a los centros son las dos terceras partes las que tienen una participación alta.

5.6.4.-Estudio del impacto del programa

5.6.4.1.-Estudio del impacto de la participación en el programa sobre las variables dependientes

Dado que las 2 variables de participación se refieren a niveles distintos (centros y estudiantes), inicialmente vamos a operar con ambas. Comenzando por los conocimientos globales (tabla 5.39), nos encontramos con que las diferencias de medias son tan pequeñas que no resultan significativas independientemente de qué tipo de participación consideremos.

Participación histórica	Media	N	Desv. típ.
media	27,4864	220	5,19526
alta	27,6930	430	5,00244
Total	27,6231	650	5,06547
Participación alumnos	Media	N	Desv. típ.
0	27,4803	279	4,71552
1	27,7305	371	5,31725
Total	27,6231	650	5,06547

Tabla 5.39. Medias de conocimientos por participación (ambas) en Expresión Musical.

Y algo similar ocurre con la actitud general (tabla 5.40):

actitud gral (ítems 41-50)

alum_particip	Media	N	Desv. típ.
0	2,4905	274	,53940
1	2,5150	371	,50073
Total	2,5046	645	,51724
participación histórica	Media	N	Desv. típ.
media	2,4955	219	,54690
alta	2,5093	426	,50191
Total	2,5046	645	,51724

Tabla 5.40. Medias de actitudes por participación (ambas) en Expresión Musical.

Podríamos plantearnos examinar de forma diferenciada las 2 subescalas de conocimientos (con y sin audio), pero la tendencia sigue siendo la misma. Por ejemplo (tabla 5.41):

Participación alumnos		ítems2-17 conoc. con audio	ítems 18-40 conoc. sin audio	conocimientos globales (punt1+ punt2)
0	Media	11,7885	15,6918	27,4803
	N	279	279	279
	Desv. típ.	2,10560	3,78918	4,71552
1	Media	11,8221	15,9084	27,7305
	N	371	371	371
	Desv. típ.	2,49879	3,69985	5,31725
Total	Media	11,8077	15,8154	27,6231
	N	650	650	650
	Desv. típ.	2,33647	3,73709	5,06547

Tabla 5.41. Medias de conocimientos (con y sin audio) por participación de alumnos en Expresión Musical.

Por todo ello, en este caso, a diferencia de los programas anteriores, concluimos que el hecho de participar o no en el programa tanto a nivel de centro como a nivel de estudiante, *no tiene un impacto significativo ni sobre los conocimientos ni sobre las actitudes*.

5.6.4.2.-Estudio del impacto del SES de los centros sobre las variables dependientes

Ahora, el análisis de la varianza se realiza introduciendo la variable SES.

Y la tabla que obtenemos es la 5.42:

SEScentro		actitud gral (ítems 41-50)	conocimientos globales (punt1+ punt2)
medio bajo	Media	2,4491	26,9066
	N	182	182
	Desv. típ.	,55052	4,63676
medio alto	Media	2,5264	27,9017
	N	463	468
	Desv. típ.	,50250	5,20078
Total	Media	2,5046	27,6231
	N	645	650
	Desv. típ.	,51724	5,06547

Tabla 5.42. Medias de conocimientos y actitudes según SES en Expresión musical.

Aquí, en actitudes tampoco encontramos diferencias, y en conocimientos son pequeñas y resultan significativas al nivel del 0,02.

Concluimos igualmente que la tendencia se mantiene de forma que no hay evidencia empírica suficiente para afirmar que el SES de los centros influye en estas 2 variables.

5.6.4.3.-Estudio conjunto del impacto de la participación y del SES de los centros sobre las variables dependientes

Aquí, como cabía esperar a la vista de los resultados anteriores, del estudio conjunto de SES y participación tampoco se concluye que exista diferencia reseñable en ningún subgrupo.

Como conclusiones, podemos apuntar las siguientes:

- Del análisis de los ítems de este cuestionario se concluye que el instrumento elaborado resulta una herramienta fiable y válida para medir el grado de conocimientos de los sujetos con un grado de discriminación adecuado aunque algo menor que en programas anteriores.
- Es igualmente válido para lo relativo a las actitudes, aunque aquí la capacidad discriminativa es también menor.
- Con respecto al SES del centro, la mayoría de los mismos lo son del nivel medio-alto.
- Considerando tanto la participación de los alumnos, como la histórica del centro, para este programa no encontramos evidencia empírica suficiente de que la misma tenga ningún tipo de efecto sobre el nivel de conocimientos y actitudes de los sujetos.
- Y prácticamente lo mismo puede afirmarse con respecto al SES del centro.

5.7.-PROGRAMA DE EXPRESIÓN DRAMÁTICA

5.7.1.-Análisis de los ítems del cuestionario. Resultados del programa ITEMAN

En este caso, los ficheros iniciales son TEATRO.DAT como fichero fuente resultante del procesamiento de las hojas de respuestas, y los ficheros TEATRO.ITE y TEATRO.SCR resultantes de la aplicación del programa de análisis de ítems.

Scale:	1	2	3	4
Type of Scale	DICHOT	DICHOT	MPOINT	MPOINT
N of Items	12	10	8	11
N of Examinees	920	920	889	580

En este caso también se han definido 4 subpruebas. La primera con 12 ítems, la segunda con 10, la tercera con 8 y la cuarta con 11.

Se corresponden respectivamente con:

- Subescala 1: los primeros 12 ítems son preguntas cerradas sobre un texto teatral que acompaña a la prueba.
- Subescala 2: ítems abiertos sobre dicho texto.
- Subescala 3: 8 ítems de actitudes comunes para todos los sujetos.
- Subescala 4: los últimos 11 ítems sobre actitudes para ser respondidos sólo por los sujetos que han participado en este programa.

La tabla de resumen con las características psicométricas de este cuestionario es la siguiente:

Scale:	1	2	3	4
N of Items	12	10	8	11
N of Examinees	920	920	889	580
Mean	7.018	5.910	2.475	2.650
Variance	3.683	4.467	0.326	0.211
Std. Dev.	1.919	2.113	0.571	0.459
Skew	-0.374	-0.728	-0.076	-0.829
Kurtosis	0.003	0.264	-0.049	1.293
Minimum	1.000	0.000	1.000	1.000
Maximum	12.000	10.000	4.000	3.727
Median	7.000	6.000	2.500	2.727
Alpha	0.380	0.650	0.818	0.804
SEM	1.512	1.250	0.243	0.203
Mean P	0.585	0.591	N/A	N/A
Mean Item-Tot.	0.358	0.481	0.667	0.574
Mean Biserial	0.482	0.663	N/A	N/A
Max Score (Low)	6	5	N/A	N/A
N (Low Group)	328	346	N/A	N/A
Min Score (High)	8	7	N/A	N/A
N (High Group)	391	410	N/A	N/A

Aquí el coeficiente Alfa de Cronbach es muy alto en las 2 escalas de actitudes, mientras que para los ítems cerrados de conocimientos resulta más bajo. De cualquier forma, al unir las dos subescalas, la fiabilidad de todos los ítems de conocimientos alcanza el valor de 0,63; y la de actitud llega hasta el 0,911.

5.7.2.-Generación del fichero SPSS (TEATRO.SAV)

Este fichero tiene prácticamente una estructura idéntica al de Expresión Musical. Como elementos diferenciales digamos que una vez dicotomizadas las variables relativas a la participación en 2004 y la histórica resultan ser las mismas, por lo que operaremos sólo con una relativa a los centros y con la de los alumnos.

5.7.3.-Descripción estadística univariada

5.7.3.1.-Variable centro

Comencemos con los 17 centros escolares que han respondido a este cuestionario.

Los 920 estudiantes se distribuyen entre dichos centros según la tabla 5.43:

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	25	81	8,8
	30	86	9,3
	36	50	5,4
	37	20	2,2
	38	19	2,1
	42	37	4,0
	43	103	11,2
	44	44	4,8
	45	52	5,7
	46	64	7,0
	48	16	1,7
	50	74	8,0
	51	27	2,9
	52	18	2,0
	53	39	4,2
	55	62	6,7
	57	128	13,9
	Total	920	100,0

Tabla 5.43. Distribución de frecuencias de Centro para Expresión Dramática.

5.7.3.2.-Variable SES

Aquí nos encontramos con una distribución (tabla 5.44, figura 5.12) con ciertas especificidades dado que, si bien más de la mitad son centros de SES medio-alto hay porcentajes relevantes en los otros dos valores de la escala.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	medio bajo	268	29,1
	medio alto	531	57,7
	alto	121	13,2
	Total	920	100,0

Tabla 5.44. Distribución de frecuencias de SES para Expresión Dramática.

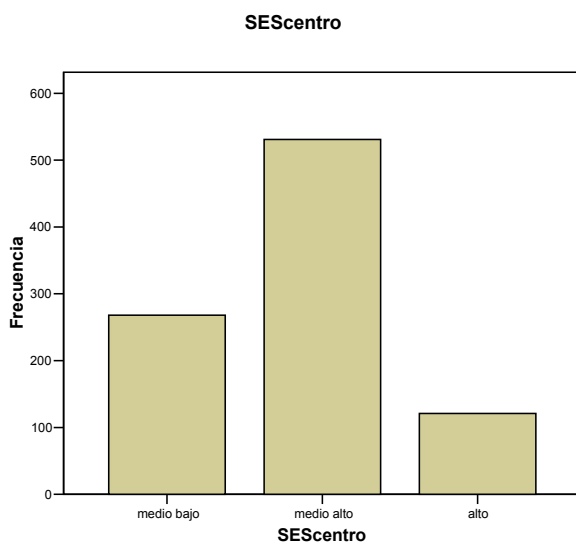


Figura 5.12. Diagrama de SES de centros de Expresión Dramática.

5.7.3.3.-Variables sobre los conocimientos y las actitudes respecto al Programa Expresión Dramática

A continuación (tabla 5.45) aparecen los índices o coeficientes estadísticos y los histogramas (figura 5.13) de las variables relativas a conocimientos y actitudes comunes de estos sujetos.

		conocimientos globales	actitud comunes (ítems 23-30)
N	Válidos	920	889
	Perdidos	0	31
Media		12,9283	2,4780
Mediana		13,0000	2,5000
Moda		12,00(a)	2,50
Desv. típ.		3,26808	,57137
Asimetría		-,644	-,077
Error típ. de asimetría		,081	,082
Curtosis		,182	-,042
Error típ. de curtosis		,161	,164
Mínimo		2,00	1,00
Máximo		19,00	4,00

Tabla 5.45. Estadísticos de Conocimientos y actitudes para Expresión Dramática.

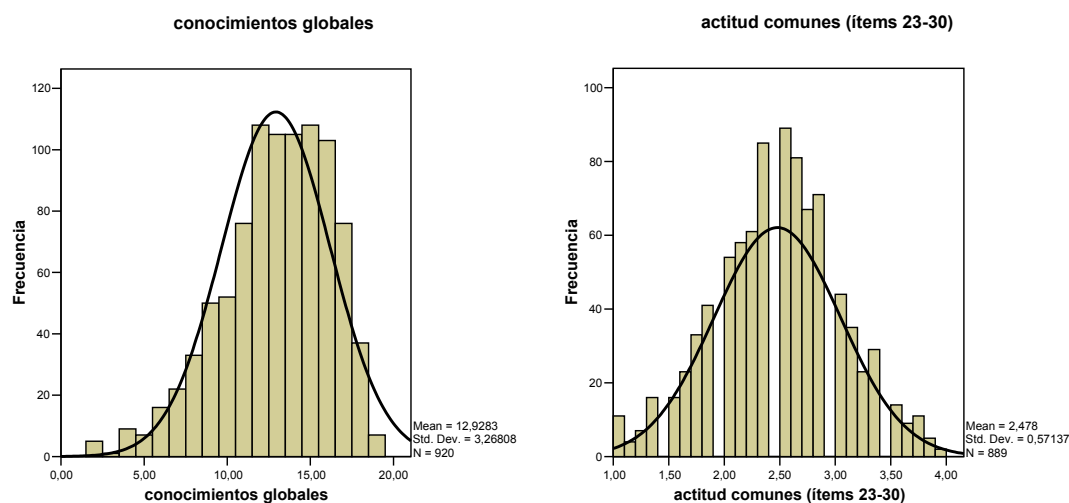


Figura 5.13. Histograma de Conocimientos y Actitudes en Expresión Dramática.

Con respecto a la variable de conocimientos, aquí el máximo posible es de 19 puntos y nos encontramos con una media aritmética de 12,92 y una desviación típica de 3,26 puntos.

Si al examen de los índices añadimos la observación del histograma, aquí nos encontramos con una distribución que se aleja del patrón normal pues muestra asimetría negativa. De cualquier forma, el cuestionario vuelve a mostrar una notable capacidad de discriminación.

Con respecto a la variable actitud, nos encontramos con una variable que empíricamente oscila entre 1 y 4 con una media de 2,47 y una desviación típica de más de medio punto (0,57).

El valor de la curtosis y la asimetría nos llevan a concluir que con respecto a la medición de las actitudes nos encontramos en situación muy similar a las vistas en programas anteriores.

5.7.3.4.-Participación en el Programa Expresión Dramática

Aquí disponemos de las tres mediciones de la participación: la histórica de los centros, la del curso 2004-2005 de los centros también, y la de los alumnos según ellos mismos afirman al responder el cuestionario.

Participación histórica		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	nula	262	28,5
	media	39	4,2
	alta	619	67,3
	Total	920	100,0
Participación 2004-2005		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	0	262	28,5
	2	156	17,0
	3	37	4,0
	4	465	50,5
	Total	920	100,0
Participación alumnos		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	no	340	37,0
	si	580	63,0
	Total	920	100,0

Tabla 5.46. Frecuencias de participación (todas) en Expresión Dramática.

Del examen de la tabla 5.46 y de los análisis de segmentación efectuados, concluimos que la mejor opción en este caso es quedarnos con la participación histórica dicotomizada según la tabla 5.47.

Histórica dicotomizada		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	nula y media	301	32,7
	alta	619	67,3
	Total	920	100,0

Tabla 5.47. Frecuencias de participación dicotomizada en Expresión Dramática.

5.7.4.-Estudio del impacto del programa

5.7.4.1.-Estudio del impacto de la participación en el programa sobre las variables dependientes

Comenzando por los conocimientos globales, nos encontramos (tabla 5.48) con que las diferencias de medias son claramente significativas de lo que concluimos que a una mayor participación en este programa se sigue un mayor nivel de conocimientos.

Histórica dicotomizada	Media	N	Desv. típ.
nula y media	11,8073	301	3,32005
alta	13,4733	619	3,10191
Total	12,9283	920	3,26808

Tabla 5.48. Medias de conocimientos (ANOVA) por participación en Expresión Dramática.

En cambio, con respecto a la actitud (tabla 5.49) las diferencias son tan pequeñas que NO resultan significativas:

Histórica dicotomizada	Media	N	Desv. típ.
nula y media	2,4494	286	,62877
alta	2,4915	603	,54206
Total	2,4780	889	,57137

Tabla 5.49. Medias de actitudes (ANOVA) por participación en Expresión Dramática.

Por todo ello, en este caso concluimos que el hecho de participar o no en el programa *tiene un impacto significativo sobre los conocimientos pero NO sobre las actitudes*.

5.7.4.2.-Estudio del impacto del SES de los centros sobre las variables dependientes

Ahora, (tabla 5.50) el análisis de la varianza se realiza introduciendo la variable SES. Y aquí las diferencias resultan significativas para ambas variables.

conocimientos globales

SEScentro	Media	N	Desv. típ.
medio bajo	11,9888	268	3,27799
medio alto	13,1525	531	3,30997
alto	14,0248	121	2,46800
Total	12,9283	920	3,26808

actitud comunes (ítems 23-30)

SEScentro	Media	N	Desv. típ.
medio bajo	2,3519	260	,59925
medio alto	2,5195	508	,56233
alto	2,5747	121	,50363
Total	2,4780	889	,57137

Tabla 5.50. Medias de conocimientos y actitudes (ANOVA) por SES en Expresión Dramática.

6.-BIBLIOGRAFÍA

6.-BIBLIOGRAFÍA

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Dendaluze, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 9-32.
- Denzin, N. (1989). *The research act*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- DME (Departamento Municipal de Educación) (2004): *Programas de actividades 2004-2005*. Vitoria-Gasteiz: Departamento Municipal de Educación.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E.G. (1985). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.
- Jornet Meliá, J.M. y Suárez Rodríguez, J.M. (1996): Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 2, 141-163.
- Kirk, J.L. y Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lizasoain, L. y Joaristi, L. (2000). El análisis de datos en la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2. 357-379.
- Lukas, J.F., Santiago, C., Munarriz, B., Moyano, N. y Sedano, M. (2000). Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeen kanpo-ebaluazioa. *Tantak*, 24, 39-63.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004a). Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 10 de julio de 2005 en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-lukas.html>
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004b). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Martín, E. (comps.) (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María SM.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- Santiago, K., Lukas, J.F., Lizasoain, L. y Joaristi, L. (2005). "Efecto contextual de los niveles socioeconómicos de las familias y de los centros sobre el rendimiento académico". En *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa "Investigación en Innovación Educativa"*. La Laguna (Tenerife).
- Tójar, J.C. (2004). "Ebaluazioan egoten diren zehar-iritziak eta honetarako kalitate irizpideak". *Tantak*, 32, 89-112.

7.-ANEXOS

7.-ANEXOS

Anexo 1. Pruebas objetivas.

- Itinerarios Histórico-Artísticos/ Informativo Gasteiztxo (2º y 4º curso de Educación Secundaria).
- Itinerarios Histórico-Artísticos (6º curso de Educación Primaria).
- Expresión Dramática (4º curso de Educación Secundaria).
- Expresión Musical (4º curso de Educación Secundaria).

Anexo 2. Material de la sesión formativa “Construcción de pruebas objetivas”.

- Presentación en Microsoft PowerPoint.
- Notas recogidas.

Anexo 3. Cuestionarios.

- Cuestionario dirigido al profesorado.
- Cuestionario de Materiales Curriculares.

Anexo 4. Manual de aplicación.

Anexo 5. Guiones utilizados en las entrevistas.

Anexo 6. Sistema de categorías utilizado en la codificación de los datos.

Anexo 7. Tablas de participación de los centros de los programas.