Presentación

JOSÉ EDUARDO VÍLCHEZ

Dirección de EA, Escuela Abierta

Con este nuevo número la gestión de la revista alcanza ya un importante grado de madurez en el uso de la plataforma OJS (Open Journal System) iniciada hace 3 números. También en la consolidación de la nueva maquetación y diseño para una publicación exclusivamente digital. Como principales novedades respecto al número anterior podemos destacar la incorporación de *EA, Escuela Abierta* al directorio DOAJ (Directory of Open Access Journals) lo que reafirma aún más la adhesión al movimiento de acceso abierto que siempre ha caracterizado a nuestra publicación. Además, se ha completado la asignación de DOI a todo el histórico de la revista, disponiendo por tanto ya todos los artículos publicados desde el nº 1, de un Digital Object Identifier registrado a través de CrossRef.

En el primero de los artículos las autoras nos presentan un itinerario curricular en el Grado de Educación Infantil que permite a los estudiantes obtener una mención en inteligencia emocional. Se describe el diseño de las asignaturas implicadas, su metodología y las competencias que abordan en este campo. Este nº 22 continúa con un artículo sobre el uso de la red social Facebook en la docencia universitaria, concretamente en el Grado en Administración y Dirección de Empresas. Además de describir las actividades realizadas se analizan los resultados tanto desde el punto de vista técnico en el uso de la red social como en los contenidos de las producciones de los estudiantes. La tercera de las aportaciones consiste en un estudio que analiza axiológicamente el currículo básico de Educación Primaria desde el punto de vista de la educación literaria. Se concluye que en el bloque de Lengua Castellana y Literatura destacan los valores de educación estética pero escasean otros como los liberadores o afectivos. A continuación, un artículo que incluye una revisión bibliográfica y una propuesta fundamentada sobre el uso de mapas conceptuales en la evaluación de la enseñanza bilingüe en las asignaturas no instrumentales. En el siguiente trabajo los autores presentan un modelo de gestión de calidad para centros escolares de ideario católico. Está desarrollado a partir del análisis comparativo de diversos modelos de calidad aplicables al contexto educativo, así como del documento *Instrumentum laboris* para incorporar la visión y misión del tipo de institución. Finalmente, en la sección experiencias se incluye un artículo que describe actividades desarrolladas en aulas gallegas de Educación Infantil orientadas al trabajo por proyectos empleando como eje vertebrador el de los dinosaurios.

Se trata de aportaciones que cubren un amplio espectro de temáticas relacionadas con la investigación e innovación educativa y que provienen de diversos centros y universidades como Cádiz, Valladolid, Valencia, Castilla La Mancha, Córdoba o Vigo. Seguimos trabajando en la preparación del próximo número y en implementar mejoras relacionadas con la incorporación a nuevas bases de datos, la gestión editorial y la incorporación de nuevos colaboradores en las labores de evaluación y los Consejos Editorial y Científico.

Mención cualificadora en inteligencia emocional del Grado de Magisterio en Educación Infantil

Emotional Inteligencia in Inicial Teacher Training (Inicial Teacher Training

CLAUDIA RUIZ
Departamento de Psicología. Centro de Magisterio "Virgen de Europa".
LUISA Mª GARCÍA
Departamento de Psicología. Centro de Magisterio "Virgen de Europa".

RESUMEN

El marco social en el que nos desenvolvemos en la actualidad refleja continuos cambios en distintas áreas de desarrollo humano (laboral, económico, político, tecnológico…), exige constantes esfuerzos de adaptación personal y conlleva diferencias significativas respecto a épocas anteriores en los modos de relacionarnos con los demás y con nosotros mismos. Desde diversas tendencias teóricas, se confirma la relevancia de las competencias socioemocionales para enfrentarnos a estas situaciones vitales inestables de modo eficaz. Y la educación se ha hecho eco de esta necesidad. En un contexto de interés nacional e internacional creciente por la Inteligencia Emocional, el Centro de Magisterio Virgen de Europa (adscrito a la Universidad de Cádiz) apostó por una formación inicial que ofreciera en una Mención Cualificadora del Grado de Magisterio en Educación Infantil, la posibilidad de analizar y fomentar el desarrollo socioemocional de los niños y del propio docente. Organizamos la mención en torno a 3 asignaturas (teórico-prácticas) que inciden de forma complementaria en el campo de la inteligencia emocional de los futuros maestros.

Recibido: 19/09/18
Aceptado: 29/07/19

PALABRAS CLAVES
Psicología de la Educación, formación inicial docente, inteligencia emocional, competencias socioemocionales

ABSTRACT

The social framework in which we operate today reflects continuous changes in different areas of human development (labor, economic, political, technological…), requires constant efforts of personal adaptation and involves significant differences from previous periods in the ways of relating to others and ourselves. From different theoretical tendencies, confirms the relevance of socio-emotional skills in order to face these unstable life situations effectively. And education has echoed this need. In a context of increasing national and international interest in emotional intelligence, we opted (in our Teacher Training Center Virgen de Europa - attached to the University of Cádiz) for an initial training that offers the possibility of analyzing and promoting the socio-emotional development of children and the teacher himself. We organize teaching around three subjects (theoretical and practical) that affect in a complementary way the field of emotional intelligence of future teachers.

KEYWORDS
Educational Psychology, Initial Teacher Training, Emotional Intelligence, Socio-Emotional Skills

Para citar este artículo: Ruiz, C. y García, L. M. (2019). Mención cualificadora en inteligencia emocional del Grado de Educación Infantil. *EA, Escuela Abierta*, 22, 3-13. doi:10.29257/EA22.2019.02

OPEN ACCESS
Creative Commons License CC BY-NC-ND 3.0 Unported

1. INTRODUCCIÓN

La redacción de este artículo responde a la necesidad de compartir la experiencia que se nos ha brindado de trabajar en el campo de la inteligencia emocional dentro del contexto universitario formativo de los futuros docentes de Educación Infantil, en particular, e indirectamente de Educación Primaria.

El campo de la inteligencia emocional responde a los planteamientos más actuales que conciben la educación como un proceso influenciado por aspectos que van mucho más allá de lo estrictamente cognitivo o académico y que se traduce en el requerimiento de competencias en este área. Se pretende, además, que los procesos educativos reviertan en la promoción de mejoras sociales y personales (en el mundo actual, globalizado y cambiante, se considera necesario fomentar el bienestar personal y social de las personas para posibilitar la prevención de la violencia y de las conductas de riesgo, la gestión de los conflictos interpersonales y la promoción de la resiliencia, tan necesaria para afrontar las dificultades y los cambios continuos).

Así, los futuros docentes necesitan tener una formación teórica mínima y unas competencias propias a nivel socioemocional que les capaciten para enfrentarse a lo que la educación del alumnado del siglo XXI reclama: una formación integral que contemple la faceta emocional del individuo. López Cassá (2012) se hace eco de este planteamiento. Las emociones, además de ser relevantes per sé para el desarrollo personal, están íntimamente relacionadas con otros aspectos abarcados tradicionalmente en la enseñanza (evidentemente, nos referimos a los procesos cognitivos y de aprendizaje en las diferentes disciplinas académicas). Y así se recoge en los informes de la UNESCO que, entre otras temáticas, abordan el tema de la incorporación explícita de contenidos socioemocionales y la necesidad de la modificación del rol docente en este sentido.

2. LA ESCUELA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Si nos remontamos en el tiempo, la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (difundida en 1983) (Gardner, 1999) ya permite intuir el peso y la relevancia que en el campo de la psicología se va dando a la inteligencia emocional (cuando recoge entre todas las inteligencias que identifica en el ser humano- *lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal-kinestésica, naturalista, interpersonal, intrapersonal y existencial*- las tres últimas, según nuestro punto de vista, se pueden relacionar claramente con la inteligencia emocional). Estas inteligencias estarían presentes en todas las personas aunque en un grado diferente en función de factores biológicos (de carácter genético), psicológico (disposiciones personales relacionadas con la motivación, la creatividad..) o sociales (provenientes de los valores culturales, familiares o escolares e implican la transmisión social y familiar).

Mayer y Salovey (1990) describen el concepto de inteligencia emocional y Goleman (1998) lo da a conocer a la población general en su famoso *best seller* del mismo nombre. Y desde ese momento, es un campo que se estudia en profundidad y que culmina en la toma de conciencia de que es necesario poseer un conjunto de *competencias emocionales*, definidas por Navarro y Martín (2010) como "los conocimientos, habilidades, actitudes, procedimientos y comportamientos que permiten comprender, expresar y regular de forma adecuada los fenómenos emocionales" (p. 62). Puntualizamos que este conjunto de conocimientos es necesario conocerlos en un doble sentido: personal (y las potenciales aplicaciones sobre uno mismo) y social (sobre los demás).

Por tanto, introducir esta temática en la formación del alumnado del Centro de Magisterio Virgen de Europa es innovador por lo que supone respecto a las aportaciones científicas actuales (neurociencias, psicología, pedagogía) y se traduciría en buenas prácticas educativas en el futuro maestro; por ello, consideramos importante integrar estos contenidos en la formación inicial de las generaciones de maestros que ejercerán en años próximos.

Se podría concluir que la inteligencia emocional es la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, la capacidad de motivarnos y dirigir nuestro comportamiento en pro de unas relaciones sanas y satisfactorias. Aspectos relacionados con la cognición (entendida en el sentido más clásico de comprensión de los fundamentos de un hecho ya sea de carácter académico o social), la motivación personal, la personalidad de cada uno y los aspectos biológicos influirían en este tipo de inteligencia y serían susceptibles de ser educados (Maganto y Maganto, 2010). La utilidad del conocimiento de las emociones se relacionaría con factores como:

- Nos ayudan a adaptarnos a las circunstancias y a protegernos ante situaciones potencialmente peligrosas (o a acercarnos a situaciones beneficiosas para la adaptación y la supervivencia).
- Nos proporcionan información sobre nuestro estado y reacciones ante sucesos significativos, sobre el estado de los demás y les permite a los otros obtener información sobre nosotros mismos.
- Es por ello que cumplen una función social: facilitan la relación social y la comunicación entre los integrantes de una comunidad (ya sea familiar, escolar, amistosa…).
- Además cumplen una función motivacional: preparan para dirigir la conducta hacia el acercamiento a aquello que nos parece atractivo o necesario y el alejamiento de aquello que nos parece potencialmente peligroso.

Se puede apreciar que son vitales las emociones para situarse en los marcos sociales de referencia, sean del tipo que sean. Pero, indudablemente, que sean eficaces y permitan una adaptación personal y social, depende del entrenamiento o estimulación que de las mismas se haga y del momento de desarrollo en el que nos encontremos. En los casos en que las emociones no se gestionan adecuadamente se dan situaciones desadaptativas como: respuestas que alteran el bien social (con el consiguiente rechazo de los demás), incapacidad de resolución de conflictos, escasa capacidad de tolerancia a la frustración o de adaptación, pueden producirse alteraciones de las funciones corporales (somatización de problemas que derivan en trastornos físicos) o de funciones mentales, sociales o laborales. Dejando de lado aquellos casos en los que se trate de patologías identificables (que serían objeto de intervención especializada), se abre un amplio abanico de posibilidades a la educación de las emociones que ayuden a la gestión de la cotidianidad.

El proceso de formación en este campo pasaría por una serie de fases que iría desde la propia toma de conciencia del estado emocional de cada uno, el autocontrol del mismo, la toma de conciencia social hasta el manejo de las relaciones con los demás. Se traducirían estas habilidades en una mejor preparación para la vida. Por lo que sería coherente que la escuela contemplara esta formación, con el docente como guía de la misma. Concretamente, los objetivos de la escuela en este campo se relacionarían con:

- La detección de posibles casos de pobre desempeño emocional, por parte del docente, en etapas tempranas del desarrollo.
- El fomento del conocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás.
- La enseñanza del modo adecuado de expresión de los estados de ánimo.
- El desarrollo de la empatía.
- El desarrollo de la tolerancia a la frustración.
- La prevención de las conductas de riesgo.

- La adopción de una actitud positiva ante la vida.
- La gestión de los conflictos interpersonales…

Como se puede apreciar, estos planteamientos se relacionarían también con otros como la escuela inclusiva, requisito indispensable en una sociedad plural que respeta y fomenta el respeto hacia la diferencia.

El interrogante que se plantea es el siguiente: ¿cómo pueden los docentes cuya formación emocional ha quedado en manos del azar planificar una enseñanza y una actuación en este campo? Los datos demuestran que en la enseñanza los niveles de estrés son altos, desembocando en el llamado *burn out* (síndrome del quemado) y en un número de bajas anuales considerables relacionadas con el estrés y la ansiedad. Se puede considerar, pues, que son muchos los docentes que no poseen las herramientas de gestión de las emociones necesarias. Si analizamos cuáles son los estresores de esta profesión, apreciamos que se relacionan con aspectos como:

- La falta de motivación del alumnado.
- Los problemas de disciplina en el aula.
- La falta de tiempo en el horario escolar para la preparación de las clases (sobre todo en determinados momentos del curso).
- La sobrecarga, determinada también por los requerimientos administrativos.
- Los frecuentes cambios en la legislación que obligan a un reciclaje constante.
- Las modificaciones en el rol docente (casi siempre con más funciones de las que se reconocen).
- La falta de apoyo entre los miembros del equipo docente o directivo ante situaciones concretas, incluso de los padres.
- El escaso reconocimiento social de la profesión (más si lo comparamos con épocas anteriores)…

Se hace evidente la necesidad de que el propio profesorado reciba formación en este campo: que aprenda el modo de adoptar una actitud alternativa (lo que Bermejo, 2016, denomina *engagement*- compromiso, vigor, absorción) en los momentos adecuados. Y que adquiera una serie de competencias emocionales vinculadas a su profesión con conocimientos básicos desde un punto de vista teórico y estrategias de auto-observación para el estímulo de la propia conciencia (Bayón, 2015).

Vaello (2011) recoge los resultados que obtendría el docente emocionalmente inteligente:

- Desarrolla una autoestima sana.
- Es más competente profesionalmente, traduciéndose en una enseñanza de mayor calidad.
- Tiene menos problemas de disciplina en sus aulas.
- Es más empático.
- Resiste mejor las presiones laborales.
- Supera las adversidades con mayor eficacia (relacionado con el concepto de resiliencia).

Por ello tendrá más probabilidades de sentirse feliz y realizado en su contexto personal y laboral, con lo cual se incrementaría su eficacia real y percibida.

De esta justificación parte nuestro trabajo como docentes universitarias que imparten asignaturas en una mención cualificadora en el Centro de Magisterio Virgen de Europa llamada "Comportamiento prosocial y habilidades socioemocionales en Educación Infantil" en la que incidiremos más adelante.

3. DEMANDAS FORMATIVAS PARA SER UN DOCENTE EMOCIONALMENTE INTELIGENTE

Desde el momento en que se implantaron los estudios de Grado y se revisaron los planes docentes formativos de los estudios de magisterio, se planteó en nuestro centro la posibilidad de trabajar en la temática descrita anteriormente. Así, en los estudios de Grado de Magisterio en Educación Infantil se ofreció la posibilidad de diseñar una mención que (a través de la elección de las optativas correspondientes) posibilitara al alumnado la especialización en este campo. El hecho de que se trate de optativas tiene como principal ventaja que los alumnos que las cursan, lo hacen porque están interesados en la temática (ofertada por el Departamento de Psicología del nuestro centro). El inconveniente: que no todos los alumnos cursarán la mención por lo que, aunque este tipo de contenidos se revelan como imprescindibles en la enseñanza, no todos los futuros docentes estarán formados al mismo nivel.

Nuestro alumnado proviene de la provincia de Cádiz (fundamentalmente de la comarca del Campo de Gibraltar) y localidades cercanas de la provincia de Málaga. En general, el Grado en Educación Infantil es elegido por mujeres, mayoritariamente procedentes de bachillerato de sociales o humanidades (algunas acceden desde el Ciclo Formativo Superior de Educación Infantil). La elección del Grado en Educación Infantil suele estar basada en la vocación por la docencia y en la enseñanza a los más pequeños.

Por otro lado, la mención es seleccionada por alumnas con inquietudes en el área de la psicología y con deseos de innovar en la docencia en esta etapa educativa, partiendo del perfil evolutivo del niño en todas sus facetas y asumiendo la interrelación entre lo socioemocional y lo cognitivo. En los últimos años hemos asistido a un descenso en el número de alumnos de este grado (en parte ocasionado por la falta de plazas de oposiciones para esta etapa educativa), y sin embargo, hay un aumento de interés en el tema, que se refleja en el número de matriculados en las optativas de la mención en comparación con el total de alumnos de nuestro centro.

La denominación de la mención es la siguiente: *Comportamiento prosocial y habilidades socioemocionales en Educación Infantil*. Se compone de tres asignaturas (todas de 6 créditos, 2 prácticos y 4 teóricos) que en conjunto, dan una visión completa de la temática, aunque somos conscientes de que no agotan ni garatizan la formación en este campo (puede profundizarse en la mención y asignaturas en la página web de nuestro centro www.magisteriolalinea.com). Además, la asignatura Prácticum II de cuarto curso, posee un área de aplicación práctica de la mención. Profundicemos en cada una de las tres asignaturas descritas: *Habilidades socioemocionales y relaciones entre iguales en Educación Infantil* (asignatura 1): esta asignatura se imparte en el segundo semestre del tercer curso de los estudios de magisterio en Ed. Infantil.

- Los contenidos están relacionados con las nociones básicas, de corte más teórico, sobre emociones y neurociencia, inteligencia emocional, el desarrollo social y emocional del niño, las correlaciones entre lo biológico y lo cognitivo-conductual (neurociencia), las influencias en el desarrollo socioemocional y la evaluación del

comportamiento socioemocional en el aula. Se promueve el debate y la participación activa del alumnado, con el fin de que construya un conocimiento propio sobre el área y lo relacione con sus propias vivencias (en el momento de impartición se encuentran realizando la asignatura Prácticum I en los centros colaboradores, que aunque es de carácter generalista, proporciona un contexto práctico sobre el que aplicar la teoría).

- En la Tabla 1 que presentamos a continuación, se recogen las competencias que se pretenden desarrollar en el alumnado de magisterio con esta asignatura.

Tabla 1

Competencias de la asignatura Habilidades socioemocionales y relaciones entre iguales en Educación Infantil

Habilidades socioemocionales y relaciones entre iguales en Ed. Infantil	CEO16 Establecer las relaciones entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la calidad de las relaciones que se establecen con los iguales
	CEO19 Reflexionar sobre el papel de unas adecuadas relaciones con los iguales en el ajuste socioemocional y la adaptación escolar
	CG2 Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.
	CG15 Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables General
	CG18 Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes

- *Actividades para fomentar el desarrollo socioemocional en Educación Infantil* (asignatura 2): al igual que la anterior, esta asignatura se imparte en el segundo semestre del curso 3º y se simultanea también, por tanto, con el periodo de Prácticum I.

  El hecho de que tanto esta asignatura como la anterior, se impartan en el mismo periodo implica un importante esfuerzo de coordinación entre las profesoras para dar sentido a los contenidos que se trabajan en una y otra y que se complementen.

  En este caso, el enfoque de la asignatura es eminentemente práctico. Pretendemos que el alumnado analice los programas de desarrollo socioemocional y recursos existentes para la etapa de Educación Infantil y elaboren algunas propuestas personales en base a los estudios de diversos autores (el diseño de actividades y recursos para el desarrollo de las competencias socioemocionales: conciencia emocional, autonomía emocional, regulación emocional, etc). Se promueve el trabajo cooperativo entre el alumnado, la puesta en común de las actividades, y el análisis de las mismas. Resulta especialmente interesante que estén cursando en este momento su primer periodo de prácticas pues permite al alumnado aplicar en la realidad (de un modo más o menos voluntario) lo que están viendo en el Centro Universitario. Con ello, posibilita relacionar teoría y práctica.

En la Tabla 2 recogemos las competencias pretendidas con la superación de esta asignatura.

Tabla 2

Competencias de la asignatura Actividades para fomentar el desarrollo socioemocional en Educación Infantil.

Actividades para fomentar el desarrollo socioemocional de Educación Infantil	CG5 Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico
	CG22 Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto
	CE011 Conocer la dimensión pedagógica de la interacción social en la escuela y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual
	CE013 Diseñar contextos y actividades de aprendizaje para el adecuado desarrollo de las diferentes habilidades socioemocionales
	CE017 Fomentar el desarrollo socioemocional de los estudiantes como vía para abordar la convivencia en los contextos escolares

- *Inteligencia emocional y comunicación eficaz en el docente de Ed. Infantil* (asignatura 3): la última de las asignaturas optativas de la mención se cursa en el primer semestre del 4º curso, simultaneada con el Prácticum II. En este caso, el desarrollo de las prácticas del alumnado le exige la puesta en práctica de actividades de mención (es decir, el alumnado diseña y lleva a la práctica algunos de los contenidos trabajados).

  El contenido de la asignatura se enfoca en este caso al propio alumno de magisterio. Procuramos fomentar el autoanálisis personal (autoestima, resiliencia, estilo comunicativo y relacional) de modo que se optimice el rendimiento como docentes y se disfrute de la profesión desde un punto de vista personal. La comunicación y el trabajo en equipo son dos de las áreas que abordamos.

  En la Tabla 3 se recogen las competencias pretendidas con esta asignatura.

Tabla 3

Competencias de la asignatura Inteligencia emocional y comunicación eficaz en el docente de Edu. Infantil

Inteligencia emocional y comunicación eficaz en el docente de Ed. Infantil	CEO16 Establecer las relaciones entre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la calidad de las relaciones que se establecen con los iguales
	CEO14 Disponer de recursos metodológicos y estrategias para favorecer la educación socioemocional en el aula
	CEO15 Dominar las habilidades socioemocionales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias
	CEO18 Promover la mejora de la función docente a través del entrenamiento de las habilidades de comunicación y emocionales de los profesores
	CEO20 Reflexionar sobre la importancia de abordar el desarrollo socioemocional en la educación infantil
	CEO21 Valorar la importancia del trabajo en equipo y fomentar la colaboración con otros profesionales y agentes sociales

4. Conclusiones

La mención *Comportamiento prosocial y habilidades socioemocionales en Educación Infantil* se imparte desde el curso 2012-2013 (primer curso académico que se matriculaba en tercero el alumnado desde el comienzo de los estudios de Grado).

Como ha podido apreciarse en el desarrollo del artículo, en dicha mención se aborda el tema de la Inteligencia Emocional desde un enfoque holístico, que comienza analizando conceptos e ideas de base relevantes en relación con el desarrollo socioemocional y, después, se sitúa en un marco más práctico: comenzamos con el niño en etapa escolar como objeto de intervención y continuamos con la figura del docente como objeto de autoanálisis. En la Figura 1 ofrecemos un diagrama con la visión de conjunto de las asignaturas que conforman la mención.

Desde el comienzo de su impartición, no ha dejado de haber alumnos interesados en matricularse, por lo que podemos suponer que es un tema que resulta atractivo, ya que hablamos de asignaturas optativas.

Por las características de la metodología que utilizamos (diarios de campo, portafolios, análisis de situaciones reales, dinámicas grupales…), el contacto que mantenemos con el alumnado es muy cercano, con diálogo constante y evaluaciones y autoevaluación frecuentes. Por ello, hemos podido constatar curso tras curso que la mención es muy valorada en cuanto a la utilidad personal que se le atribuye: el alumnado siente que se trata de una temática que se relaciona con su bienestar personal. Además, tienden a buscar aplicaciones en su contextos cotidianos (familiares, laborales…) por lo que se corrobora la impresión anterior.

Además, se comprueba mediante las calificaciones que obtienen los alumnos en dichas asignaturas, que el resultado alcanzado es altamente positivo y la implicación muy alta. A continuación, presentamos en la Tabla 4 dichas calificaciones.

Figura 1

Mención y asignaturas que la componen

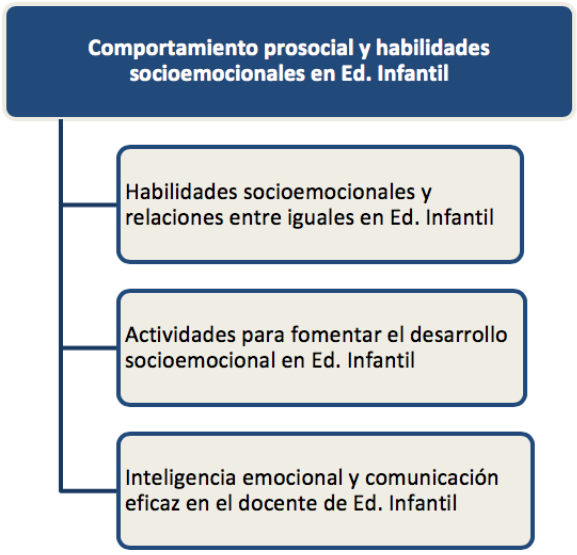


Tabla 4

Porcentaje de las calificaciones obtenidas por el alumnado

	Asignatura 1	Asignatura 2	Asignatura 3
2016-17	Aprobada: 23%	Aprobada: 7.7%	Aprobada: 21.4%
	Notable: 53%	Notable: 76.9%	Notable: 35.7%
	Sobresaliente: 23%	Sobresaliente: 15.4%	Sobresaliente: 35.7%
	Matrícula de Honor: 0	Matrícula de Honor: 0	Matrícula de Honor: 7.1%
2017-18	Aprobada: 37.5%	Aprobada: 50%	Aprobada: 28.6%
	Notable: 50%	Notable: 38.9%	Notable: 28.6%
	Sobresaliente: 6.2%	Sobresaliente: 11.1%	Sobresaliente: 35.7%
	Matrícula de Honor: 6.2%	Matrícula de Honor: 0	Matrícula de Honor: 7.1%

La valoración de las asignaturas (en las evaluaciones externas realizadas por la Universidad de Cádiz) es muy positiva, como recogemos en la Tabla 5.

Tabla 5

Resultados de valoración global de las asignaturas.

	Asignatura 1	Asignatura 2	Asignatura 3
2016-17	4,8	4,8	4,9
2017-18	4,7	4,8	4,8

No queremos dejar de señalar que somos conscientes de que el hecho de cursar una serie de asignaturas no proporciona necesariamente competencias socioemocionales pero sí que podemos sembrar el interés, incluso la duda, el autocuestionamiento de que algo podría hacerse de un modo diferente.

Por último, en el Centro de Magisterio Virgen de Europa también se imparte el Grado en Educación Primaria. Por su diseño y las características profesionalizantes de las menciones que ofrece, no permite abordar optativas en el campo de estudio de la Inteligencia Emocional. Desde las asignaturas que en este Grado se imparten desde nuestro Departamento de Psicología, se introducen algunos contenidos en relación con las inteligencias múltiples, aterrizando en la emocional (como es el caso de Psicología de la Educación) y se aborda el desarrollo socioemocional y su relación con el cerebro (en Psicología del Desarrollo); pero a todas luces, son contenidos mínimos, por lo que consideramos que hay una laguna importante en este área como además manifestaba algún sector del alumnado. Por ello, en los dos últimos cursos académicos, hemos ofrecido talleres en el marco de nuestro Programa de Orientación y Apoyo al Estudiante para los alumnos que quieran ampliar su formación de modo gratuito y voluntario. La oferta incluye tanto al alumnado de Educación Primaria como aquellos de Educación Infantil que deciden no cursar la mención.

Consideramos que el estudio de este campo puede hacer grandes aportaciones al desarrollo personal y, en particular, a la profesión docente, por lo que estamos muy satisfechas de poder trabajar en él. Como señala Casas (2009), las competencias socioemocionales se desarrollan aprendiendo una serie de habilidades prácticas y específicas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bayón, A. (2015). Competencia emocional docente ¡la revolución interior!. *Padres y maestros, 361,* 55-61.

Bermejo, L. (2016). Bienestar docente. Estrategias para una vida emocionalmente más saludable en el trabajo de profesor. *Padres y maestros, 368,* 18-23.

Casas, A. (2009). *Las emociones en Educación Infantil. Manual para Ed. Infantil: orientaciones y recursos 0-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer España.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1998). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Recuperado el 3/junio/2018 de www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

López Cassà, E. (2012). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Wolters-Kluwer.

Maganto, C. y Maganto, J. (2010). *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas.* Madrid: Pirámide.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Navarro, J. I. y Martín, C. (coords) (2010). *Psicología de la educación para docentes.* Madrid: Pirámide.

Vaello, J. (2011). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.

VVAA. (2010). *La salud física y emocional del profesorado.* Barcelona: Graó.

INFORMACIÓN SOBRE LAS AUTORAS

Claudia Ruiz López. Licenciada en Psicología por la Universidad de Granada y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Cádiz. Desde 1995 es Profesora Titular Universitaria de diversas asignaturas de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria relacionadas con la Psicología de la Educación y del Desarrollo, los aspectos socioemocionales y las diferencias en el aprendizaje, en el Centro de Magisterio "Virgen de Europa" de La Línea de la Concepción (adscrito a la Universidad de Cádiz). Ha venido desempeñando diversos cargos y funciones académicas y de gestión en dicho centro. Actualmente es encargada del Área Departamental de Psicología y del Área de Información pública. Ha formado parte del grupo de investigación GIETE

(código HUM-159) y sus intereses de investigación abarcan la Inteligencia emocional del docente así como la Psicología de la Educación y del Desarrollo.

✉ claudiaruizlopez@magisteriolalinea.com

Luisa Mª García Salas. Licenciada en Psicología por la Universidad de Málaga y Doctora en Psicología por la Universidad de Cádiz. Diplomada como Profesora de EGB (especialidad "Ciencias") por la Universidad de Cádiz. Desde octubre de 1990 hasta la fecha, Profesora Titular Universitaria del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación en el Centro de Magisterio "Virgen de Europa" de La Línea de la Concepción (adscrito a la Universidad de Cádiz) de diversas asignaturas de la Diplomatura de Magisterio y de los actuales Grados en Educación Infantil y Educación Primaria. Ha sido miembro del Equipo Directivo del Centro y ha ocupado diversos cargos y funciones académicas. Actualmente es Coordinadora de Prácticas externas curriculares de los Grados en Ed. Infantil y Ed. Primaria. Ha sido ponente en diversos cursos y talleres relacionados con las áreas de Psicología y Educación. Sus intereses de investigación son la Inteligencia emocional en la formación inicial universitaria, así como las Dificultades de Aprendizaje e Intervención psicoeducativa.

✉ lmgsalas@magisteriolalinea.com

Facebook. Una herramienta 2.0 al servicio de la docencia universitaria

Facebook. A 2.0 tool at the service of university teaching.

PIEDAD VARGAS-SORIA
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Valladolid.
https://orcid.org/0000-0002-0383-4313
BLANCA GARCÍA-GÓMEZ
Departamento de Organización de empresas y comercialización e investigación de mercados. Universidad de Valladolid.
ELENA JIMÉNEZ-GARCÍA
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Valladolid.
https://orcid.org/0000-0002-2410-9110

RESUMEN

El sistema de enseñanza ha sufrido un cambio sustancial, se ha pasado de una enseñanza 1.0, centrada en el profesor como transmisor de conocimiento, a un sistema 2.0 en el que el estudiante asume un rol activo. Incluso se puede decir que estamos en un escenario 3.0, donde la comunicación se manifiesta en todas direcciones, con un creciente protagonismo del intercambio de conocimiento entre iguales a través de una enseñanza participativa y colaborativa. La implementación de este sistema exige nuevos medios y es ahí donde el empleo de las redes sociales cobra protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Facebook se revela como la más popular entre los estudiantes universitarios. Su aplicación en docencia a través de esta experiencia de innovación, ha permitido medir el positivo impacto de su utilización en la adquisición de competencias en el Grado en Administración y Dirección de Empresas, pero extensibles a otros estudios universitarios.

Recibido: 09/11/18
Aceptado: 04/06/19

PALABRAS CLAVES
Facebook, docencia, universidad, redes sociales, aprendizaje colaborativo.

ABSTRACT

The education system has undergone a substantial change, it has gone from a teaching 1.0, centered on the teacher as a transmitter of knowledge, to a 2.0 system in which the student assumes an active role. Moreover we could even say that we are in a scenario 3.0, where communication manifests itself in all directions, with a growing role of the exchange of knowledge among equals through participatory and collaborative teaching. The implementation of this system requires new means and this is where the use of social networks takes center of the stage in the teaching-learning process. Facebook is revealed as the most popular social media among university students. Its application in teaching through this experience of innovation, has allowed to measure the positive impact of its use in the acquisition of competences in the Degree in Business Administration and Management. This could be applied extendable to other university studies.

KEYWORDS
Facebook, Teaching, University, Social Networks, Collaborative Learning, .

Para citar este artículo: Vargas-Soria, P., García-Gómez, B. y Jiménez-García, E. (2019). Facebook. Una herramienta 2.0 al servicio de la docencia universitaria. *EA, Escuela Abierta*, 22, 15-27. doi:10.29257/EA22.2019.03

OPEN ACCESS
Creative Commons License CC BY-NC-ND 3.0 Unported

1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. Redes sociales y la nueva enseñanza universitaria

El cambio en la forma de concebir la enseñanza universitaria derivado del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto, entre otras modificaciones, un notable incremento en la dedicación no presencial de los estudiantes. Precisamente esta necesidad de incrementar las horas de trabajo fuera del aula exige, tanto la implementación de nuevas metodologías, como el uso de herramientas que faciliten la cooperación y la comunicación dentro del proceso de aprendizaje (Saquete, Garrigós, Mazón e Izquierdo, 2011). Ortego, Jiménez y Fernández (2015) consideran que ha surgido un nuevo enfoque de comunicación e información y que las redes sociales han ganado popularidad, especialmente entre los adolescentes y adultos jóvenes, quienes muestran una actitud tan favorable que los han incluido en su rutina diaria. De hecho, las redes sociales son el canal ideal para compartir datos y conocimiento de una manera rápida, cómoda y fácil, y como docentes, debemos aprovecharlas para proporcionar herramientas y nuevas formas de interacción para abordar nuevos desafíos. Por ejemplo, algunos de sus puntos potenciales, como la colaboración, el libre flujo de información y la generación de contenido para la construcción de conocimiento se han aplicado recientemente a la educación (De Haro, 2010). Sin embargo Selwyn (2009) y Mazer y otros (citados en Balula y Moreira, 2014), defienden que algunas de las cualidades de las redes sociales, en algunos contextos educativos, pueden entrar en conflicto con paradigmas pedagógicos tradicionales, ya que estas redes son canales informales de comunicación y espacios poco estructurados para actividades académicas, y los docentes pueden quebrantar las expectativas de los estudiantes al usar Facebook. Por el contrario, Junco (2011) y Amador y Amador (2014) consideran que el uso de esta red social en contextos académicos resulta positivo en el rendimiento académico de los estudiantes.

Por otro lado, el aprendizaje basado en competencias exige al docente y al estudiante un esfuerzo tendente a comprender cuál es el rol que cada uno ha de desarrollar dentro del proceso didáctico. Como un ingrediente más, la escasez de medios materiales unida a la soledad de un profesorado que, sin orientación alguna, ha tenido que adaptar sus herramientas a un escenario nuevo, han constituido la punta de lanza en la investigación de medios al servicio de nuevos planteamientos docentes. En definitiva, asistimos a un cambio de paradigma educativo, unido a un cambio metodológico que ha de potenciar el papel activo del estudiante, su iniciativa y el pensamiento crítico (Esteve, 2009).

En medio de este proceso de cambio emergen las redes sociales como una herramienta de incuestionable notoriedad entre los estudiantes universitarios. No en vano, la popularidad que están alcanzando ha hecho que trasciendan el objetivo lúdico con el que nacieron, pasando a convertirse en herramientas de uso habitual en numerosas actividades laborales y educativas (Tomás y Navarro, 2011). Precisamente, en esta línea, muchos son los estudios que proponen la utilidad de las redes sociales como herramientas de trabajo colaborativo, capaces de mejorar el rendimiento académico de las horas no presenciales (León de Mora, 2010 y Saquete y otros, 2011). Además de la familiaridad del estudiante con estos instrumentos, su ilimitada disponibilidad en el tiempo y en el espacio, junto a su carácter interactivo, son sólo algunos de los factores determinantes de su cada vez mayor empleo en el aula. Y es que, en medio del cambio de paradigma al que nos referíamos en líneas precedentes, las redes sociales pueden jugar un importante papel en la tarea de potenciar la motivación y participación del alumnado, tanto en el proceso de aprendizaje, como en la colaboración e intercambio de información (Garrigós, Mazón, Saquete, Puchol y Moreda, 2010).

De acuerdo con Ponce (2012), hablamos de redes sociales para referirnos a aquellas estructuras compuestas por un grupo de personas que comparten un interés común, relación o actividad a través de Internet, siendo precisa-

mente en la web donde tienen lugar los encuentros sociales, en tiempo real o diferido. Es decir, consideramos que una red social es una herramienta diseñada para crear espacios capaces de promover o facilitar la formación de comunidades e instancias de intercambio social (Cobo y Pardo, 2007).

En general, las redes sociales brindan a los usuarios una forma de interacción social abierta (Tomás y Navarro, 2011), en la que pasan de ser meros receptores de información a ser productores y a través de la que aprenden unos de otros, compartiendo una compilación de recursos (Lozano, 2004). Precisamente esta es otra de las utilidades que aportan de cara a la formación de los estudiantes en competencias. Pues bien, hoy la educación universitaria cambia el rol del estudiante del mismo modo que lo hacen las redes sociales (Valenzuela, 2013): los nuevos modelos de aprendizaje pasan por el incremento del protagonismo e iniciativa del estudiante, en detrimento de la clase magistral. Además, estamos siendo testigos de un cambio de dirección en la práctica docente, de un modelo bidireccional (tutoría) o, en ocasiones unidireccional (lección magistral) pasamos a otro de carácter colaborativo, en el que emergen elementos como la evaluación entre iguales o el trabajo en equipo. Precisamente en esta línea (Dapía y Escudero, 2014) reconocen la capacidad de las redes sociales para superar paradigmas centrados en la lección magistral que promueven la participación, la interacción y la colaboración como bases del aprendizaje para la innovación y la mejora de la calidad. En definitiva, y de acuerdo con Gómez, Roses y Farías (2012), las redes sociales contribuyen a impulsar un aprendizaje constructivista y colaborativo.

La idea es mejorar el proceso de aprendizaje empleando la atracción del colectivo de estudiantes por las nuevas tecnologías, a la par que se consigue una mayor implicación de estos derivada de la asunción de un papel protagonista dentro de su propio proceso formativo y del de sus compañeros de aula. No podemos olvidar que estamos ante un colectivo habituado al uso de estas herramientas (Del Fresno, 2011), o de lo que se ha dado en llamar «nativos digitales» (Prensky, 2001).

Ya ha quedado demostrado en varios estudios que el empleo de redes sociales, como apoyo a la formación, mejora los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Saquete y otros, 2011 y Del Moral y Villalustre, 2012). Pese a estas conclusiones, hemos constatado que el uso de las redes sociales como una herramienta didáctica está reservada a experimentos aislados, así lo entienden, entre otros Dapía y otros (2014) y Poza, Calduch, Albors, Cabrera, Teruel, Rebollo y Díez (2014).

El objetivo es aprovechar el potencial de las redes sociales para estimular al estudiante, así como para promover aprendizajes significativos y optimizar el esfuerzo de todos los participantes en el proceso (Poza y otros, 2014). No en vano es una realidad que el uso de estas herramientas favorece la incorporación de profesionales al mercado laboral con el consiguiente beneficio que esto tiene para su inserción en un mercado dominado por los medios digitales (Vivar, García, Vinader, Núñez y Martín, 2012). Ahora bien, en medio de estas evidencias a favor del empleo de las redes sociales en el ámbito educativo, no es menos cierto que su utilidad y buenos resultados suponen un reto para los docentes que son quienes deben encontrar la manera de innovar e incorporarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ricardo y Chavarro, 2011).

Cada red tiene sus rasgos característicos que le atribuyen un perfil más o menos idóneo para el desarrollo de determinadas actividades o tareas. Es por ello que el empleo combinado de varias redes diferentes permite optimizar los resultados globales, en términos de adquisición de competencias. De entre las muchas redes sociales existentes, en este proyecto optamos por el empleo de Facebook y Twitter, complementadas con Pinterest, si bien en este artículo nos centraremos en el uso de la primera de ellas.

1.2. La red social Facebook en el contexto universitario

Facebook se posiciona como la plataforma digital más grande del mundo. Creada el 4 de febrero de 2004, cuenta con 1555 millones de usuarios activos por todo el planeta, llegando a convertirse en la preferida por los internautas, por delante de otras como Youtube, Twitter o LinkedIn. Cada usuario permanece una media de 20 minutos al día en la red, siendo la manera de acceso preferida por los mismos el dispositivo móvil, desde el que se conectan el 90% de los usuarios totales.

En el colectivo formado por los estudiantes universitarios estas cifras subrayan las anteriores dado que Facebook es la red con mayor notoriedad y nivel de uso en dicho grupo; esta es precisamente una de las razones por las que hemos optado por su empleo en la docencia. Por otro lado, la elección de esta herramienta descansa en sus propias características y utilidades que la convierten en un recurso interesante para compartir recursos y comunicar información sobre una asignatura y los eventos vinculados a esta, en medio de un entorno que permite mantener una conexión y relación cercana y dinámica con el estudiante (Vivar y otros, 2012 y Alonso, Moreno, Terrones, Agulló y Juan, 2013).

La hipótesis general de la que partimos es que el uso de la red social Facebook logra mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los estudiantes universitarios, además de facilitar la adquisición de ciertas competencias clave para el Grado en Administración y Dirección de Empresas y ampliables a otros estudios, entre las que destacan la capacidad de síntesis, manejo de las TIC y trabajo en equipo. Estudios previos concluyen resultados positivos derivados del uso de las redes sociales a las que atribuyen un gran potencial educativo (Espuny, González, Lleixá y Gisbert, 2011; Gómez y otros, 2012 e Iglesias y González, 2014, entre otros).

En el ámbito docente, Facebook proporciona diferentes utilidades para tratar de aprovechar sinergias en el trasvase de conocimiento desde el docente hacia sus estudiantes, así como al pretender aumentar la cohesión entre los mismos, creando y diseñando acciones formativas que en muchas ocasiones llegan más allá del aula. Por otro lado, en línea con investigaciones precedentes como Ellison, Steinfield y Lampe (2007), Abuín (2009) e Iglesias y González (2014), estamos convencidos de que el empleo de esta herramienta favorecerá la relación entre los estudiantes del grupo y entre estos y el profesorado, culminando en un escenario favorable al desarrollo del trabajo en equipo, o más bien colaborativo por las posibilidades que ofrece para compartir y aportar de forma constructiva. Otra de las premisas de las que partimos es el potencial que Facebook posee para hacer más atractivo el proceso de aprendizaje, por su carácter novedoso y por la capacidad creativa que aporta al estudiante.

Un ejemplo claro de utilidad de esta plataforma en el ámbito educativo es la herramienta «Grupos», con la cual podemos crear un lugar de reunión para nuestros estudiantes en el que compartir conocimiento y desarrollar acciones que permitan la obtención de las competencias necesarias para el aprendizaje de una determinada área de conocimiento.

Al igual que la anterior herramienta, Facebook pone a nuestra disposición la posibilidad de crear eventos, lanzar publicaciones informativas y preguntas relacionadas con el contenido o materia de estudio, fomentando la participación, animando al grupo y facilitando el proceso de aprendizaje de una manera activa y constante.

Otra acción que la plataforma pone a disposición del docente es la posibilidad de compartir enlaces a otros sitios en Internet, relacionados con los contenidos de la materia a impartir, pudiendo compartir con el estudiante publicaciones de profesionales provenientes de su blog o newsletter, enlaces a portales de video como Youtube o también de contenidos como Wikipedia entre otros.

Por último debemos hacer mención a la facilidad que supone, tanto para el profesor como para los estudiantes, la posibilidad de manejar archivos y documentos relacionados con el aprendizaje de un determinado grupo, como pueden ser presentaciones de Power Point, infografías, mapas o cualquier otro archivo que resulte de utilidad para la comprensión de los contenidos por parte del alumnado.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Diseño

Antes de iniciar la actividad dentro de la red social Facebook valoramos las diferentes alternativas que ofrece la plataforma al objeto de seleccionar aquella que mejor se adaptase a los objetivos del trabajo. Entre crear una página de acceso libre y un grupo cerrado optamos por esta última alternativa. Ya en una experiencia anterior habíamos trabajado con Facebook y encontramos la reticencia de ciertos estudiantes a participar en un foro abierto al que podía asomarse cualquier colectivo. Además, la propia definición de grupo responde a los objetivos planteados dado que son un espacio pensado para que las personas intercambien opiniones acerca de intereses comunes. Ello nos llevó a proponer, para la segunda edición, un grupo cerrado en el que solo participasen los docentes de la asignatura, profesionales o invitados a ella por diferentes cuestiones, y los estudiantes matriculados.

El papel del docente fue en todo momento de dinamizador de la plataforma, además de «guardián» de las publicaciones, así como de las dudas y cuestiones que se pudieran plantear. En definitiva podríamos resumir su papel como «moderador activo», puesto que además de regular y ordenar la participación de los estudiantes, asumió el papel de potenciador y creador de debates de interés. Ahora bien, la plataforma permite asignar de forma continuada o temporal, el papel de moderador a aquellos miembros que se considere oportuno para contribuir a la activación del grupo.

La asignatura elegida para la realización del experimento fue Dirección Comercial II, obligatoria de tercer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas, pero puede ser aplicable a cualquier otra de este u otros Grados. La elección responde tanto al contenido y competencias que se trabajan en dicha asignatura, como a la madurez del estudiante, referida al nivel de conocimiento de los contenidos básicos de la materia y a su manejo de herramientas didácticas. Un estudiante de tercer curso ha adquirido un importante número de competencias y destrezas que le capacitan para sacar un provecho adecuado de herramientas como las redes sociales.

Antes de proceder al desarrollo de las actividades asociadas a la asignatura mencionada se dividió la clase, formada por 45 estudiantes, en grupos de 5 personas. A partir de ese momento, cada grupo distribuyó los roles entre sus miembros, así como el trabajo a realizar siendo la primera tarea la elección de un producto sobre el que realizar su plan de marketing.

Se pretendió en todo momento que el estudiante asumiese el rol de profesional que trabaja en equipo, de este modo se procuró una mayor implicación de cada grupo en su proyecto de producto. Así las cosas, el proyecto se estructuró en tres etapas. En la primera se diseñó el grupo de Facebook y se invitó a participar a todos los estudiantes matriculados y a dos profesionales externos. En la segunda se desarrollaron diferentes actividades como eventos, debates, foros de dudas, etc. que se nutrieron de las aportaciones de todos los integrantes del grupo. En la tercera pusimos en marcha el análisis de resultados.

2.2. Objetivos

Los objetivos que nos planteamos con este trabajo se pueden sintetizar en los siguientes:

- Analizar la utilidad de las redes sociales, Facebook, en el ámbito educativo universitario, sobre todo como herramienta incentivadora y facilitadora del intercambio de conocimiento entre iguales.
- Formar a los estudiantes en el uso de las redes fuera del ámbito lúdico y así mostrar su potencial como herramientas de corte profesional.
- Conformar una red de recursos online que ayude a generar conocimiento sobre plan de marketing que pueda servir de ayuda a futuros estudiantes y profesionales.
- Mostrar la utilidad del trabajo colaborativo a través de las TIC, tanto para la mejora continua como para el logro de resultados óptimos.

2.3. Uso y actividades vinculadas a la herramienta Facebook

El uso de Facebook dentro de la asignatura Dirección Comercial II fue complementario al resto de actividades y herramientas empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trataba de combinar de una forma natural y nunca forzada, los ámbitos online y offline.

El carácter actual y práctico de la asignatura favorecía la integración de diversas actividades profesionales dentro de la actividad docente habitual. Nos referimos básicamente a: conferencias relativas a temas de interés y actualidad, visitas de profesionales al aula para compartir procesos, formas de actuar y conocimiento de empresa y excursiones fuera de la Facultad que permitieran conocer in situ el día a día de una empresa en el ámbito comercial. Para optimizar el aprendizaje e implicación del estudiante en relación con estas actividades, el uso de la red social Facebook se reveló como un posible aliado que permitía trabajar antes de su desarrollo, durante el mismo y con posterioridad. Así, antes del desarrollo de cada actividad se empleó la red social para proponer cuestiones de debate, para tratar de despertar mayor interés entre los estudiantes que trataban de aportar noticias o cuestiones actuales relativas al tema a tratar o a la empresa a visitar. Ello permitía que los estudiantes acudiesen al evento informados, lo que les permitía plantear cuestiones a los profesionales que enriquecieran los encuentros. Nuestro propósito fue que todo ello abocase en una mayor implicación de los estudiantes con cada actividad. El feed back posterior pretendía hacer balance de la utilidad e interés de la jornada.

Por otro lado, en el día a día de las clases presenciales estaba previsto un elevado protagonismo de los estudiantes que tendrían que compartir con sus compañeros los avances realizados en cada momento. Facebook permitía compartir antes de cada clase el trabajo, de modo que el resto de compañeros pudieran analizarlo y hacer aportaciones y sugerencias que luego fuesen debatidas en el aula. De este modo se lograba una perfecta interacción entre entorno online y offline que también tuvo su fiel reflejo en la constante publicación de contenidos de interés por parte de docente y estudiantes, al hilo de las cuestiones teóricas que se iban analizando en cada una de las clases. Todo ello permitió que los estudiantes se implicasen, no solo con su grupo de trabajo y en su rol de aprendizaje, sino también con el resto de proyectos y en un rol más activo, capaz de contribuir al desarrollo intelectual del equipo.

La Tabla 1 recoge de forma sintética las diferentes actividades propuestas, las acciones desarrolladas en Facebook, en consonancia con aquellas, y los beneficios perseguidos para el estudiante.

Tabla 1

Integración de actividades en entornos online y offline y beneficios para el estudiante

	Actividad	Acción desarrollada	Beneficios perseguidos
Actividades complementarias, dentro y fuera del aula	Ciclo de conferencias Jornadas de la empresa en el aula Visitas a empresas	Acción previa: dinamización Planteamiento de cuestiones a resolver Aportar información sobre tema y/o empresa Creación de eventos	Incentivar Implicar Despertar interés, motivación Asumir roles
Exposición de trabajos en clase, trabajo presencial	Borradores sobre cada parte del plan de marketing (entorno, producto, precio, distribución y comunicación Informe definitivo sobre cada parte del plan de marketing	Plantear dudas Proponer acciones de mejora para otros grupos Plantear posibles formas de cooperación Aportar documentos online ad hoc para ayudar a otros grupos Crear eventos	Ayuda y colaboración Alentar de igual a igual Aprender de otros Desarrollo de trabajo colaborativo
Actualidad y trabajo diario	Noticias relacionadas y asuntos de interés	Compartir recursos de interés para la parte objeto de estudio en cada momento: vídeo, imágenes, documentos, etc Compartir herramientas para el desarrollo de los trabajos Compartir eventos	Ayudar de igual a igual Compromiso con otros Implicación y aliento Gestores de contenidos

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

La medición de resultados se hizo de tres formas diferentes. Por un lado se empleó la herramienta Grytics que nos permitió conocer diferentes parámetros de participación cuantitativa de los miembros del grupo a lo largo del periodo de desarrollo del experimento. De otra parte, realizamos un análisis de contenido de las aportaciones realizadas por los estudiantes, al objeto de complementar los datos numéricos aportados por Grytics. Finalmente empleamos la dinámica de grupos en combinación con la entrevista en profundidad a los participantes, para tratar de conocer su opinión de la red social, así como su utilidad percibida como herramienta de apoyo en el proceso de aprendizaje.

3.1. Análisis numérico a través de los parámetros de Grytics

A través de la citada herramienta se han recogido datos históricos de cada una de las semanas en las que se aplicó el experimento: las quince semanas lectivas de duración del cuatrimestre más las dos subsiguientes en las que se finalizaron los trabajos definitivos. Los parámetros empleados fueron: reacciones, posts, comentarios, miembros activos, engagement score y activity score. Las reacciones son un indicador más endeble que simplemente recoge «me gusta» o similares. Con el post medimos el número de publicaciones que realiza el grupo en el periodo considerado, mientras que los comentarios son respuestas o aportaciones a un post determinado; se trata de dos elementos de gran valor para el posterior análisis de contenido. Otro elemento considerado es el número de individuos dentro del grupo que han permanecido activos dentro del intervalo analizado. El indicador engagement score mide el nivel de compromiso e implicación de los miembros del grupo. Finalmente, el indicador activity score se determina del siguiente modo (Figura 1).

Figura 1

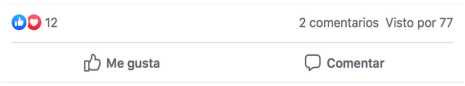
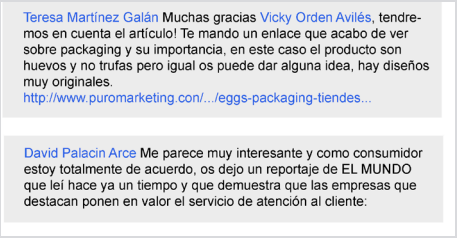
Estadísticas básicas de Gritycs para el grupo MarketingCET

3.2. Análisis de contenido

Dividimos el análisis de contenido en los siguientes ítems: post, reacciones, eventos, asistencia y dinamización y comentarios. La Tabla 2 recoge cada ítem con su descripción.

Tabla 2

Ítems del análisis de contenido.

Ítem	Descripción	Ejemplo
Post	Publicaciones hechas en el grupo que tratan de aportar recursos de interés para el desarrollo de cada fase del trabajo, esto es, artículos de revistas, informes, estadísticas, etc.	
Reacción	«me gusta» de las publicaciones realizadas	
Eventos	Se ha creado un evento como jornada, visita a empresas o conferencia, entre otros	Terminamos un fin de semana muy fructífero para nuestro sector. Tras una gran https://m.facebook.com/Feria-de-la-Trufa-de-Abejar-1631012.../ con infinidad de ponencias, charlas y demostraciones. Volvemos a casa con amplios conocimientos y muchas ideas nuevas para aplicar a nuestros productos
Asistencia ydinamización	Publicaciones que plantean dudas puntuales o que comentan cuestiones de la clase presencial de ese momento, por ejemplo en forma de resumen o conclusión de lo explicado	
Comentarios	Aglutina las reacciones en forma de aportación a los post de los miembros del grupo	

3.3. Análisis cualitativo. Entrevistas en profundidad y dinámica de grupos

Se realizaron dos reuniones de grupo y tres entrevistas en profundidad. El objetivo fue extraer información sobre la utilidad de la red para su proceso de aprendizaje, así como para el desarrollo de ciertas competencias del Grado. Los temas tratados estuvieron relacionados con el manejo de la herramienta y su aplicabilidad en el aula, con su utilidad para fomentar el empoderamiento y participación de los estudiantes, su interés como instrumento de apoyo en el trabajo colaborativo y su uso como herramienta de resolución de dudas tanto teóricas como relativas al proceso de diseño de su trabajo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En general observamos que el uso de una red social en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje es positivo para los estudiantes, quienes están habituados a relacionarse con sus iguales de este modo. En este sentido nos dicen que para ellos es cómodo y supone operar en un entorno «amigable». Además, el saber que sus comentarios no son públicos, sino que quedan dentro del entorno del aula les permite expresar dudas y contenidos relativos a la asignatura de una forma más adecuada.

La red social sirve además para compartir materiales, prácticas y recursos que favorezcan el aprendizaje. En general los alumnos coinciden al señalar el beneficio derivado del uso de Facebook en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, constatamos que el grupo creado ha sido útil para implementar el uso colaborativo de la red social, además de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En buena parte esto se debe a que la productividad del estudiante se incrementa cuando trabaja en un grupo que trata de conseguir el mismo objetivo. Por otro lado y no menos importante, el trabajo en grupo permite complementar las carencias de unos con los puntos fuertes de otros y así avanzar en diferentes áreas.

El uso de la red como instrumento para plantear dudas, tanto al propio profesor como al resto de los compañeros, han sido factores determinantes para que el alumnado perciba como útil la creación de este grupo: mayoritariamente admiten que ha mejorado las relaciones entre sus iguales, así como con los profesores ya que esta herramienta les hace más accesibles y cercanos.

Como afirma Duart (2009), la verdadera transformación se encuentra en la dinámica educativa, en el proceso educativo que se desarrolla en el aula y, hoy cada vez más, fuera de ella. El uso activo y social de las redes no puede ser ignorado en las planificaciones docentes, aunque debe reconocerse que requiere de una mayor dedicación por parte del profesorado fuera del aula.

Lo que está claro es que las posibilidades para la formación y enseñanza que Facebook nos presenta en la actualidad son muchas y, con inventiva e innovación educativa, dichas posibilidades pueden ser muchas más, haciendo mucho más completo el proceso de aprendizaje y aumentando las competencias adquiridas por el estudiante en dicho proceso.

Apoyos

Se enmarca dentro de la convocatoria 2016/17 de Proyectos de Innovación Docente del Vicerrectorado de ordenación académica de la Universidad de Valladolid.

5. REFERENCIAS

Abuín, N. (2009). Las redes sociales como herramienta educativa en el ámbito universitario. *Revista Electrónica de ADA-Madrid*, 3,199-205.

Alonso, M., Moreno, J., Terrones, A., Agulló, J. y Juan, A. (2013). Una experiencia docente universitaria a través de la red social Facebook. En *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, (pp. 331-341). Universidad de Alicante.

Amador, P. y Amador, J. (2014). Academic advising via Facebook: Examining student help seek-ing. *Internet and Higher Education, 21*, 9-16, doi: https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.003

Balula, A. y Moreira, A. (2014). *Evaluation of online higher education learning, interaction and technology*. Suiza: Springer.

Cobo, C. y Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0 Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona: Grup de Recerca d´interaccions Digitals. Universitat de Vic y Flasco México.

Dapía, M. y Escudero, R. (2014). Aprendizaje colaborativo mediante el uso de edublog en la enseñanza universitaria. Valoración de una experiencia. *Enseñanza & Teaching, 32*(2), 53-72.

De Haro, J. J. (2010). *Redes sociales en la educación*. Madrid: Anaya.

Del Fresno, M. (2011). *Netnografía. Investigación, análisis e intervención social online*. Barcelona: Editorial UOC.

Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2012). Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 9*(1), 36-50. Recuperado de https://goo.gl/8Ydbu8

Duart, J. M. (2009). Internet, redes sociales y educación. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. 6*(1), 1-2.

Ellison, N. B., Steinfield, C. y Lampe, C. (2007). The benefit of Facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computermediated Communication, 12*(4), 1143-1168, doi: https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x

Espuny, C., González, J., Lleixá, M. y Gisbert, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista de Universidad y sociedad del Conocimiento, 1*, 171-185.

Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: De la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria, 5*, 58-67. Recuperado de http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/viewFile/3337/3402

Garrigós, I., Mazón, J. N., Saquete, E. Puchol, M. y Moreda, P. (2010). La influencia de las redes sociales en el aprendizaje colaborativo. En *XVI Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática.* Universidad de Santiago de Compostela.

Gómez, M., Roses, S. y Farías, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Revista Comunicar, 38* (XIX), 131-138, doi: https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-04

Iglesias, M. y González, C. (2014). Facebook como herramienta educativa. *Historia y Comunicación Social, 1*(19), 379-391. Recuperado de https://goo.gl/XNRsB8

Junco, R. (2011). The need for student social media policies. *Educause Review, 1*(46), 60-61. Recuperado de https://goo.gl/5qgonH

León de Mora, C. (Coord.) (2010). *Entornos colaborativos en docencia virtual: redes sociales y wikis*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Lozano, A. (2004). Comunidades de aprendizaje en red: diseño de un proyecto de entorno colaborativo. *Revista electrónica Teoría de la Educación: Educación y cultura en la sociedad de la información, 5.* Recuperado de https://goo.gl/ercxDV

Ortego, M. T., Jiménez, E. y Fernández, P. (2015). Linguistic behaviour in social networking sites used as academic and educative communication tool. *Procedia. Social and Behavioral Sciences, 212,* 123–130. Recuperado de https://goo.gl/1aErhP

Ponce, I. (2012). *Monográfico Redes Sociales. Observatorio tecnológico*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de https://goo.gl/rd7Q28

Poza, J. L., Calduch, A., Albors, A., Cabrera, M., Teruel, D., Rebollo, M. y Díez, R. (2014). Propuesta de parámetros y caracterización de los grupos de las redes sociales orientados a la docencia universitaria: experiencia y resultados. *Revista de Educación a Distancia (RED), 44,* 2-18.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-6. Recuperado de https://goo.gl/ahLGiK

Ricardo, C. y Chavarro, A. (2010). El uso de Facebook y Twitter en educación. *Revista Lumen, 11.* Recuperado de https://goo.gl/qysvXG

Saquete, E., Garrigós, J., Mazón, S. e Izquierdo, R. (2011). Influencia de los estilos de aprendizaje en el uso de redes sociales para docencia. Recuperado de https://goo.gl/j1uTNu

Tomás, D. y Navarro, B. (2011). *Las redes sociales como instrumento dinamizador del aprendizaje colaborativo*. Recuperado de http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2011/documentos/posters/183087.pdf.

Valenzuela, R. (2013). Las redes sociales y su aplicación a la educación. *Revista Digital Universitaria, 4*(14). Recuperado de https://goo.gl/DQzXnT

Vivar, H., García, A., Vinader, R., Núñez, P. y Martín, M. A. (2012). La innovación educativa en la enseñanza superior: Facebook como herramienta docente. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, febrero, 530-544. Recuperado de https://goo.gl/cVyPcZ

INFORMACIÓN SOBRE LAS AUTORAS

Piedad Vargas Soria. Doctora en Historia del Arte (cum lauden) y Licenciada en Bellas Artes. Durante los últimos 14 años ha compaginado su actividad docente en la Universidad y Escuelas de Arte con la participación en ponencias, conferencias, congresos y grupos de trabajo. Todo ello, mientras continúa con su carrera artística (www.payevargas.com), además de organizar y coordinar eventos culturales y comisariar exposiciones. Su espíritu creativo e inquietud le ha llevado a una constante formación multidisciplinar y a la experimentación e investigación en el campo de la Historia del Arte, los procesos creativos y el Arte en general, realizando diversas publicaciones.

✉ mariapiedad.vargas@uva.es

Blanca García Gómez. Profesora Titular de Universidad en Universidad de Valladolid y Decana de la Facultad de Ciencias Empresariales y del Trabajo de la Universidad de Valladolid. Consejera de Caja Rural de Soria. Directora de la Cátedra Conocimiento e Innovación Caja Rural de Soria de la Universidad de Valladolid. Profesional docente e investigadora en diferentes áreas de marketing con el objetivo de desarrollar su faceta investigadora en ámbitos como el marketing digital y la estrategia de marketing en el sector vitivinícola. Especialista en investigación de mercados, análisis ad hoc mediante encuesta y desarrollo de planes de viabilidad de empresas. Ha desarrollado una potente línea de investigación centrada en la fidelización de clientes.

✉ bgarcia@eade.uva.es

Elena Jiménez García. Licenciada en Filología Hispánica y Doctora en Lingüística española. Desde 2002 profesora e investigadora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ha realizado diversos estudios dialectológicos sobre el léxico agrícola, aspectos de comunicación no verbal, el humor y la creatividad lingüística y literaria, errores lingüísticos en la prensa, y estudios sobre antropología cultural, análisis del discurso y Hermenéutica analógica. Ha realizado estancias docentes y de investigación en 13 universidades europeas y en la City University of New York. Ha sido investigadora en varios proyectos de investigación y proyectos de innovación docente de la Universidad de Valladolid y de la Junta de Castilla y León.

✉ elena.jimenez.garcia@uva.es

Contribución de la formación literaria a la educación integral: análisis del currículo básico de Educación Primaria

Contribution of literary training to integral education: analysis of the basic curriculum of Primary Education

ELIA SANELEUTERIO
Departament de Didàctica de Llengua i la Literaura. Universitat de València.
https://orcid.org/0000-0003-4060-9518
ROCÍO LÓPEZ-GARCÍA-TORRES
Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad CEU Cardenal Herrera.
https://orcid.org/0000-0001-5647-764X

RESUMEN

El proceso educativo conlleva siempre una relación con el valor: en esencia y fundamento resulta valioso. Al venir enmarcado por contextos legales, podemos afirmar que el Real Decreto 126/2014, por ser educativo, se asienta en valores, unos u otros. Para esta investigación se ha llevado a cabo un análisis del contenido axiológico del bloque de dicho currículo básico dedicado a la educación literaria. Para ello se parte de un planteamiento integral de educación al que la literatura contribuye con un papel fundamental. El objetivo del estudio es demostrar hasta qué punto esto se ve reflejado en el texto legal de referencia, estimulando la reflexión sobre elementos que puedan suponer una mejora en próximas acciones normativas, incluida la potenciación del papel de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en este proceso.

Recibido: 02/02/19
Aceptado: 29/07/19

PALABRAS CLAVES
Currículo básico, análisis de contenido, educación integral, axiología, educación literaria.

ABSTRACT

The educational process always involves a relationship with value: in essence and foundation it is valuable. Always framed by legal contexts, it is possible to say that, since it is educational, the Royal Decree 126/2014 is based on values. In this research an analysis of the axiological content of this basic curriculum is carried out, concretely the block dedicated to literary education. The study starts from an integral approach of education to which literature contributes with a fundamental paper. The objective is to demonstrate how this is represented in the referenced legal text, stimulating the consideration of elements that may lead to an improvement in future normative actions, including the strengthening of the role of the children's and youth literature in this process.

KEYWORDS
Basic Curriculum, Content Analysis, Comprehensive Education, Axiology, Literary Education.

Para citar este artículo: Saneleuterio, E. y López-García-Torres, R. (2019). Contribución de la formación literaria a la educación integral: análisis del currículo básico de Educación Primaria. *EA, Escuela Abierta*, 22, 29-38. doi:10.29257/EA22.2019.04

OPEN ACCESS
Creative Commons License CC BY-NC-ND 3.0 Unported

1. INTRODUCCIÓN Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Es sabido que la educación conlleva siempre una relación con el valor; es más, la educación en su misma esencia y fundamento es valiosa. Sabemos, además, que el proceso educativo no se da en el vacío, sino que tiene lugar siempre enmarcado en un contexto legal.

La legislación educativa se asienta, pues, en unos principios y valores que las instituciones escolares asumen y expresan en las diferentes dimensiones de su planificación. Y es que sabemos que los valores impregnan el hecho educativo, lo orientan y están presentes en el propio proceso. Es en este sentido en el que entendemos que resulta imposible elaborar una norma sobre educación sin un fundamento axiológico.

Así, pues, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, por ser educativo, se asienta necesariamente en valores.

Para nuestra investigación hemos llevado a cabo un análisis del contenido axiológico del currículo básico de Lengua Castellana y Literatura, concretamente del bloque 5, dedicado a la educación literaria (MECD, 2014, p. 19385). La razón es que apostamos, desde la reflexión crítica, por la contribución de la literatura a la educación integral.

> *El Bloque 5, Educación Literaria, asume el objetivo de hacer de los alumnos y alumnas lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida. Para eso es necesario alternar la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios y obras completas que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura.*
>
> *La información y la interpretación de textos u obras no es unidireccional de profesor a alumno, sino que es este último el que debe ir adquiriendo, con la guía del docente, los recursos personales propios de un lector activo, capaz de ver en la obra literaria una ventana abierta a la realidad y a la fantasía y un espejo en que el que tomar conciencia de sí mismo y del mundo que le rodea. Del mismo modo, esa toma de conciencia del mundo y de uno mismo se ve favorecida por la actividad lúdica y creativa del alumnado en la producción de textos personales de intención literaria*. (MECD, 2014, p. 19380)

Como mostramos a continuación, si bien la materia de Lengua Castellana y Literatura se convierte en un instrumento eficaz de transmisión de valores *intelectuales, sociales, estéticos, instrumentales... e individuales*, cosa que se pone de manifiesto por la atención prestada —en diferente medida— a estos valores, el bloque dedicado a la educación literaria supondría escasa o nula consideración hacia los *liberadores, temporales, morales, afectivos, espaciales, corporales, ecológicos o religiosos*. Ello plantea la necesidad de propuestas educativas para contribuir, desde la literatura, a la formación integral de los educandos a través del currículo en Educación Primaria.

La inclusión de la literatura en los programas educativos siempre ha sido una fuente potenciadora de ejes transversales del currículum e incluso de la formación de la propia identidad (Aparicio, 2016). Yendo más allá, si la educación literaria es un punto clave en la contribución normativa a la educación integral, queda justificado el objetivo principal del presente estudio: nos proponemos demostrar hasta qué punto y en qué distribución dicha representación se cumple en el texto legal vigente que regula los contenidos mínimos de educación literaria durante la etapa de Primaria, centrándonos en el bloque 5 de Lengua Castellana y Literatura.

2. MARCO TEÓRICO

En la actualidad es ampliamente admitido que el fin último de la educación es el desarrollo integral de la persona. "La expresión educación integral, aunque puede interpretarse en sentidos muy variados, todos ellos incluyen el concepto de totalidad: la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones" (Gervilla, 2000, p. 41). Observamos, pues, que la educación integral se encuentra básicamente vinculada a la esencia de la persona, sujeto de la educación.

Nuestro modelo axiológico de educación integral asume la definición de persona del profesor Gervilla (2008, p. 64): "Animal de inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones, de naturaleza abierta o relacional, en el espacio y en el tiempo". Esta concepción de persona y los valores que es capaz de generar constituyen una estructuración categorial que nos permite detectar la presencia o ausencia de ciertos valores en cualquier modelo educativo, proyecto, reglamento de centro o ley, así como la importancia otorgada a cada una de las categorías.

Uno de los valores más desatendidos en los planes educativos son los estéticos, que suelen concentrarse casi exclusivamente en las áreas artísticas o en la educación literaria. Precisamente una de las subcategorías incluidas en los valores estéticos serían los literarios, cuya atención a menudo se halla vinculada al potenciamiento simultáneo de otros valores que conformarían el modelo de educación integral referido (Fraga, 2005; Tejerina y Echevarría, 2007). Si nos damos cuenta, la literatura infantil y juvenil (LIJ) no solo está vinculada a la lengua y a la literatura:

> […] *además está relacionada con otras áreas como Conocimiento del Medio, Educación Artística, Matemáticas, Formación Religiosa, Ética o, incluso, con Educación Física. Son, pues, obras que tienen una finalidad educativa evidente, o, al menos de este modo se intentan presentar y obras que al mismo tiempo deben incluir unos valores literarios de los que en ocasiones carecen.* (Llorens, 2000, p. 1)

No en pocas ocasiones se ha hablado de la literatura y sus valores como fuente importante de la educación, capaz de desarrollar en los niños y jóvenes actitudes ante la vida. Es cierto que el cuento tiene un valor educativo (Martí, 2004; Huertas, 2006) que puede ser aprovechado legítimamente, pero no debemos nunca olvidar su función principal: convertirse en fuente de placer estético para el lector.

No se pueden desatender, en la elección de obras literarias para la escuela, los valores literarios que en ellas deberían contenerse; es decir, la presencia en un libro infantil de ciertos valores no justifica *per se* que el docente haga pasar como literarios textos que no lo son, tal y como vienen advirtiendo los especialistas desde hace décadas (Cerrillo, 1996; Sánchez Corral, 1995). Rodríguez y Gutiérrez (2013) van incluso más allá e insisten en el peligro de la instrumentalización de la obra literaria.

Los valores literarios pueden definirse como "las conjugaciones del aspecto estético con el lingüístico" (Saneleuterio y López-García-Torres, 2017, p. 344). Sobre ellos, junto con sus facetas social y ética, se asienta la educación literaria, que busca principalmente enseñar a apreciar el valor literario en un texto, es decir, encontrar "relaciones entre su forma y su contenido, tanto denotativo como connotativo, las cuales, además de ser capaces de emanar belleza, provocando experiencias de deleite, presentan la virtud de actualizarse de manera personalizada" (Saneleuterio y López-García-Torres, 2017, p. 344).

Una obra desprovista de lenguaje literario difícilmente puede transmitir los valores estéticos contenidos en el bloque 5 del currículo, cuya cuantificación evidencia el presente artículo. Sobre ello se ha investigado mucho (Cerrillo y Yubero, 1996; González y Nieto, 2001; Nieto y González, 2002; Etxaniz, 2008). Sin embargo, cabe hacer hincapié en que la sola presencia de valores estéticos en una obra literaria no garantiza una adecuada educación del gusto

estético, pues la acción docente puede ir encaminada a hacer un uso abusivo de la misma, obviando los valores literarios de ciertas obras, incluso cuando pueden ser ampliamente reconocidos por la tradición y la crítica, en aras de un potenciamiento de ciertos valores también incluidos en ellas.

Finalmente, cabe señalar el papel fundamental que en todo ello juegan, más allá de la mera animación a la lectura, los proyectos pedagógicos encaminados al fomento del hábito lector (Cerrillo, 1996).

3. METODOLOGÍA

Pretendemos nuestra investigación desde la reflexión crítica, a través de un diseño de corte cualitativo, con tratamiento estadístico de datos, cuya validez viene controlada mediante *juicio de expertos* (López-García-Torres, 2012). Los resultados tuvieron lugar tras la aplicación de estadísticos elementales como son las frecuencias, porcentajes y ordenaciones mediante el programa informático Microsoft Excel.

El documento sobre el que hemos realizado nuestra investigación es el texto de los contenidos mínimos de la materia Lengua Castellana y Literatura, promulgados oficialmente mediante el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria,* centrando nuestro foco de atención en el bloque 5, reservado a la educación literaria y que constituye, por tanto, nuestro corpus principal de análisis.

En concreto, los indicadores en que se fundamenta la interpretación son la ausencia o presencia de valores, y dentro de esta última, la frecuencia de aparición de estos.

La técnica utilizada en nuestra investigación es el análisis de contenido axiológico (Gervilla, 2008), utilizada en estudios analíticos amplios previos (López-García-Torres, 2012; Saneleuterio y López-García-Torres, 2017). Los valores han sido extraídos con base en un sistema de categorías, tal y como exige el análisis de contenido (Bardin, 2002), confeccionado a la luz del modelo axiológico de educación integral descrito arriba: se trata de los v*alores corporales, valores intelectuales, valores afectivos, valores individuales, valores liberadores, valores morales, valores sociales, valores ecológicos, valores estéticos, valores religiosos, valores instrumentales, valores espaciales y valores temporales*, a los que añadimos los *globalizadores*.

Tal y como los definimos en López-García-Torres y Saneleuterio (2019), los valores corporales estarían especialmente vinculados con la dimensión física de la persona o con el movimiento y la actividad corporal. Por su parte, los valores intelectuales serían los que relacionan directamente con la naturaleza y facultad racional del ser humano: la actividad intelectual y los procesos mentales, sus conocimientos y sus habilidades cognitivas. Los valores afectivos se relacionan directamente con la dimensión afectiva de las personas, es decir con sus sentimientos, emociones y pasiones. Respecto a los valores individuales, se refieren principalmente al aspecto particular e íntimo de la persona, sus peculiaridades e identidad personal, mientras que los liberadores serían aquellos valores relacionados con la capacidad de libre elección de las personas y la toma de decisiones, así como con las acciones encaminadas a alcanzar sus deseos y pretensiones. Los valores morales toman como punto de referencia central los fines y acciones relacionados con el bien en cuanto tal, acorde con la dignidad humana y lo éticamente bueno: el deber y las normas morales que rigen la conducta humana. Se diferencian de los valores sociales en la medida en que estos son relativos principalmente a la sociedad, su organización y las relaciones interpersonales e institucionales. Si continuamos con los valores ecológicos, los identificamos por estar directamente relacionados con la naturaleza, sus propiedades y los seres vivos, así como con las relaciones que las personas establecen con el

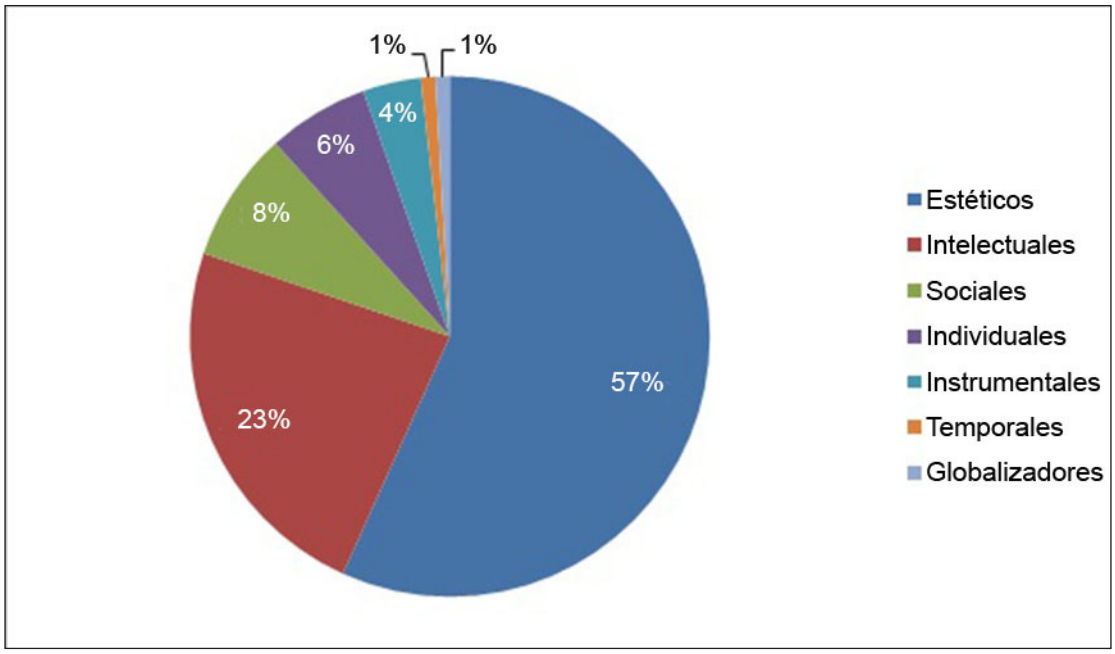
medio ambiente: su consideración, disfrute, cuidado y defensa. Los valores estéticos quedarían ligados a aquellas creaciones del ser humano y las manifestaciones de la naturaleza que son deseadas o deseables por su belleza. Los valores religiosos, por su parte, serían aquellos valores relativos al sentido religioso y trascendente de la vida, las creencias religiosas y las prácticas relacionadas con la divinidad. Los valores instrumentales tienen que ver con los instrumentos y recursos, materiales, humanos y procedimentales, que estimamos como medios para conseguir fines deseados. Los valores espaciales y temporales son aquellos valores que se refieren, respectivamente, al tiempo o al lugar como algo positivo y deseable. Finalmente, se hace necesario incluir en la investigación una categoría de valores globalizadores (López-García-Torres, 2012) para aquellos valores con gran amplitud semántica.

4. RESULTADOS

En la Figura 1 presentamos los resultados del análisis descriptivo explicitado en el apartado anterior, consecuencia del cual descubrimos los valores que encierra el bloque 5, así como su importancia o jerarquía, desde la perspectiva de la educación integral sostenida.

Figura 1

Jerarquía axiológica "Bloque 5. Educación Literaria". Elaboración propia



En primer lugar, comprobamos como solo quedan reflejados la mitad de valores categorizados. Es decir, no están representados en ninguna medida los valores corporales, afectivos, liberadores, morales, ecológicos, religiosos o espaciales.

Asimismo, el resultado más evidente de nuestro análisis es la fuerte tendencia centralizadora de los valores estéticos, que alcanzan casi un 60 % de representación sobre el total de valores de ese bloque.

Los seis restantes se reparten en proporciones también llamativas. Podemos observar que casi un cuarto de la representación total lo ocuparían los valores intelectuales.

Y respecto al 20 % restante, destaca la presencia de los valores sociales, individuales e instrumentales, por este orden, mientras que los temporales y globalizadores apenas cuentan con la representación mínima —que corresponde con una sola unidad registrada—.

5. DISCUSIÓN

Hemos señalado en otro lugar (López-García-Torres y Saneleuterio, 2015; Saneleuterio y López-García-Torres, 2017) la escasa representación de los valores estéticos y, en concreto, de los literarios en las leyes educativas. Dado que estas son las que regulan el proceso educativo en cada uno de sus momentos de concreción, consideramos que la mayor presencia de los valores estéticos en la educación literaria es garantía de que estos estén atendidos en la formación, si bien hemos insistido al mismo tiempo en que no deberían ser exclusivos de ella, sino que convendría contemplarlos también transversalmente en mayor medida.

En los últimos años, se están produciendo fenómenos de reivindicación en esta línea incluso documentados por la prensa, hecho que tiene mayor impacto en la sociedad general que las publicaciones académicas, que por supuesto también proliferan. Docentes y especialistas en educación entienden como imprescindible la presencia de lo artístico en los planes educativos.

> *Defienden que la formación artística es básica para un crecimiento integral del alumnado y necesaria para la adquisición de las competencias básicas, y abogan por que la Música y la Plástica tengan el mismo tratamiento que las otras materias prácticas, permitiendo reducir ratios mediante desdoblamientos o agrupamientos flexibles.* (M. F. R., 2015)

Por otro lado, aunque el hecho de que el documento legal analizado no mencione explícitamente un valor no implica que este no pueda ser atendido en la práctica docente, no podemos negar que la ausencia de siete tipologías de valores en el bloque de contenidos mínimos de la educación literaria (Figura 1) resulta un punto destacable para su discusión, no solo porque suponen el 50 % de los valores categorizados, sino también si consideramos la naturaleza de estos: los valores liberadores o afectivos, por ejemplo —aunque también los morales, corporales, ecológicos, etc.—, se han relacionado tradicionalmente con la LIJ en su función social y formativa (Bassa i Martín, 2003-2004; Borda Crespo, 2000); sin embargo, según los resultados de nuestro análisis axiológico mostrados en la Figura 1, su atención no quedaría prevista en el currículo de contenidos mínimos para la Educación Primaria.

Al respecto afirma Simone Sousa (2008): "La literatura infantil desde siempre ha sido un campo donde se han sembrado valores que, sin duda, han formado parte de la mentalidad colectiva. Los valores, sean tradicionales o nuevos, determinan la temática y las peculiaridades formales que diferencian las literaturas infantiles de ayer y de

hoy". En efecto, el factor pedagógico-formativo de la literatura infantil es innegable y, en la mayoría de las ocasiones, es infrecuente abordar la lectura en el aula sin comentar numerosas cuestiones que afectan o se relacionan con la jerarquía axiológica. Dicho de otro modo, aunque no todos los valores categorizados aparezcan explícitamente en el documento estudiado, en la práctica docente es indispensable su consideración si queremos lograr la plena comprensión de los textos, y esto no debería dejarse al libre arbitrio de maestros y maestras, especialmente porque este objetivo se orienta al mismo tiempo hacia la educación integral.

En cuanto a los valores intelectuales, nuestro estudio muestra con contundencia que son los segundos más dominantes en el bloque. Sin embargo, el hecho de que representen solo el 23 % resulta muy revelador, sobre todo si lo comparamos con la gran hegemonía que estos valores suelen suponer en las distribuciones axiológicas de textos normativos, cuando estos se analizan en su conjunto (López García-Torres, 2012).

A pesar de ello, y teniendo en cuenta la distribución axiológica del resto de valores, consideramos que esta representación les confiere incluso demasiada importancia, pues sería reflejo de que la redacción del texto legal estaría primando todavía la productividad académica o la preeminencia del éxito escolar entendido de manera parcial, no por encima de los valores estéticos, afortunadamente, pero sí de otros que merecerían mayor atención en su relación con la educación literaria. Nos referimos, principalmente, a los sociales y a los individuales, que podrían contar con mayor representación a costa de los intelectuales, así como a los que directamente están ausentes en el corpus analizado.

6. CONCLUSIÓN: CONTRIBUCIONES Y SIGNIFICACIÓN CIENTÍFICA DEL ANÁLISIS

El fundamento axiológico mostrado corresponde a los valores que encierra el currículo básico de Lengua Castellana y Literatura en su bloque 5 de contenidos. Una representación más proporcionada de valores, aunque pudiera parecer más equitativa como contribución a la educación integral, en realidad sería contraproducente, pues se ha de contemplar la distribución axiológica de la formación en su conjunto.

Así pues, con este estudio concluimos que, en la representación axiológica del bloque de contenidos mínimos analizado, correspondiente a la literatura que se estudia en Primaria, prima la educación estética. Ello lo valoramos como adecuado porque esta es poco atendida en el resto del currículo, incluso en el resto de bloques de la propia asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Por otro lado, consideramos como punto débil del Real Decreto la ausencia, en el bloque de contenidos de educación literaria, de siete tipologías de valores, principalmente los liberadores o afectivos, tan relacionados tradicionalmente con la literatura en su función social y formativa.

Nosotras apostamos por abrir caminos en el ideal de formación que podría recibir el alumnado de Primaria desde la educación literaria, reclamando que todos los valores de la educación integral cuenten con representación en esta área, sin reducir, por supuesto, la primacía que en ella se debe continuar otorgando a los valores estéticos.

Los puntos fuertes de este artículo son el desglose de los valores asociados al modelo axiológico defendido y su aplicación al currículo mínimo de Primaria, información que puede resultar útil al profesorado a la hora de seleccionar el material literario que podrían manejar en el aula. En este sentido, considerando las carencias del currículo evidenciadas en nuestro análisis, por un lado, y la literatura infantil como material formativo idóneo, por otro,

instamos a considerar, seleccionar y evaluar muestras significativas procedentes de dicho campo que permitan la educación integral del alumnado.

Asimismo, dado que no parece conveniente que esta responsabilidad recaiga exclusivamente en el cuerpo de docentes, consideramos que el propio currículum debería instar de manera explícita a la selección de obras de la literatura infantil que incidan especialmente en los valores menos atendidos o ausentes en el bloque analizado del actual Real Decreto. Precisamente la categorización de un amplio corpus de LIJ bajo esta perspectiva es una línea de investigación que deja abierta este estudio.

Sirva, por tanto, esta contribución como estímulo para la reflexión acerca de cómo la literatura y el fomento del hábito lector contribuyen a la educación integral, precisamente al no enfocarse de manera supeditada a la educación en otros valores, pero también como propuesta de puntos clave que sirvan simultáneamente de estímulos para la reflexión y, sobre todo, para la mejora de próximas acciones normativas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparicio, I. (2016). La influencia de la educación literaria en la identidad de género: una propuesta educativa. *Opción, 32*(10), 36-53. Recuperado de https://www.redalyc.org/html/310/31048901003/

Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido* (3.ª ed.). Madrid: Akal.

Bassa i Martín, R. M. (2003-2004). Libros y lecturas para jóvenes. La transmisión de valores a través de la literatura infantil y juvenil: el caso de la LIJ catalana 1939-1985. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria, 22-23*, 167-193.

Borda, M. I. (2000). Ideología y valores éticos en la literatura infantil y juvenil española actual. *Puertas a la lectura, 3*(S), 28-33.

Cerrillo, P. C. (1996). Literatura infantil, hábitos lectores y educación de valores. En S. Yubero y E. Larrañaga (Coords.), *El desafío de la educación social* (pp. 213-220). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P. C., y Yubero S. (1996). Literatura infantil y educación de valores: una selección bibliográfica. En S. Yubero y E. Larrañaga (Coords.), *El desafío de la educación social* (pp. 221-234). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Etxaniz, X. (2008). Investigación en torno a la literatura infantil y juvenil. *Revista de Psicodidáctica, 13*(2), 97-109.

Fraga de Azevedo, F. J. (2005). Ética y estética en la literatura de recepción infantil. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura, 1*, 7-18.

Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía, 215*(1), 39-58.

Gervilla, E. (2008). Buscando valores: análisis de contenido axiológico y modelo de educación integral. En J. M. Touriñán (Dir.), *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico* (pp. 56-73). La Coruña: Netbiblio.

González, J. y Nieto, S. (2001). Investigación y didáctica sobre los valores en la literatura infantil: Un ejemplo...La

isla del tesoro. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, *19*, 141-164.

Huertas, R. M. (2006). Literatura infantil: el cuento y su valor educativo. En E. Mirafloresy J. Quintanal (Coords.), *Educación infantil: orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad* (pp. 353-376). Madrid: CCS.

Llorens, R. F. (2000). Literatura infantil y valores. *Puertas a la Lectura*, *9-10*(S), 75-78.

López-García-Torres, R. (2012). *Valores de la Ley de Educación de Andalucía y sus implicaciones educativas*. Granada: Editorial Universidad de Granada. Recuperado de http://hera.ugr.es/tesisugr/20759800.pdf

López-García-Torres, R. y Saneleuterio, E. (2015). Los valores estéticos y literarios en la Ley de Educación de Andalucía: estudio para su revisión. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad.* Vol. 1 (pp. 315-325). Madrid: Bubok Publishing S.L. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=572339

López-García-Torres, R. y Saneleuterio, E. (2019). El carácter fundamentante de los valores en la educación. Propuesta de un modelo axiológico de educación integral. *Quién. Revista de Filosofía Personalista, 9,* 39-61.

M. F. R. (2015). Los docentes reivindican las áreas artísticas ante la LOMCE. *Diario de Mallorca,* 13 de febrero [en línea]. Recuperado de http://www.diariodemallorca.es/mallorca/2015/02/13/docentes-reivindican-areas-artisticas-lomce/999070.html

Martí, M. (2004). Los valores en la Literatura Infantil y Juvenil. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, *201*, 19-20.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE,* 52, 1 de marzo, 19349-19420.

Nieto, S. y González, J. (2002). *Los valores en la literatura infantil: estudio empírico, técnicas y procedimientos de análisis*. Valladolid: Aral.

Rodríguez, B. y Gutiérrez, R. (2013). Literatura y educación en valores: el problema de la utilización de la obra literaria como instrumento. *Didácticas Específicas*, *8,* 30-44.

Sánchez, L. (1995). *Literatura y lenguaje literario.* Barcelona: Paidós.

Saneleuterio, E. y López-García-Torres, R. (2017). Los valores literarios en las enseñanzas de régimen general. El caso de la Ley de Educación de Andalucía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 21*(4), 337-358. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62509/pdf_33

Sousa, S. (2008). Valores y formación en la literatura infantil y juvenil actual. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, *39*. Recuperado de http://webs.ucm.es/info/especulo/numero39/liteinfa.html

Tejerina, M. I. y Echevarría, E. (2007). Formación del lector y educación en valores: estética y ética de la literatura. En P. C. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez (Coords.), *Literatura infantil. Nuevas lecturas y nuevos lectores* (pp. 269-278). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

INFORMACIÓN SOBRE LAS AUTORAS

Elia Saneluterio. Es licenciada en Filología Hispánica y doctora europea en Literatura Española. Desde 2012 es profesora de Magisterio e investigadora en el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València. Ha recibido varios premios por su labor académica y profesional, ha participado en más de treinta congresos de sus especialidades y es autora de numerosos capítulos de libros, artículos de investigación y monografías. Entre sus líneas de investigación actuales destaca su interés por las manifestaciones de la ficción infantil, los valores de la educación, la coeducación y las cuestiones de género, así como su repercusión en contextos académicos y culturales.

✉ elia.saneleuterio@uv.es

Rocío López García-Torres. Es licenciada en Psicología y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Desde 2010 es profesora de la Universidad CEU Cardenal Herrera, donde imparte materias del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Su principal campo de estudio son los valores de la educación; también la coeducación, la violencia escolar y cualquier tema de relevancia educativa. Resultado de ello son los diversos artículos publicados en revistas científicas, las contribuciones a congresos de ámbito nacional e internacional y los capítulos de libros en los que aparece como autora.

✉ rocio.lopez@uchceu.es

Evaluación, mapas conceptuales y ego académico en la enseñanza bilingüe en Educación Primaria

Assessment, Concept Mapping and Academic Ego in the Bi-Lingual Primary Education Teaching

JOSÉ LUIS GÓMEZ
Departamento de Pedagogía. Universidad Castilla-La Mancha. (Campus de Albacete).
https://orcid.org/0000-0003-3341-0033
JUAN LIRIO
Departamento de Pedagogía. Universidad Castilla-La Mancha. (Campus de Toledo).
https://orcid.org/0000-0002-1467-2233
ISABEL MARÍA GÓMEZ
Departamento de Pedagogía. Universidad Castilla-La Mancha. (Campus de Albacete).
https://orcid.org/0000-0002-0964-0923
ROSA MARÍA SERNA
Departamento de Pedagogía. Universidad Castilla-La Mancha. (Campus de Albacete).
https://orcid.org/0000-0003-1537-3582

Recibido: 09/04/19
Aceptado: 05/09/19

PALABRAS CLAVES
Evaluación, bilingüismo, mapas conceptuales, Educación Primaria, aprendizaje, ego.

RESUMEN

Aunque los programas bilingües de inglés-español llevan tiempo implementándose en España, recientes informes de evaluación realizados en Educación Primaria indican que estos son susceptibles de perfeccionamiento (Dobson, Pérez, y Johnstone, 2010). Con la finalidad de contribuir a su mejora, presentamos una propuesta fundamentada en el empleo de mapas conceptuales para la evaluación formativa y sumativa del aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera (AICLE) en las asignaturas no instrumentales, también conocidas como non-linguistic disciplines (DNL). Del mismo modo que la evaluación constituye una forma de retroalimentación necesaria para docentes y discentes, el modo en el cual el instructor evalúa el conocimiento del alumnado se vería reflejado en el resultado académico obtenido en tales pruebas de retroalimentación; además de en un mayor o menor tiempo mediante el cual los aprendices recuerdan lo previamente aprendido (Hoffmann, 2003). Consecuentemente, el presente trabajo se presenta como una breve revisión bibliográfica para estimular la reflexión de los docentes DNL en la posible influencia del debilitamiento o reforzamiento del ego académico de los examinandos según el diseño de las pruebas de evaluación.

KEYWORDS
Evaluation, Bilingualism, Concept Maps, Primary Education, Learning, Ego.

ABSTRACT

Although bilingual programmes were implemented in Spain a few years ago, a recent report on these English-Spanish programmes points out that they can still be improved (Dobson, Pérez y Johnstone, 2010). To improve these programmes, we aim to present a proposal based on the use of concept maps for the formative and summative assessment in content and language integrated learning (CLIL) developed in non-linguistic disciplines (DNL). Since evaluation constitutes a method of necessary feedback for teachers and students, the method instructors use to measure students' knowledge will impact the students' school performance. Feedback will also help learners to recall previously learned information. (Hoffmann, 2003). Consequently, this paper is presented as a brief bibliographic review to make DNL teachers reflect on the way summative exam design impacts the students' academic ego during evaluation.

OPEN ACCESS
Creative Commons License CC BY-NC-ND 3.0 Unported

Para citar este artículo: Gómez, J. L., Lirio, J., Gómez, I. M. y Serna, R. M. (2019). Evaluación, mapas conceptuales y ego académico en la enseñanza bilingüe en Educación Primaria. *EA, Escuela Abierta*, 22, 39-45. doi:10.29257/EA22.2019.05

1. INTRODUCCIÓN

En cualquiera de sus variantes la evaluación en educación es imprescindible, pues constituye una forma de retroalimentación esencial para instructores y aprendices. Tanto es así que "mucho de lo que sucede a las personas en sus vidas está basado en la evaluación" (Novak, 2010, p. 14). El mayor o menor éxito en un examen académico, laboral, o cualquier otra de las numerosas pruebas realizadas, poseen gran influencia en el futuro de los examinandos. "Desafortunadamente, gran parte de la 'valoración' realizada es realmente pobre evaluando las competencias humanas" (Novak, 2010, p. 14). Asimismo, en numerosas ocasiones se emplean instrumentos de evaluación, medición y retroalimentación, en cierto modo, inadecuados donde la creatividad y el aprendizaje significativo son comprobados mediante modelos de evaluación diseñados para dar respuesta a un aprendizaje literal y memorístico. Del producto obtenido de una evaluación basada en la memorización, cabe indicar que lo aprendido carecerá de valor para el futuro aprendizaje ya que, aunque permita al aprendiz superar determinadas pruebas de examen, contribuirá escasamente como subsumidor para la adquisición de nuevos conocimientos (Edmondson, 2000) y la posterior transferencia de lo aprendido.

Aunque se han realizado mejoras en el proceso de evaluación, esta necesita de nuevos métodos y enfoques puesto que, cuando se trata de comprobar aprendizaje significativo, algunas pruebas de evaluación presentan enormes deficiencias (Hoffmann, 2003). Esta particular característica se debe a que, generalmente, se ignora que existe una enorme correlación entre la evaluación y el modo en que la instrucción del contenido se desarrolla a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Gipps, 1994). Independientemente de que algunas pruebas sumativas planteen estándares elevados, su diseño, en numerosas ocasiones, se plantea alejado de la evaluación formativa y enfatiza en la habilidad de recordar hechos o unidades aisladas de conocimiento (Black y Wiliam, 1998); este factor contribuiría a que los exámenes constituyan una fuente de estrés para los examinandos (Joshi, Sangahvi, Upadhayaya, Chauhan y Halvadia, 2012). Además del factor de tensión, otro efecto negativo de las pruebas sumativas se referiría a la mayor importancia otorgada por los examinandos al resultado académico, en lugar de al aprendizaje (NUT, 2010).

Del mismo modo que el factor emocional ejerce una influencia en el aprendizaje (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), en la realización de las pruebas sumativas los aprendices igualmente experimentan elevados niveles de ansiedad que influirían en los resultados obtenidos de las mismas. En un estudio realizado por Ng, Koh y Chia (2003) se observó que, previamente a la realización de las pruebas de examen, los individuos que presentaban un mayor nivel de estrés igualmente manifestaban los puntajes más bajos en los resultados académicos obtenidos. En la enseñanza formal, especialmente la vinculada a los programas bilingües en la etapa educativa de Primaria, debería incrementarse el interés por conocer las reacciones que experimentan los aprendices respecto de las pruebas de examen que han de realizar durante esta etapa. La observación y el análisis de estas reacciones contribuiría a la detección de determinadas situaciones y sentimientos como la baja autoestima, el sentimiento de fracaso o el acoso escolar en los sujetos (Shepard y Smith, 1987). Para Claxton (1984) las emociones de los aprendices conforman una parte integral de su aprendizaje, por lo que sentimientos como la frustración y la ansiedad han de ser considerados en la evaluación.

Según Claxton (1984), durante la realización de una prueba de examen, la ansiedad constituye un estímulo positivo cuando la tarea se afronta como un reto que se puede resolver, no como la amenaza, conflicto o problema que no puede ser resuelto. Durante la realización de los exámenes, las percepciones y distinciones entre el reto o amenaza que representan las pruebas conforman factores subjetivos condicionados por la autoestima de los examinandos y la complejidad de las tareas que estos han de realizar. Este factor tendría que hacer reflexionar a los

educadores, para que tomen conciencia de que "necesitamos enfatizar la evaluación del aspecto *sentimiento* sobre la experiencia educacional bastante más de lo que actualmente hacemos" (Novak, 2010, p. 194). Aunque pudiese parecer irrelevante, obtener retroalimentación sobre cómo se siente el aprendiz respecto de sus pares, así como qué percepción posee sobre lo que los demás opinan de él posee gran relevancia para docentes y discentes (Novak, 2010). En numerosas ocasiones, la mayor o menor autoestima o ego académico será parte del reflejo de lo que tanto el grupo de aula y el docente espera de cada discente en los resultados de las pruebas de examen; pudiendo determinar las actuaciones del alumnado.

Respecto de la importancia del ego en el contexto educativo, podríamos resaltar el hecho de que "maestros que no tienen una fuerte percepción del ego de 'estoy bien' [y que] frecuentemente bajo una imperceptible o explícita forma atacan el ego de sus estudiantes" (Novak, 2010, p. 157) influyendo en la predisposición de estos últimos por aprender. Por esta razón es importante que el docente construya una práctica evaluativa fundamentada en un enfoque constructivista, y que parta del conocimiento real del alumnado (Greeno y Goldman, 1998). Un estado prolongado de exposición a pruebas de examen diseñadas sin considerar las ideas de anclaje de los aprendices y la estimulación del recuerdo llevaría a los sujetos menos aventajados, igual que a los más creativos, a un estado de negación y, probablemente, de abandono académico (Novak, 2010). Esto implica el problema de en qué orden o patrón se presenta el material evaluativo con la finalidad de alcanzar la mejor aproximación al conocimiento de la materia de estudio que el docente desea medir (Brunner, 2006).

Como mencionamos anteriormente, el aprendiz AICLE no solo ha de aprender el nuevo conocimiento curricular que se le presenta; igualmente ha de soportar el estrés que supone la evaluación en una lengua no materna (L2). Este alumnado también ha de afrontar los aspectos intrínsecos de la lengua vehicular sobre los cuales "Uno de los elementos más exigentes de la escolarización es la 'demanda' de la prueba de que los estudiantes han aprendido lo que se ha enseñado" (Mintzes, Wandersee, y Novak, 1998, p. 250). Así, opinamos que el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación ha de ser considerado y diseñado en su conjunto con la finalidad de evitar la memorización y proveer al aprendiz bilingüe de estrategias metacognitivas, de comprensión y de representación de la información aprendida. Del mismo modo, y desde la perspectiva que nos mantiene vinculados a la enseñanza bilingüe, entendemos que las respuestas manifestadas por los examinandos en una escuela bilingüe tendrían que ser igualmente valoradas si se realizasen en ambas lenguas: L1 o L2. De esta forma se evitarían situaciones como las manifestadas por Perrenoud (1991), quien afirma que un elevado número de aprendices pasan por los sistemas educativos con la única aspiración de evitar el mayor número de fracasos académicos, en lugar de aspirar a adquirir el mayor conocimiento posible.

Otra práctica asociada al anterior proceso consistiría en la negociación del aprendizaje en un clima de aula que estimule la participación y el desarrollo normal del ego del aprendiz. Entendemos que, especialmente en las etapas iniciales del desarrollo cognitivo, el sentimiento de éxito o fracaso influiría en el subsecuente aprendizaje del alumnado en los programas bilingües. Las etapas más avanzadas del desarrollo normal del ego en un individuo dependen de otras etapas iniciales del desarrollo del yo (Ausubel, 1996). Por esta razón, la enseñanza básica en lengua extranjera ha de servirse de los recursos o instrumentos que permiten el aprendizaje significativo de los aprendices bilingües sin asaltar en modo alguno el ego de este alumnado. Probablemente debido a un material deficientemente elaborado, el ego de los aprendices se observa en ocasiones menoscabado en las escuelas (Novak, 2010). Evitar este tipo situaciones en las aulas es fundamental puesto que, como consecuencia de una malformación del ego, algunos individuos desarrollarían determinadas patologías y neurosis (Ausubel, 2002a).

2. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

La propuesta de innovación presentada tiene su origen en la formación específica del profesorado AICLE en la elaboración del material de evaluación potencialmente significativo para la mejora de los resultados académicos de los discentes inmersos en los programas bilingües que realizarán estas pruebas de examen. Para Ausubel (1952), la enseñanza implica una meticulosa consideración de la pedagogía diferencial para dar respuesta a los distintos tipos de aprendizaje que manifiestan los aprendices satelizadores (demandan la ayuda del docente) y no satelizadores (no demandan la ayuda del docente). En los programas bilingües (inglés-español) el docente ha de poseer determinadas estrategias que le permitan elaborar instrumentos de evaluación alejados de la literalidad en la respuesta y lo memorístico. No obstante, aunque el material de evaluación elaborado requiera respuestas abiertas y creativas existen casos en los que el alumnado prefiera memorizar el material de examen.

2.1. Mapas conceptuales en la evaluación

Parece bastante probable que el resultado académico más o menos exitoso de un discente de Primaria, así como el mayor o menor tiempo por el cual este retiene en su estructura cognitiva lo aprendido, esté influenciado por el modo en el cual el instructor diseña, implementa y evalúa los conocimientos (Hoffmann, 2003). Aunque el material de transferencia se elabore de manera potencialmente significativa y se cumplan todos los criterios fundamentales del aprendizaje significativo, si las pruebas de evaluación se diseñan para medir un aprendizaje memorístico, el resultado académico del aprendiz sería inferior (como ocurriría si el sujeto se siente obligado a representar respuestas cerradas y literales en las pruebas sumativas), puesto que tenderá a memorizar el material de estudio (Gómez, Lirio, Gómez-Barreto, Garrote, 2018). Así, un aprendiz familiarizado con modelos de examen cerrados que exijan respuestas literales tenderá a memorizar el material con la única finalidad de superar dicha prueba, independientemente de que el material presentado sea potencialmente significativo. La alternativa a este problema consistiría en la elaboración de modelos de examen que incorporen mapas conceptuales para comprobar lo aprendido por los sujetos (Ruiz-Primo, 2000).

2.2. Literalidad vs. sustancialidad

La demanda de respuestas *literales* o contrariamente de respuestas *sustanciales* o abiertas en una prueba de examen influenciaría de igual forma los resultados obtenidos por los estudiantes. Este factor se debería a la forma en la cual el docente solicitaría de los examinandos mayor o menor literalidad o sustancialidad de respuesta en la prueba. Es decir, en una prueba de examen de *Natural Science* el aprendiz encontraría más fácil definir determinados conceptos sustancialmente que de forma literal, sin que por ello afecte al significado de la definición. La definición de la esencia de un concepto (atributos de criterio) "no depende del uso *exclusivo* de unas palabras *concretas* y no otras; el mismo concepto o la misma proposición se podrían expresar mediante un lenguaje sinónimo y se transmitiría con precisión el mismo significado" (Ausubel, 2002b, p. 127). Considerando las ideas anteriores, podría decirse que de una prueba de examen potencialmente significativa se obtendrían respuestas sustanciales; mientras que de una prueba de examen basada en el aprendizaje memorístico se obtendrían respuestas literales o cerradas. Aunque en ambos casos la representación refleja el fondo sustancial de la información aprendida por los sujetos, las respuestas pertenecientes al primer supuesto serían sustanciales, abiertas, razonadas, deductivas e inferenciales; mientras el segundo supuesto es más proclive a la obtención de respuestas cerradas, literales, no razonadas e inductivas.

2.3. Elaboración jerárquica de las preguntas

Otro aspecto que facilitaría el proceso de respuesta en un examen es la elaboración de modelos que incorporen una estructura jerárquica pertinente al nivel de exigencia y abstracción del conocimiento demandado por el examinador. Este modo de organización poseería su fundamento en la subordinación correlativa propuesta por Ausubel (2002b). Puesto que en el proceso de asimilación del material potencialmente significativo el cerebro tiende a asociar, organizar y almacenar las nuevas abstracciones de forma jerárquica y ordenada, opinamos que la medición de lo aprendido igualmente tendría que seguir el mismo patrón de generalidad y concreción. La idea de elaborar modelos de exámenes basados en este principio consiste en la estimulación del recuerdo y su empleo extensivo. Es decir, dependiendo de la cantidad y grado de abstracción de la información demandada, así será la transformación cognitiva que permita al aprendiz demostrar su conocimiento real. Por ejemplo, un mayor nivel de abstracción, por parte del alumnado, sobre la materia aprendida (subconceptos de un concepto) implicaría el acierto de un número mayor de respuestas. Del mismo modo el alumnado podría inferir determinadas respuestas conociendo cuáles son y qué significan los atributos de criterio de un concepto (Ausubel et al., 1983).

3. EVALUACIÓN DE LA REFLEXIÓN

La evaluación mediante mapas conceptuales se justifica porque el dominio de los conceptos y la construcción de los esquemas de aprendizaje han estado lejos de constituir el centro de la enseñanza (Niemelä, Mikolainen y Vourinen, 2018). Así, en este documento planteamos la importancia del uso de los mapas conceptuales como instrumento para la construcción consciente y deliberada del conocimiento del alumnado. Este crecimiento consciente contribuiría al mejor resultado de aprendizaje del alumnado, además de conformarse como una oportunidad para la formación del ego académico durante el proceso de evaluación de los aprendizajes. En este caso concreto hemos seleccionado una estrategia metacognitiva, puesto que el mapa conceptual se convierte en una representación visual de la comprensión del alumnado. Tales representaciones habrán sido previamente trabajadas de manera conjunta con los contenidos curriculares, los cuales se convierten en la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje existiendo así una coherencia entre la forma en que se ha desarrollado el contenido y los instrumentos empleados en la evaluación. Así, una sugerencia que planteamos a partir de la revisión teórica descrita consiste en el establecimiento de criterios u objetivos que ayuden al docente a diseñar y calificar la prueba escrita en la que se utilice los mapas conceptuales:

1. Formular preguntas de enfoque que sirvan de referencia y punto de partida para generar oportunidades de clarificación de ideas en los examinandos, ayudándoles en la estructuración de su pensamiento a partir del conocimiento adquirido y demandado en la prueba.

2. Guiar en la importancia de los organizadores visuales como base para dar respuestas bien definidas en la elaboración de los mapas conceptuales en los exámenes.

3. Utilizar los facilitadores visuales para establecer las relaciones y conexiones que permitan evidenciar el dominio del conocimiento del estudiante en la evaluación sumativa.

Los criterios anteriormente descritos están relacionados con resultados de investigaciones anteriores que afirman que la evaluación mediante mapas conceptuales se convierte en un instrumento útil para docentes y discentes (Williams, 1998). Del mismo modo, la evaluación mediante mapas conceptuales permitiría la retroalimentación

percibida como un aspecto positivo por los aprendices (Gilbert, Justi y Ferreira, 2007; Niemelä et al, 2018), lo que de algún modo favorecería un mejor desarrollo académico del ego de los aprendices. En una investigación realizada por Niemelä et al. (2018), los propios aprendices mencionan que la elaboración de mapas conceptuales les parece una forma interesante y creativa de mostrar lo que saben. Los sujetos encuestados igualmente afirman que los mapas conceptuales les resultan unos instrumentos útiles para representar lo aprendido. Consecuentemente, invitamos a los docentes de Primaria a incorporar el uso de esta estrategia como forma de valorar el aprendizaje de los estudiantes, así como también favorecer los procesos cognitivos, las estrategias metacognitivas y emocionales en la construcción y valoración de aprendizajes significativos, profundos y duraderos.

4. REFERENCIAS

Ausubel, D. P. (1952). *Ego Development and the Personality Disorders.* New York, NY: Grune y Stratton.

Ausubel, D. P. (1996). *Ego Development and Psychopathology*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Ausubel, D. P. (2002a). *Theory and problems of adolescent development*. New York, NY: Writers Club Press.

Ausubel, D. P. (2002b). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed., reimpresión 2010). México: Trillas.

Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education, 5*(1), 7–78.

Bruner, J. (2006). *In Search of Pedagogy* (Vol. 1). New York, NY: Routledge.

Claxton, G. (1984). *Live and Learn: An Introduction to the Psychology of Growth and Change in Everyday Life*. London: Harper and Row.

Dobson, A., Pérez-Murillo, M. D. y Johnstone, R. (2010). *Programa de educación bilingüe en España: Informe de evaluación*. Madrid: MEC-British Council.

Edmondson, K. M. (2000). Assessing Science Understanding Through Concept Maps. En J. J. Mintzes, J. H. Wandersee y J. D. Novak (Eds.), *Assessing Science Understanding: A Human Constructivist View* (pp. 15–40). San Diego, CA: Academic Press.

Gilbert J., Justi, K. y Ferreira P. (2007). Modelling, Visualization, and the Development of an Understanding of the Levels of Representation in Chemical Education. En *ESERA 2007 Conference, August 21–25 at Malmö University*. Malmö (Sweden).

Gipps, C. (1992). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. Washington, DC: The Falmer Press.

Gómez, J., Lirio, J., Gómez-Barreto, I. y Garrote, D. (2018). Programas bilingües y Educación Primaria: mapas conceptuales para la mejora del aprendizaje en L2. En E. D. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez (Eds.), *Experiencias Pedagógicas e Innovación Educativa: Aportaciones Desde la Praxis Docente e Investigadora: Vol. I.* (pp. 24–37). Barcelona: Octaedro

Greeno, J. y Goldman, S. (1998). *Thinking practices in mathematics and science learning*. New York, NY: Routledge.

Hoffmann, B. (2003). *The Tyranny of Testing*. New York, NY: Dover.

Joshi, R. M., Sangahvi, S. J., Upadhayaya, D. P., Chauhan, A. y Halvadia. S. (2012). Effect of Examination Stress on the Plasma Cortisol Level. *National Journal of Medical Research, 2*(4), 435–438.

Mintzes, J. J., Wandersee, J. H. Y Novak, J. D. (1998). *Teaching science for understanding: A human constructivist view*. San Diego, CA: Academic Press.

Ng, V., Koh, D. y Chia, S.-E. (2003). Examination Stress, Salivary Cortisol, and Academic Performance. *Psychological Reports, 93*(3), 1133–1134. Recuperado de https://doi.org/10.2466/pr0.2003.93.3f.1133

Niemelä, P., Mikkolainen, V. y Vuorinen, J. (2018). Compute mindlessly. Not! Map consciously. *Universal Journal of Educational Research, 6*(11), 2669–2678. Recuperado de https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061133

Novak, J. D. (2010). *Learning Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations.* New York, NY: Routledge.

NUT (2010, October 18). Make assessment measure up. Recuperado de https://www.atl.org.uk/policy-and-campaigns/policy-posts/make-assessment-measure-0

Perrenoud, P. (1991) Towards a Pragmatic Approach to Formative Evaluation. En P. Weston (Ed.), *Assessment of Pupils' Achievement: Motivation and School Success, (2)* (pp. 79–101). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.

Ruiz-Primo, M. (2000). On the use of concept maps as an assessment tool in science: What we have learned so far. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2*(1). Recuperado de: https://redie.uabc.mx/redie/article/view/16/29.

Shepard, L. A., y Smith, M. L. (1987). Effects of Kindergarten Retention at the end of First Grade. *Psychology in the Schools, 24*(4), 346–357.

Williams, C. G. (1998). Using Concept Maps to Assess Conceptual Knowledge of Function. *Journal for Research in Mathematics Education, 29*(4) 414–421.

INFORMACIÓN SOBRE EL AUTOR

José Luis Gómez Ramos es doctor en Humanidades, Artes, y Educación por la Universidad de Castilla-La Mancha, España. Asimismo es profesor, en la modalidad bilingüe, del área de Didáctica y Organización Escolar en el departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación del Campus Albacete en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), España. Como actividad académica, dirige los Prácticum I y II del alumnado bilingüe. Del mismo modo, dirige los Trabajo Fin de Grado elaborados en inglés. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado bilingüe, así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula bilingüe de educación primaria.

✉ joseluis.gomez@uclm.es

Juan Lirio Castro. Doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Asimismo, es Profesor de Educación Social en la Universidad de Castilla-La Mancha. Actualmente lidera y dirige en la misma Universidad el Grupo de Investigación en Gerontología Social y Educativa (GESED). Las líneas de investigación del Dr. Castro se focalizan en los distintos procesos educativos, aunque especialmente en los procesos educativos vinculados a la educación social. Del mismo modo realiza investigaciones relacionadas con la educación de las personas mayores. En cuanto a la investigación internacional el Dr. Castro participa en distintos congresos cuyas líneas de investigación se focalizan en la educación y formación de las personas mayores.

✉ juan.Lirio@uclm.es

Isabel María Gómez Barreto es Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Asimismo es Profesora del área de Didáctica y Organización Escolar en el departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación del Campus Albacete en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), España. Como actividad docente dirige Trabajos de Fin de Grado y Máster desde hace 6 años, entre los cuales ha dirigido de forma virtual a dos de ellos pertenecientes a estudiantes Erasmus. La Dra. Barreto ha participado en diversos proyectos de innovación docente, entre los cuales se encuentran "Ansiedad de los estudiantes ante el Trabajo Fin de Grado" y "Pensamiento y aprendizaje: herramientas y estrategias didácticas para el profesorado". Su principal línea de investigación se focaliza en el pensamiento visible.

✉ isabelmaria.gomez@uclm.es

Rosa María Serna Rodríguez es doctora y licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia. Asimismo es Licenciada en Antropología Social y Cultural por la Universidad Complutense de Madrid. Como actividad académica imparte asignaturas de investigación y evaluación en la intervención socioeducativa y métodos de investigación y diagnóstico en Educación. Del mismo modo, es profesora en el en el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Su línea de investigación se focaliza en los aspectos jurídicos y gestión de recursos en materia de discapacidad.

✉ RosaMaria.Sernan@uclm.es

Calidad educativa de los centros de ideario católico. Indicadores para su evaluación

Educational quality of the centers of catholic ideology. Indicators for its evaluation

INMACULADA DÍAZ-CLAUDEL
RR. EE. Pías de la Imnmaculada FDSM. Córdoba.
https://orcid.org/0000-0002-7547-0424
Mª AMOR MARTÍN-FERNÁNDEZ
Centro de Magisterio Sagrado Corazón, adscrito a la Universidad de Córdoba.
https://orcid.org/0000-0002-5744-6287)
IGNACIO GONZALEZ-LÓPEZ
Departamento de Educación. Universidad de Córdoba.
https://orcid.org/0000-0002-9114-4370

Recibido: 09/05/19
Aceptado: 26/09/19

PALABRAS CLAVES
Calidad de la educación, educación, evaluación, investigación educativa, gestión y modelos, educación católica

RESUMEN

Las instituciones educativas necesitan atender a las demandas planteadas por la sociedad. Concretamente los centros de ideario católico, en su constante búsqueda de la excelencia educativa, la satisfacción de las familias y la mejora continua, deben establecer un sistema que gestione eficazmente todos los ámbitos de la organización y garantice su calidad. En este artículo se muestra el análisis bibliográfico realizado en torno a modelos de gestión de la calidad, que han destacado por sus resultados en el ámbito empresarial y sus adaptaciones al ámbito educativo. Se han analizado y combinado sus principios fundamentales para obtener unas dimensiones e indicadores con los que elaborar un modelo final aplicable a estos centros educativos. Con un proceso sistemático de análisis sobre los planteamientos de un estudio descriptivo-comparativo, se descubre la importancia del liderazgo, la organización y gestión de los procesos, y la formación de los profesionales que participan en el proceso. El modelo de gestión de la calidad, que se propone, está orientado concretamente a los centros concertados de ideario católico que imparten enseñanzas en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, llamados a responder, con un proyecto propio, a su ideario y misión.

KEYWORDS
Quality of Education, Education, Evaluation, Educational Research, Management and Models, Catholic Education.

ABSTRACT

Educational institutions need to meet the demands posed by society. Specifically, the Catholic ideology centers, in their constant search for educational excellence, family satisfaction and continuous improvement, must establish a system that effectively manages all areas of the organization and guarantees its quality. This article shows the bibliographic analysis carried out around quality management models, which have stood out for their results in the business field and their adaptations to the educational field. Its fundamental principles have been analyzed and combined to obtain dimensions and indicators with which to develop a final model applicable to these educational centers. With a systematic process of analysis on the approaches of a descriptive-comparative study, the importance of leadership, organization and process management, and the training of professionals involved in the process is discovered. The quality management model, which is proposed, is specifically oriented to the centers of Catholic ideology that teach in the stages of Pre-school Education, Primary Education and Secondary Education, called to respond, with a project of their own, to their ideology and mission.

OPEN ACCESS
Creative Commons License CC BY-NC-ND 3.0 Unported

Para citar este artículo: Díaz-Claudel, I., Martín-Fernández, M.A. y González-López, I. (2019). Calidad educativa de los centros de ideario católico. Indicadores para su evaluación. *EA, Escuela Abierta*, 22, 47-68. doi:10.29257/EA22.2019.06

1. SISTEMAS Y HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

El desarrollo de sistemas de evaluación de la calidad educativa se sustenta en una visión determinada del concepto de calidad educativa. Preguntarse por la inclusión de la calidad en educación responde a la obligación de las instituciones educativas por atender a las demandas de excelencia planteadas por la sociedad. La educación no es el único ámbito sometido a evaluación, sino que todas y cada una de las prestaciones sociales han de responder a unos criterios de calidad deseables.

Desde el punto de vista de Pérez, López, Peralta, y Municio (2000), el concepto de calidad aplicado a la educación tiene un claro componente económico, que incluye la existencia de recursos, su utilización y los resultados conseguidos. Al mismo tiempo, se trata de un concepto relacionado con la excelencia en los conocimientos a transmitir, el grado de implicación de la institución ante las necesidades y demandas de la sociedad, la capacidad de organización reflejada en sus actividades y resultados, así como la satisfacción de todas las personas implicadas. Estas dimensiones responden a la perspectiva del Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (MEC, 1997), que considera a la institución como un sistema en el cual sus diferentes elementos están relacionados entre sí y todos han de ser el objeto de evaluación y mejora continua.

El proceso de incorporación de un sistema de gestión de calidad en un centro se desarrolla a través de diversas fases, concretadas por Rey y Santa María (2000) en tres: *«en primer lugar, se parte del diseño del servicio educativo que se desea prestar; a continuación, se ha de establecer el modelo de organización adecuada en consonancia con el servicio diseñado para, finalmente, realizar una gestión de calidad eficaz»* (p. 32).

Por lo tanto, la implantación de un modelo de evaluación de la calidad en una organización educativa se fundamenta en principios de participación, orientación, satisfacción y mejora permanente. A estos hay que añadir una serie de principios operativos que garanticen el desarrollo del mismo. Entre otros, no deben faltar los principios de compromiso y dirección del equipo directivo de la organización, de capacidad de trabajo en equipo eficaz e intencional, de participación de todos los miembros en todos los niveles y, finalmente, de resolución sistemática de problemas (González, 2000).

Existen diversos modelos que, previa adaptación, pueden utilizarse en el ámbito educativo, como son el modelo *Deming* (1951), el modelo Calidad Total, *TQM* (1950-1960), el modelo *Malcolm Baldrige* (1987), el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad, *EFQM* (1992) y la familia de normas de estandarización y acreditación *ISO 9001* (2015).

Entre los modelos citados, que derivan en sistemas de gestión de la calidad aplicables en centros educativos, se encuentra el modelo *Deming* (1951), que ejerce una gran influencia en el desarrollo del control y gestión de la calidad en Japón. Su objetivo básico fue convertirse en una herramienta para mejorar y transformar la gestión de las organizaciones japonesas. Actualmente, se implanta en aquellas empresas que contribuyen de manera muy significativa al desarrollo de la dirección y control de calidad, y supone un acicate para promover la gestión de la calidad en numerosas compañías que encuentran en él una excelente ocasión para comenzar a aprender.

Un segundo modelo es el denominado Calidad Total - *TQM* (1950-1960), consistente en aplicar el concepto de Calidad Total a los sistemas de gestión de la empresa. Pretende integrar la calidad en todos los procesos de la organización. La implantación de un sistema TQM sirve para ayudar a la organización a conseguir el máximo de eficiencia y flexibilidad en todos sus procesos, enfocándola hacia la obtención de los objetivos a

corto y medio plazo. Este modelo, aún siendo de la década de los años cincuenta, sigue resultando actual, ya que sus objetivos se orientan a conseguir la satisfacción global, indicador requerido prioritariamente por las empresas e instituciones de hoy.

El modelo *Malcolm Baldrige* (1987) es una herramienta para la evaluación, mejora y planificación hacia la gestión de la excelencia. Este modelo establece que los líderes de la organización deben estar orientados a la dirección estratégica y a los clientes. También deben dirigir, responder y gestionar el desempeño basándose en los resultados. Las medidas y los indicadores del desempeño y el conocimiento organizativo serán la base sobre la que construir las estrategias clave, que se relacionan con los procesos y con la alineación de los recursos. De este modo se conseguirá una mejora en el desempeño general de la organización y en la satisfacción de los consumidores y de los grupos de interés. Este modelo es en la actualidad marco de referencia para la evaluación del premio nacional de calidad de Estados Unidos. Hertz (2019), afirma que los Criterios Baldrige proporcionan una manera integral para lograr y mantener un alto rendimiento en todas las organizaciones. El Instituto Nacional de Estadística NIST (2011), afirma que los Criterios Baldrige proporcionan una manera integral para lograr y mantener un alto rendimiento en todas las organizaciones.

El modelo Europeo de Gestión de la Calidad *EFQM* (1988) ofrece una herramienta integral con el objetivo de ayudar a las organizaciones a conocerse mejor a sí mismas, a realizar un análisis objetivo, riguroso y estructurado de su funcionamiento y, en consecuencia, a mejorar su gestión. Se puede decir que el Modelo EFQM es un diagrama de causa y efecto. Si se quiere lograr un resultado diferente, se necesita cambiar algo de lo que se hace dentro de la organización. Su sistema ayuda a identificar puntos fuertes y oportunidades de mejora, establece un nivel de excelencia en gestión en cada uno de los aspectos clave y establece prioridades sobre las que actuar.

Otro modelo destacable se corresponde con la familia de normas de estandarización y acreditación *ISO 9001* (2015). Esta se puede aplicar en cualquier tipo de organización o actividad orientada a la producción de bienes o servicios. Recoge tanto el contenido mínimo, las guías y las herramientas específicas de implantación, como los métodos de auditoría con los que periódicamente se analiza el estado de la calidad en la gestión de la institución.

Finalmente, un sistema de calidad ha de responder a la misión, visión y objetivos de la institución a la que vaya dirigido. Por ello, se ha analizado y tomado como referente el *Instrumentum laboris* (en adelante I.L.) "Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva" de la Congregación para la Educación Católica (2014), como herramienta que define las características fundamentales de las escuelas y de las universidades católicas, y los desafíos a los cuales están llamadas a responder con un proyecto propio.

2. OBJETIVOS

Este trabajo se enmarca en una investigación más amplia sobre la evaluación de la calidad educativa de los centros educativos de ideario católico y tiene como finalidad elaborar un modelo de indicadores que permita mantener una gestión de la calidad actualizada, proporcionando a los centros de ideario católico un análisis fiable y válido que les permita adoptar una toma de decisiones para la mejora de sus servicios, derivada de las evaluaciones y lo más acertada posible. Específicamente, este trabajo persigue los siguientes objetivos:

- Seleccionar los modelos de gestión de la calidad empleados en diferentes instituciones educativas.

- Analizar y discriminar los principios, dimensiones e indicadores que sirven de base para la gestión de la calidad de instituciones educativas en los modelos anteriormente seleccionados.
- Reconocer y determinar los elementos comunes de los diferentes modelos de gestión de calidad y que sirvan de base para la creación de un modelo adaptado a centros educativos de ideario católico.
- Incluir los principios del documento "Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva" (Congregación para la Educación Católica, 2014) en el modelo de gestión de calidad propuesto.

3. MATERIAL Y MÉTODOS

Para dar respuesta a las metas de este estudio se ha seguido un proceso sistemático de análisis sobre los planteamientos de un estudio documental descriptivo-comparativo. Se trata de una actividad sistemática y planificada que supone examinar documentos escritos cuya pretensión, en palabras de Del Rincón, Arnal y Latorre (1995), es "obtener información útil y necesaria para dar respuesta a los objetivos identificados en el planteamiento de la investigación" (p. 341). Se entiende como un estudio del material bibliográfico que existe en el área de interés para la investigación (Eyssautier, 2006).

Los modelos de gestión de calidad revisados y seleccionados son: el modelo Deming, el modelo Calidad Total TQM, el modelo Malcolm Baldrige, el Modelo Europeo de Gestión de Calidad EFQM y la familia de normas ISO, actualmente en vigor (versión 9001:2015). Su selección se ha llevado a cabo atendiendo a su adaptación al ámbito educativo y a la valoración sobre ellos de los autores de referencia: Gento (1996), Walton (2004) y Charantimath (2011) para el modelo Deming; Eduardo y Espinoza (2008) y Hasan (2013) para el modelo Calidad Total TQM; Andrade y Labarca (2001), Membrado (2002) y Valenzuela y Rosas (2006) para el modelo Malcolm Baldrige; Maderuelo (2002), Municio (2004), Domínguez y Lozano (2005), Martínez y Riopérez (2005) y Camisón *et al.* (2006) en referencia al Modelo Europeo de Gestión de Calidad EFQM, y, por último Cidad (2004), Del Río (2008) y Gaviria y Dovale (2014) para la familia de normas ISO. A estos modelos se unen los principios del I. L. (Congregación para la Educación Católica, 2014) para atender a las necesidades del ideario, misión y visión de un centro educativo de ideario católico.

El procedimiento analítico se ha configurado en tres fases, con el fin de diseñar el modelo de gestión de calidad objeto de este trabajo:

FASE 1. Comparación de modelos de gestión de calidad en atención a finalidades y dimensiones.

FASE 2. Análisis, identificación e incorporación de los fines y elementos definitorios de la educación católica, para el desarrollo de la fase 3.

FASE 3. Elaboración de un modelo propio de indicadores de gestión de la calidad que atienda al encargo recibido por los centros de ideario católico.

4. RESULTADOS OBTENIDOS

4.1. Análisis comparativo de los modelos de gestión de la calidad seleccionados

El estudio comienza con el análisis comparativo de los modelos de gestión de la calidad seleccionados, que presta especial atención a las finalidades perseguidas, a sus dimensiones constitutivas y a los indicadores que las definen.

En el análisis, llama la atención la diferencia en el número de principios en cada uno de ellos (ver Tabla 1). Deming cuenta con 14 principios, Calidad Total 6, Baldrige 11, EFQM cuenta con 8 y la norma ISO 9001:2015 con 7. Resulta significativo comparar los principios del EFQM con los de Baldrige, pues en los 8 primeros, referidos a la orientación a resultados, adopción de la nueva filosofía, liderazgo, enfoque directivo, personal, aprendizaje e innovación, alianzas y responsabilidad social, apenas existen diferencias, aunque sí en los 3 últimos, que son totalmente nuevos para el Modelo EFQM (ver Tabla 1).

Tabla 1

Principios fundamentales de los modelos de gestión de la calidad seleccionados

Aspecto analizado	Deming	Calidad Total	Baldrige	EFQM	ISO 9001:2015
Servicio de calidad desde la perspectiva cristiana	Crear y difundir visión, propósito, misión	Mejoramiento hacia la calidad total	Enfoque en los resultados y en la creación de valor	Orientación en los resultados	Enfoque al cliente
Unidad en la misión, visión y valores	Aprender y adoptar la nueva filosofía	Aprender y adoptar la nueva filosofía	Aprender y adoptar la nueva filosofía	Aprender y adoptar la nueva filosofía	Aprender y adoptar la nueva filosofía
Autonomía de centro	No depender de la inspección masiva	Cultura organizacional para la calidad	Visión de Liderazgo	Liderazgo y coherencia con los objetivos	Participación del personal
Planificación y gestión	Eliminar la práctica de otorgar contratos de compra basándose exclusivamente en el precio	Desarrollo de personal	Dirección por hechos	Dirección por procesos y hechos	Enfoque basado en procesos
	Mejorar de forma continua el sistema de producción y de servicios	Participación de la comunidad académica y trabajo en equipo	Valoración de los empleados y socios	Desarrollo e implicación del personal	Mejora
Formación continua	Instituir la capacitación en el trabajo	Enfoque a beneficiarios	Aprendizaje organizacional y personal. Mejora continua	Aprendizaje, innovación y mejora continua	Toma de decisiones basada en la evidencia
Gestión y colaboración entre instituciones	Enseñar e instituir liderazgo		Desarrollo de las asociaciones	Desarrollo de alianzas y asociaciones	Gestión de las relaciones

Aspecto analizado	Deming	Calidad Total	Baldrige	EFQM	ISO 9001:2015
Fomento de la colaboración y del trabajo bien hecho	Desterrar el temor, generar clima para la innovación		Responsabilidad Social y Buen hacer ciudadano	Responsabilidad Social	
Búsqueda de la operatividad	Derribar barreras entre las áreas departamentales		Agilidad y respuestas rápidas		
Planificación en la gestión	Eliminar eslóganes, exhortaciones y metas numéricas para la fuerza laboral		Enfoque en el futuro		
Calidad organizativa	Eliminar estándares de producción y las cuotas numéricas, sustituir por mejora continua		Perspectiva en sistemas		
Potenciar la vocación de servicio	Derribar barreras que impiden el orgullo de hacer bien un trabajo				
Formación continua	Instituir un programa vigoroso de educación y reentrenamiento				
Líneas de actuación orientadas a la mejora	Emprender acciones para alcanzar la transformación				

Nota: elaboración propia.

Por la información expuesta se puede deducir que, para el modelo Deming, es importante crear y difundir la visión, propósito y misión de la empresa o, en este caso, institución educativa. Los principios en Deming se tratan de forma muy concreta y son gestionados gradualmente, paso a paso. En los demás modelos, excepto en el modelo Baldrige, el número de principios es menor, gestionando, por tanto, el proceso de forma más general y menos gradual.

En todos los modelos se persigue la mejora y la búsqueda de la calidad de forma continuada, lo cual coincide con el proceso educativo que exige un proceso evolutivo, sumatorio y global. Igualmente, es fundamental la implicación de todos y cada uno de los trabajadores que participan en el proceso, así como también que estos sigan un proceso de formación y especialización continuada (Maderuelo, 2002). Finalmente, se puede incidir que el principal objetivo, en el que concluyen Calidad Total, Baldrige, EFQM e ISO, es dirigir todos los esfuerzos y estrategias hacia la satisfacción y resultados del cliente.

4.2. Unificación de los principios de los modelos de gestión de la calidad seleccionados

Dentro de la primera fase de análisis, se exponen los principios de los modelos, unificándolos desde el punto de vista de la temática, lo que ha supuesto la extracción de un total de 16 elementos (ver Tabla 2), que serán sometidos a valoración en una segunda fase. Se aprecia que los principios del modelo Deming y el Baldrige están presentes en 10 de los 16 principios que se extraen, convirtiéndose en los modelos con mayor información a aportar. Siendo los principios de mayor relevancia aquellos que se orientan a la definición de la identidad del centro, gestión y mejora continua de los procesos y búsqueda de la satisfacción del cliente. Seguidamente, el TQM y el EFQM participan con 6 de los 16 principios. El ISO, con 3 de 16 principios, resulta ser el que menor número de elementos aporta a la unificación.

Tabla 2

Principios unificados de los modelos de gestión de calidad

Principios	Modelos	Principios unificados
1. Crear y difundir visión, propósito, misión	Deming	1. Crear y difundir visión, propósito y misión
1. Enfoque en los resultados y en la creación de valor	TQM	2. Buscar la calidad total en los resultados
1. Orientación en los resultados	Baldrige	
1. Mejoramiento hacia la calidad total	EFQM	
2. Aprender y adoptar la nueva filosofía	Deming	3. Aprender y adoptar la nueva filosofía
2. Liderazgo para la calidad	Deming	4. Enseñar e instituir el liderazgo para la mejora de la calidad y coherencia con los objetivos
2. Liderazgo	TQM	
3. Visión de Liderazgo	Baldrige	
3. Liderazgo y coherencia con los objetivos	EFQM	
7. Enseñar e instituir el liderazgo		
3. No depender más de la inspección masiva	Deming	5. No depender de la inspección masiva
3. Cultura organizacional para la calidad	TQM	6. Desarrollar alianzas, asociaciones y cultura organizacional
7. Desarrollo de las asociaciones	Baldrige	
7. Desarrollo de alianzas y asociaciones	EFQM	
3. Participación del personal	Deming	7. Fomentar la participación, responsabilidad, comunicación y colaboración del personal
5. Participación de la comunidad académica y trabajo en equipo	TQM	
8. Responsabilidad Social y Buen hacer ciudadano	Baldrige	
8. Responsabilidad Social	EFQM	
9. Derribar las barreras que hay entre las áreas departamentales		

Principios	Modelos	Principios unificados
4. Eliminar la práctica de otorgar contratos de compra basándose exclusivamente en el precio	Deming	8. Eliminar la práctica de otorgar contratos de compra basándose exclusivamente en el precio
4. Dirección por hechos 4. Dirección por procesos y hechos 4. Enfoque basado en procesos 7. Gestión de las relaciones	Baldrige EFQM ISO	9. Dirigir basándose en hechos y procesos para la toma de decisiones. Gestión de las relaciones
4. Desarrollo de personal 5. Desarrollo e implicación del personal 6. Instituir la capacitación en el trabajo 6. Aprendizaje organizacional y personal y mejora continua 6. Aprendizaje, innovación y mejora continua 8. Desterrar el temor, generar el clima para la innovación 11. Eliminar estándares de producción y las cuotas numéricas, sustituir por mejora continua 12. Derribar las barreras que impiden el orgullo de hacer bien un trabajo 13. Instituir un programa vigoroso de educación y reentrenamiento	Deming TQM Baldrige EFQM	10. Fomentar el aprendizaje, la innovación y la mejora continua con un buen programa que refleje dicha acción
5. Mejorar de forma continua y para siempre el sistema de producción y de servicios 6. Toma de decisiones basada en la evidencia	Deming ISO	11. Mejorar de forma continua y para siempre el sistema de producción y servicios, tomando decisiones basadas en la evidencia
5. Valoración de los empleados y de los socios 10. Eliminar los eslóganes, las exhortaciones y las metas numéricas para la fuerza laboral	Deming Baldrige	12. Valorar a los empleados y socios, evitando eslóganes, exhortaciones y metas
5. Mejora 11. Perspectiva en sistemas	Baldrige ISO	13. Perspectiva organizacional por sistemas orientadas siempre hacia la mejora
6. Enfoque a los beneficiarios	TQM	14. Enfocar el modelo a los beneficiarios
9. Agilidad y respuestas rápidas	Baldrige	15. Trabajar la agilidad y prontas respuestas
10. Enfoque en el futuro 14. Emprender acciones para alcanzar la transformación	Deming Baldrige	16. Enfocar las acciones en el futuro para alcanzar la transformación deseada

Nota: elaboración propia

4.3. Fusión de los principios de los modelos de gestión de la calidad seleccionados

La segunda fase de este trabajo ha supuesto la fusión de los principios derivados de la fase anterior con los que se extraen del I. L. y que inspiran el modelo que se busca para gestionar la calidad de los centros educativos de ideario católico. La Tabla 3 presenta dichos principios que han sido previamente clasificados, estableciendo una serie de dimensiones que los engloban de forma general: liderazgo, búsqueda/enfoque satisfacción de personas/clientes, estrategia/formación/mejora continua, gestión de procesos/política/estrategia, alianzas/recursos humanos/identidad y misión y finalmente desafíos/prospectivas/resultados. (ver Tabla 3).

Tabla 3

Principios fundamentales del modelo de gestión de calidad para centros educativos de ideario católico

Principios fundamentales derivados de los modelos de gestión de calidad seleccionados	Principios fundamentales de Instrumentum Laboris	Principios fundamentales del modelo de gestión de calidad para centros educativos de ideario católico
1. Crear y difundir visión, propósito, misión	1. Redefinir la identidad	1. Crear y difundir visión, propósito y misión
2. Buscar la calidad total en los resultados	2. Fortalecer la comunidad educativa y cooperar con las instituciones de la iglesia	2. Buscar la calidad total en los resultados. Fortalecer la comunidad educativa y cooperar con las instituciones de la iglesia.
3. Aprender y adoptar la nueva filosofía	3. Diálogo permanente entre educador y educando	3. Aprender y adoptar la nueva filosofía. Diálogo permanente entre educador y educando
4. Enseñar e instituir el liderazgo para la mejora de la calidad y coherencia con los objetivos	4. Preparar al alumnado para ser críticos ante la sociedad de la información	4. Enseñar e instituir el liderazgo para la mejora de la calidad y coherencia con los objetivos. Preparar al alumnado para ser críticos ante la sociedad de la información
5. No depender de la inspección masiva	5. Promover una educación integral	5. No depender de la inspección masiva. Promover una educación integral
6. Desarrollar alianzas, asociaciones y cultura organizacional	6. Motivar y animar a los voluntarios para superar la falta de medios y de recursos	6. Desarrollar alianzas, asociaciones y cultura organizacional. Motivar y animar a los voluntarios para superar la falta de medios y de recursos
6. Desarrollar alianzas, asociaciones y cultura organizacional	6. Motivar y animar a los voluntarios para superar la falta de medios y de recursos	6. Desarrollar alianzas, asociaciones y cultura organizacional. Motivar y animar a los voluntarios para superar la falta de medios y de recursos
7. Fomentar la participación, responsabilidad, comunicación y colaboración del personal	7. Promover la formación religiosa de las nuevas generaciones	7. Fomentar la participación, responsabilidad, comunicación y colaboración del personal. Promover los cursos de religión y ciudadanía responsable para los jóvenes

Principios fundamentales derivados de los modelos de gestión de calidad seleccionados	Principios fundamentales de Instrumentum Laboris	Principios fundamentales del modelo de gestión de calidad para centros educativos de ideario católico
8. Eliminar la práctica de otorgar contratos de compra basándose exclusivamente en el precio	8. Promover los cursos de religión y ciudadanía responsable para los jóvenes	8. Eliminar la práctica de otorgar contratos de compra basándose exclusivamente en el precio. Promover los cursos de religión y ciudadanía responsable para los jóvenes
9. Dirigir basándose en hechos y procesos para la toma de decisiones. Gestión de las relaciones	9. Preparar al alumnado para nuestra sociedad multirreligiosa y multicultural	9. Dirigir basándose en hechos y procesos para la toma de decisiones. Gestión de las relaciones. Preparar al alumnado para nuestra sociedad multirreligiosa y multicultural
10. Fomentar el aprendizaje, la innovación y la mejora continua con un buen programa que refleje dicha acción	10. Formar permanentemente a los docentes	10. Fomentar el aprendizaje, la innovación y la mejora continua con un buen programa que refleje dicha acción. Formar permanentemente a los docentes
11. Mejorar de forma continua y para siempre el sistema de producción y servicios, tomando decisiones basadas en la evidencia	11. Organizar los lugares y recursos para la formación permanente del profesorado	11. Mejorar de forma continua y para siempre el sistema de producción y servicios, tomando decisiones basadas en la evidencia. Organizar los lugares y recursos para la formación permanente del profesorado
12. Valorar a los empleados y socios, evitando eslóganes, exhortaciones y metas	12. Atender a los desafíos de orden jurídico	12. Valorar a los empleados y socios, evitando eslóganes, exhortaciones y metas. Atender a los desafíos de orden jurídico
13. Perspectiva organizacional por sistemas orientados siempre a la mejora	13. Redefinir la idea de universidad (educación superior católica). (Ítem no válido para etapas preuniversitarias.)	13. Perspectiva organizacional por sistemas orientados siempre a la mejora
14. Enfocar el modelo a los beneficiarios	14. Atender a los interrogantes derivados de la internacionalización de los estudios universitarios. (Ítem no válido para etapas preuniversitarias.)	14. Enfocar el modelo a los beneficiarios. Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor
15. Trabajar la agilidad y prontas respuestas	15. Utilizar los recursos on-line para los estudios universitarios. (Ítem no válido para etapas preuniversitarias.)	15. Trabajar la agilidad y prontas respuestas
16. Enfocar las acciones en el futuro para alcanzar la transformación deseada	16. Orientar y acompañar al alumnado: universidad, empresa y mundo laboral. (Ítem no válido para etapas preuniversitarias.)	16. Enfocar las acciones en el futuro para alcanzar la transformación deseada. Orientar y acompañar al alumnado: universidad, empresa y mundo laboral
	17. Garantizar la calidad de los sistemas académicos	17. Garantizar la calidad de los sistemas académicos

Principios fundamentales derivados de los modelos de gestión de calidad seleccionados	Principios fundamentales de Instrumentum Laboris	Principios fundamentales del modelo de gestión de calidad para centros educativos de ideario católico
	18. Analizar la autonomía de las universidades. (Ítem no válido para etapas preuniversitarias.)	18. Organizar mediante un sistema de gestión. Concretar y priorizar desafíos
	19. Preparar el cambio e identidad católica de la universidad. (Ítem no válido para etapas preuniversitarias.)	19. Analizar resultados de las posturas tomadas ante los desafíos y mostrar los aspectos positivos y negativos. Líneas prospectadas para el futuro

Nota: elaboración propia

Los principios resultantes se obtienen de los modelos seleccionados refundidos y ampliados. Entre ellos, los principios que atienden a redefinir la idea de universidad, atender a la universalización de los estudios universitarios, utilizar los recursos on-line para los estudios universitarios, orientar y acompañar al alumnado en su trayectoria universidad, empresa y mundo laboral, analizar la autonomía de las universidades y preparar el cambio e identidad católica de la universidad, no se acogen en el modelo objeto de construcción por estar orientados a las enseñanzas universitarias.

4.4. Análisis y selección de dimensiones de los modelos de gestión de la calidad seleccionados

La tercera fase comienza con un análisis de las dimensiones que configuran cada modelo seleccionado, con el objetivo de extraer aquellas que realmente describan la gestión de calidad de los centros educativos objeto de este estudio (ver Tabla 4).

Tabla 4

Dimensiones de los modelos de gestión de calidad seleccionados

Deming	Calidad Total	Baldrige	EFQM	ISO 9001:2015	Instrumentum Laboris
Liderazgo visionario	Principios básicos para lograr la calidad total	Liderazgo	Liderazgo	Enfoque al cliente	Identidad y misión
Cooperación interna y aprendizaje	Modalidades de mejoramiento	Planificación estratégica	Personas	Liderazgo	Sujetos
Aprendizaje	Ciclo de control para el mejoramiento	Enfoque en el cliente y en el mercado	Política y Estrategia	Participación del personal	Formación

Deming	Calidad Total	Baldrige	EFQM	ISO 9001:2015	Instrumentum Laboris
Gestión de proceso	Actividades para iniciar un proceso hacia la calidad total	Dimensión, Análisis y Dirección del conocimiento	Alianzas y recursos	Enfoque basado en procesos	Desafíos y prospectivas
Mejora continua		Enfoque en los recursos humanos	Procesos	Mejora	
Satisfacción del empleado		Dirección de procesos	Resultados en los clientes	Toma de decisiones basada en la evidencia	
Satisfacción del cliente		Resultados económicos y empresariales	Resultados en las personas	Gestión de las relaciones	
			Resultados en la sociedad		
			Resultados clave		

Nota: elaboración propia

Resulta significativo observar que la dimensión que hace referencia al liderazgo está presente en cuatro de los seis modelos. Es interesante también la idea de mejora continua para que, una vez alcanzados los objetivos, el proceso continúe de forma indefinida, actualizándose y adaptándose a las necesidades del cliente, del que todos los modelos buscan la satisfacción; en el caso de las instituciones educativas se centrará en el alumnado, familias, profesorado, personal de administración y servicios y, en definitiva, en todas las personas que formen parte de la comunidad educativa. La cooperación interna y el aprendizaje, que nos indica el modelo Deming, incidirá en las dimensiones de personal y formación, remarcando la importancia de la mejora continua. La identidad y misión que queda explícitamente señalada en el *Instrumentum Laboris* marca el eje principal del modelo que aquí se trata de construir.

Este análisis permite extraer, por lo tanto, cuatro dimensiones que, de todas las expuestas, permiten reconocer de manera integral un sistema de gestión de calidad de centros educativos: liderazgo, organización y gestión, personal y formación.

4.5. Descripción de las dimensiones y subdimensiones de los modelos de gestión de la calidad seleccionados

Un segundo momento de análisis en esta tercera fase lo constituye la descripción de estas dimensiones a través de sus elementos constitutivos, que generarán finalmente los indicadores de evaluación para estimar la calidad de las instituciones educativas de ideario católico (ver Tabla 5).

Atendiendo a las especificaciones de cada modelo, se registran las subdimensiones citadas. Con respecto a la dimensión *liderazgo*, se puede destacar la definición de la identidad, la importancia de atender al cliente, la necesidad de formación constante para todos los profesionales que colaboran y la formación religiosa (ver Tabla 5).

Tabla 5

Elementos de la dimensión liderazgo

Subdimensiones	Modelos	Descripción de las subdimensiones
Redefinir identidad y misión	Deming, Baldrige, EFQM, ISO e Instrumentum Laboris	Tener una misión y visión definidas y actuar como modelo de referencia. Existiendo una coherencia entre lo que se dice, se hace, y el propósito y visión de la organización.
Enfoque al cliente	Deming, Baldrige	Capacidad para leer las necesidades, expectativas e intereses de los grupos de interés; vender, negociar y estar presente en los círculos de decisión pertinentes.
Gestión de las relaciones	ISO9001: 2015	Fomentar el compromiso y desarrollo profesional de las personas a su cargo.
Planificación estratégica	Baldrige	Conocer el sistema de gestión, el organigrama y sus funciones para llevar un control del rendimiento y participación activa.
Resultados clave	EFQM	Examinar el desempeño de la organización y su mejora en todas las áreas clave.
Pastoral juvenil	Instrumentum Laboris	Formación religiosa para jóvenes.
Pastoral social	Instrumentum Laboris	Fortalecimiento de la comunidad educativa y cooperación con las instituciones de la iglesia.

Nota: elaboración propia.

En cuanto a la dimensión *organización y gestión*, sus subdimensiones constitutivas derivan de la necesidad de atender al mantenimiento y mejora continua de todas las funciones de la organización, conocer el sistema de medición y procesos para informar sobre los desempeños de la institución anticipándose a las exigencias de los distintos grupos de interés, enunciar planes de acción y concreción de objetivos, lograr la mejora continua y satisfacción del cliente, analizar hechos, pruebas y datos recogidos para lograr objetividad en la toma de decisiones, reconocer el potencial del personal y su gestión y evaluar continuamente todos los procesos. (ver Tabla 6).

Tabla 6

Elementos de la dimensión organización y gestión

Subdimensiones	Modelos	Descripción de las subdimensiones
Dimensión, Análisis y Dirección del conocimiento	Baldrige	Mantenimiento y mejora continua de todas las funciones de la organización.
Enfoque basado en procesos	ISO 9001:2015	Conocer el sistema de medición para proporcionar información sobre el desempeño del proceso.
Política y Estrategia	EFQM	Analizar y recoger la información con el fin de prever las exigencias del ámbito de la empresa, anticiparse y conocer las exigencias de sus distintos grupos de interés.

Subdimensiones	Modelos	Descripción de las subdimensiones
Actividades para iniciar un proceso hacia la calidad total	Calidad Total	Hacer uso de la política y estrategia para enunciar planes de acción y concreción de objetivos, priorizar objetivos y actividades y analizar el nivel en el que todos los trabajadores entienden este proceso.
Aprendizaje-Formación	Deming, ISO 9001:2015	Lograr la mejora continua y la satisfacción del cliente.
Toma de decisiones basada en la evidencia	ISO 9001:2015	Analizar hechos, pruebas y análisis de datos para lograr objetividad y confianza en las decisiones tomadas.
Enfoque en los recursos humanos	Baldridge	Reconocer el potencial del personal y su gestión.
Ciclo de control para el mejoramiento. Modalidades de mejoramiento. Mejora continua	Calidad Total	Evaluar de forma continua el proceso: Diseño, ejecución, medidas de control y ajuste.

Nota: elaboración propia

En cuanto a la dimensión *personal,* sus subdimensiones surgen para responder a la satisfacción del empleado, del cliente, perseguir la participación del personal, y fortalecer la cooperación interna y el aprendizaje común (ver Tabla 7).

Tabla 7

Elementos de la dimensión personal

Subdimensiones	Modelos	Descripción de las subdimensiones
Satisfacción del empleado	Deming	Se pretende obtener resultados positivos y mayores índices de productividad.
Satisfacción del cliente	Deming	Medir cómo el servicio alcanza o sobrepasa las expectativas del cliente.
Participación del personal. Cooperación interna y aprendizaje	ISO 9001:2015	El personal, a todos los niveles, es la esencia de una organización, y su total compromiso posibilita que sus habilidades sean usadas para el beneficio de la organización.

Nota: elaboración propia

En cuanto a la *formación,* para atender a todo el personal implicado en la comunidad educativa, se enfoca hacia directivos, docentes, alumnados y personal de atención y servicios (ver Tabla 8).

Tabla 8

Elementos de la dimensión formación

Subdimensiones	Modelos	Descripción de las subdimensiones
Formación directivos	Instrumentum Laboris	Conocimiento del marco normativo, la organización y gestión de un centro docente y la gestión de los recursos.
Formación docentes	Instrumentum Laboris	Realización de formación y preparación de formadores. Actualización continua en pedagogía y metodología.
Formación alumnado	Instrumentum Laboris	Ofrecimiento una formación y orientación al alumnado de carácter integral.
Formación PAS	Instrumentum Laboris	Proporción de formación continua al personal de atención y servicios del centro educativo.

Nota: elaboración propia

El resultado de este trabajo es un modelo compuesto por 4 dimensiones, 22 subdimensiones y 80 indicadores (ver Tabla 9).

Tabla 9

Modelo de gestión de calidad de centros de identidad católica

Dimensión	Subdimensión	Indicadores
Liderazgo	Redefinir identidad y misión	Actualización y centralización del proyecto educativo con los valores del evangelio. ▪ El centro tiene bien definida su visión y naturaleza católica ▪ El centro actúa como modelo de referencia de su finalidad católica ▪ En el centro existe coherencia entre lo que se dice, lo que se hace y el propósito de la organización ▪ El profesorado se identifica con el carácter propio del centro
Liderazgo	Enfoque al cliente	Cliente satisfecho. ▪ Las preguntas de esta dimensión coinciden con las de la dimensión personal
Liderazgo	Gestión de las relaciones	Profesionales preparados y comprometidos. ▪ El profesorado manifiesta su fe y vivencia católica, potenciando la comunicación en todos los niveles ▪ El centro proporciona a los jóvenes una experiencia de servicio social, acompañados por sus profesores o eventualmente por sus padres

Liderazgo	Planificación estratégica	Profesionales que conocen del sistema de gestión y lo llevan a cabo. ▪ Hay coordinación entre el colegio, la parroquia y la diócesis. ▪ El centro planifica teniendo en cuenta los intereses institucionales y su proyecto educativo-evangelizador ▪ El centro refleja la dinámica emprendedora que le imprime la Diócesis ▪ El centro promueve la participación de los laicos en el carisma y misión de la Diócesis
Liderazgo	Resultados clave	Análisis continuo del sistema de gestión, análisis de resultados y propuestas de mejora. ▪ El centro planifica formación pertinente y válida para el personal de administración y servicios ▪ El centro planifica formación pertinente y válida para las familias ▪ El centro planifica formación pertinente y válida para los docentes ▪ El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para el personal de administración y servicios
Liderazgo	Pastoral juvenil	Formación religiosa de las nuevas generaciones. ▪ El centro promueve la formación religiosa de las nuevas generaciones ▪ El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para los estudiantes ▪ El centro cuenta con un plan de acompañamiento en la fe para las familias
Liderazgo	Pastoral social	Proyectos compartidos llevados a cabo. ▪ Desde el punto de vista pastoral, la enseñanza de la religión ocupa un lugar importante en el centro ▪ El centro favorece el diálogo fe-cultura e interreligioso ▪ El centro es inclusivo, acoge a todos sin excluir ▪ El centro colabora con proyectos que mejoran la sociedad
Organización y gestión	Dimensión, Análisis y Dirección del conocimiento	Mantenimiento y mejora continua de la organización. ▪ Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación ▪ Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su profesionalidad ▪ Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta la capacitación pedagógica ▪ Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su formación pastoral ▪ Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta su capacidad de gestión y liderazgo ▪ Al seleccionar profesorado y directivos se tiene en cuenta ser antiguo alumno, tener lazos familiares o ser conocido del centro

Organización y gestión	Enfoque basado en procesos.	Uso un diseño de gestión basado en procesos con un sistema de medición que nos proporcione información sobre el desempeño del proceso. ▪ El Equipo Directivo reconoce y valora el esfuerzo de las personas ▪ El Equipo Directivo demuestra con su ejemplo, su comportamiento y sus acciones, que defiende y apoya los valores del centro, de tal manera que los refuerza constantemente ▪ El Equipo Directivo es accesible ▪ El Equipo Directivo se implica personalmente en desarrollar e implantar en el centro la mejora continua ▪ El Equipo Directivo fomenta la colaboración y participación de la comunidad educativa en acciones dirigidas a la mejora
Organización y gestión	Política y Estrategia.	Estudio de las opiniones del cliente mediante encuestas y propuestas de mejora continua. ▪ Las estrategias puestas en marcha son adecuadas para detectar, medir y resolver los conflictos que pudieran plantearse en toda la comunidad educativa ▪ La elección y funciones de los padres/madres delegados de clase son adecuadas ▪ En el centro hay líneas prioritarias de actuación que desarrollan programas tendentes a la prevención del fracaso y del abandono escolar ▪ El centro posee criterios pedagógicos para la asignación de las tutorías
Organización y gestión	Actividades para iniciar un proceso hacia la calidad total.	Buena formación del equipo directivo, aplicación firme de la política y estrategia del centro y preparación de todos los trabajadores. ▪ Los objetivos del plan de centro corresponden a las necesidades reales del centro y de su entorno ▪ Existen medidas y programas para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ▪ El centro posee programas de apoyo a la integración que son revisados y evaluados periódicamente
Organización y gestión	Aprendizaje. Formación.	Todos los trabajadores reciben formación continua para la mejora del desempeño de su trabajo. ▪ La acción tutorial está planificada e integrada en relación con las finalidades del centro
Organización y gestión	Toma de decisiones basada en la evidencia.	Todas las decisiones se toman basándose en la objetividad comprobada. ▪ El equipo de orientación educativa del centro, planifica y actúa asesorando, cuando es requerido, al alumnado, a las familias, al profesorado ▪ Los criterios pedagógicos e integradores son prioritarios a la hora de la distribución de grupos

Organización y gestión	Enfoque en los recursos humanos.	Excelencia y buenos resultados gracias al trabajo realizado por el personal ▪ El centro trabaja en red y colabora con otros centros ▪ El centro promueve la cultura emprendedora ▪ El centro favorece la participación activa de los estudiantes ▪ El centro favorece la participación activa de las familias ▪ El centro favorece la participación activa del profesorado en la planificación y toma de decisiones.
Organización y gestión	Ciclo de control para el mejoramiento. Modalidades de mejoramiento. Mejora continua.	El objetivo principal de la organización es la mejora continua. ▪ El centro acoge y atiende a los estudiantes en situaciones económicas difíciles ▪ El centro cuenta con la colaboración y participación de los antiguos alumnos y alumnas en el proyecto educativo-evangelizador ▪ El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de una misma etapa ▪ El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado de diferentes etapas ▪ El centro facilita la colaboración efectiva entre el profesorado y las familias
Personal	Satisfacción del empleado.	Empleado motivado, comprometido y satisfecho. ▪ El centro está satisfecho con el aprendizaje escolar del alumnado ▪ El centro está satisfecho con el ambiente de trabajo del profesorado ▪ El centro está satisfecho con la atención del personal de administración y servicios ▪ El centro está satisfecho con la atención del personal de administración y servicios hacia el alumnado
Personal	Satisfacción del cliente.	Cliente satisfecho. ▪ El centro está satisfecho con la atención del profesorado hacia el alumnado ▪ El centro está satisfecho con la atención del profesorado hacia las familias ▪ El centro está satisfecho con la atención del Equipo Directivo hacia el alumnado ▪ El centro está satisfecho con la atención del Equipo Directivo hacia el profesorado ▪ El centro está satisfecho con la atención del Equipo Directivo hacia las familias ▪ El centro está satisfecho en cómo el centro favorece el diálogo fe/cultura e interreligioso ▪ El centro está satisfecho con el tratamiento que realiza el centro de las quejas y reclamaciones presentadas ▪ El centro está satisfecho con la respuesta obtenida y la comunicación recibida cuando he presentado una queja o reclamación

Personal	Participación del personal. Cooperación interna y aprendizaje.	Personal comprometido con la organización. ▪ El centro está satisfecho con los servicios de atención al público dados por la conserjería y secretaría del colegio ▪ El centro está satisfecho con la eficacia de los canales de comunicación que emplea el centro para contactar con las familias del alumnado y con otras instituciones ▪ El centro está satisfecho con la dotación de los equipamientos e instalaciones ▪ El centro está satisfecho con el estado de los equipamientos e instalaciones ▪ El centro está satisfecho con la limpieza y cuidado de las instalaciones ▪ El centro está satisfecho con los planes y proyectos que se llevan a cabo en el centro para la consecución de mejoras en los equipamientos e instalaciones
Formación	Formación directivos	Directivos formados en dirección, gestión y liderazgo. ▪ El centro realiza sistemáticamente la revisión y actualización de contenidos acogiéndose a la legislación vigente. ▪ El centro controla el grado de aplicación de las normas establecidas y tiene un método para valorar su eficacia. ▪ La revisión y evaluación de la práctica docente y de la gestión del centro son constantes y derivan en propuestas de mejora.
Formación	Formación de docentes	Docentes formados. ▪ El centro cuenta con profesorado bien formado pedagógicamente ▪ El centro mantiene una planificación estratégicamente adecuada y conocida por todos que garantiza la formación pedagógica del profesorado ▪ El centro planifica estratégicamente teniendo en cuenta las preferencias de cada profesor, sus intereses y expectativas personales
Formación	Formación del alumnado	Alumnos tutelados. ▪ Los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo ▪ El centro dispone de un plan de acción tutorial que permite orientar a alumnado a lo largo de las etapas educativas
Formación	Formación del PAS	PAS preparado y operativo. ▪ El centro planifica estratégicamente para ocuparse de las necesidades de formación del personal de administración y servicios

Nota: elaboración propia

6. CONCLUSIONES

Respondiendo al primer objetivo, se han seleccionado los modelos de gestión de la calidad empleados en diferentes organizaciones y sus posibles adaptaciones a instituciones educativas, con la idea de ofrecer una herramienta objetiva que mejore un servicio, con base en una evaluación analítica y diagnóstica y usando criterios igualmente objetivos, cuantificables y medibles como proceso a seguir para determinar si la organización cumple los fines y objetivos establecidos, que oriente de forma fiable la toma de decisiones.

En cuanto al segundo objetivo, analizar y discriminar los principios, dimensiones e indicadores que sirvan de base para la gestión de la calidad de instituciones educativas en los modelos anteriormente seleccionados, se han localizado los indicadores y su definición como claves en esta medición para conseguir una herramienta válida, duradera y concreta aplicable a centros, que imparten enseñanzas obligatorias en un entorno que aporta los valores del Evangelio, como hecho diferencial en el panorama educativo y colabora con las familias en una educación integral de calidad para sus hijos e hijas. Como indica la norma ISO 9001 2015, la organización determina todo lo que necesita para controlar el rendimiento y la eficacia del Sistema de Gestión de Calidad, cómo y cuándo hacer el seguimiento y la medición, además de analizar y evaluar todos los resultados obtenidos. En las Tablas 2 y 4 se encuentran identificados los principios y dimensiones que sirven de base para la gestión de la calidad de instituciones educativas en los modelos anteriormente seleccionados.

Atendiendo al tercer objetivo del estudio, reconocer y determinar los elementos comunes de los diferentes modelos de gestión de calidad y que sirvan de base para la creación de un modelo adaptado a centros educativos de ideario católico tras la revisión bibliográfica de los modelos de gestión de la calidad existentes comparados. El modelo resultante se ha enriquecido con un modelo específico que aporta la visión católica.

El último objetivo planteado, incluir los principios del documento "Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva" (Congregación para la Educación Católica, 2014) en el modelo de gestión de calidad propuesto, para la creación de un modelo aplicable a centros educativos de ideario católico, nos conduce a recopilar información referente a cada elemento y será el paso previo a la construcción de un cuestionario de evaluación que tome como base para su elaboración los diferentes indicadores de calidad seleccionados (Tabla 9), siendo informantes clave los equipos directivos, los equipos docentes y las familias de los centros educativos.

6. Referencias

Andrade, C. y Labarca, N. (2011). Fundamentación de los modelos de gestión de la calidad en el servicio de información en instituciones universitarias. *Omnia, 17*(1), 82-95. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73718406006

Camisón, C., Cruz, S. y González, T. (2006). *Gestión de la calidad: conceptos, enfoques, modelo y sistemas.* Madrid: Pearson Educación. Recuperado de https://www.academia.edu/33042332/Gesti%C3%B3n_de_la_calidad_Conceptos_enfoques_modelos_y_sistemas.

Charantimath, P. (2011). *Total Quality Management.* Singapore: Pearson Educación. Recuperado de https://bit.ly/31TO5Zk

Congregación para la Educación Católica. (2014). *Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva.* Recuperado de https://bit.ly/2cpYMcf

Cidad, E. (2004). La gestión de la calidad en las organizaciones de educación superior. Aportación del enfoque de la Organización Internacional de Normalización (ISO). *Revista Complutense de Educación, 15*(2), 647-686. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404220647A

Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Dykinson.

Del Río, L. (2008). Cómo implantar y certificar un sistema de gestión de la calidad en la universidad. *Investigación en Educación, 5,* 5-11. Recuperado de http://reined.webs.uvigo.es/index.php/ reined/issue/view/5

Domínguez, G. y Lozano, L. (2005). La calidad, más que una moda, un reto en la Europa de la Sociedad del Conocimiento: la mejora continua más allá de los modelos y las certificaciones (competencias de un formador que aseguran la calidad). *Revista Complutense de Educación, 16*(1), 57-93. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/ RCED0505120057A

Eduardo, L. y Espinoza, O. (2008). Calidad de la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la Educación, 28,* 248-276. Recuperado de https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/210

Eyssautier, M. (2006). *Metodología de la investigación: desarrollo de la inteligencia.* México D.F.: Thomson.

Gaviria, J. y Dovale, P. (2014). *Propuesta de un modelo de migración de un sistema de gestión de la calidad ISO 9001: 2008 a un sistema de gestión de la calidad basado en la estructura de alto nivel, ISO/DIS 9001: 2015.* Medellín: Universidad de Medellín. Recuperado de https://bit.ly/33eIUmY

Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.

González, T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe.

Hasan, A. (2013). *Construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria desde el punto de vista de los alumnos* (Tesis doctoral). Córdoba: Universidad de Córdoba. Recuperado de https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/11048/2013000000738.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hertz, H. (2019). About the Baldrige 2013–2014 Education Criteria for Performance Excellence. [blog]. Recuperado de https://www.nist.gov/blogs/blogrige/thirty-years-evolution-revolutionary-change

Maderuelo, J. A. (2002). Gestión de la calidad total: El modelo EFQM de excelencia. *Medifam, 12*(10), 41-54. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1131-57682002001000004&lng=es&tlng=es

Martínez, C. y Riopérez, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XXI, 8,* 35-65. Recuperado de https://bit.ly/2VqigVE

Membrado, J. (2002). Innovación y mejora continua según el modelo EFQM de excelencia. Madrid: Díaz de Santos. Recuperado de https://bit.ly/2MnA3c3

Ministerio de Educación y Cultura (M.E.C.). (1997). *Modelo Europeo de Gestión de Calidad. Guía para la Autoevaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Municio, P. (2004). La construcción de programas educativos de calidad. *Revista Complutense de Educación 15*, 485-508. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404220485A

Pérez, R., López, F., Peralta, D. y Municio, P. (2000). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.

Rey, R. y Santa María, J. M. (2000). *Transformar la educación en un contrato de calidad*. Barcelona: Cisspraxis.

Valenzuela, L. y Rosas, J. (2006). Los criterios Baldrige aplicados a la gestión por calidad total y a la excelencia en el desempeño de la educación universitaria. *Horizontes empresariales*. *6*(1), 37-47. Recuperado de http://revistas.ubiobio.cl/index.php/HHEE/article/view/2057

Walton, M. (1993). *El método Deming en la práctica; 6 compañías de éxito que usan los principios de control de la calidad total del mundialmente famoso W.E. Deming*. Barcelona: Norma.

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Inmaculada Díaz Claudel. Profesora superior de instrumento, especialidad de guitarra clásica en el Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" de Córdoba. Diplomada en Magisterio, especialidad en Educación Musical, por la Universidad de Córdoba. Profesora de educación primaria y secundaria del Colegio Reales Escuelas Pías de la Inmaculada (Córdoba). Su investigación se centra en evaluación de la calidad educativa.

✉ inmaculada.diazclaudel@fdemartires.ess

María Amor Martín Fernández. Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Córdoba, Profesora Titular de Escuela Universitaria del área de Didáctica de la Lengua y de la Literatura del Centro de Magisterio Sagrado Corazón, adscrito a la Universidad de Córdoba. Ha publicado libros sobre la poesía española del siglo XV y diversos trabajos relacionados con la creatividad, la formación literaria, la novela española contemporánea, la competencia comunicativa y la innovación docente, que son sus líneas de investigación fundamentales, e imparte cursos sobre creatividad y creatividad literaria. Pertenece al grupo de investigación SEJ049 "Evaluación Educativa e Innovación", participando en varios proyectos de investigación y en proyectos de innovación docente.

✉ m.martin@magisteriosc.es

Ignacio González López. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Salamanca. Catedrático del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Córdoba. Director del grupo de investigación SEJ049 "Evaluación Educativa e Innovación", coordinando en varios proyectos de investigación e innovación docente relacionados con la medición y evaluación educativas, y la formación en competencias.

✉ ignacio.gonzalez@uco.es

Una experiencia de aula centrada en el conocimiento de los dinosaurios

A classroom experience focused on the knowledge of dinosaurs

MARÍA POUSA
Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo.
MARÍA SANDRA FRAGUEIRO
Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo.

RESUMEN

En este artículo se presenta un método de enseñanza que aboga por la cooperación y la motivación de los discentes como mecanismo para fomentar el desarrollo de las competencias curriculares en un aula de Educación Infantil. Se fomenta la comunicación, el intercambio de opiniones, la expresión de ideas y sentimientos y la resolución de problemas cercanos a la vida cotidiana del aprendiz, dándole un sentido a lo que aprende desde una perspectiva interdisciplinar y globalizada. Este método se conoce como Trabajo por Proyectos.

Se inicia el presente documento con una fundamentación teórica centrada principalmente en el origen de esta metodología. Posteriormente, se expone el diseño y la implementación de un proyecto basado en "los dinosaurios" en un aula de 4 años en un centro escolar.

Recibido: 22/06/2018
Aceptado: 05/04/2019

PALABRAS CLAVES
Aprendizaje significativo, dinosaurios, educación infantil, interdisciplinariedad, trabajo por proyectos

ABSTRACT

In this paper we present a teaching method that advocates cooperation and motivation of students as a mechanism to promote the development of curricular competences in a classroom of Childhood Education. Communication is encouraged, the exchange of opinions the expression of ideas and feelings, and the resolution of problems close to the learner´s daily life, giving sense to what they learn from an interdisciplinary and globalized perspective. This method is known as Work by Projects.

The present document begins with a theoretical fundamentation mainly centered on the origin of this methodology. Subsequently, we expose the design and implementation of a Project based on "The Dinosaurs" in a 4 years old classroom.

KEYWORDS
Childhood Education, Dinosaurs, Interdisciplinarity, Significant Learning, Work by Projects.

Para citar este artículo: Pousa, M. y Fragueiro, M. S. (2019). Una experiencia de aula centrada en el conocimiento de los dinosaurios *EA, Escuela Abierta*, 22, 69-89. doi:10.29257/EA22.2019.07

OPEN ACCESS
Creative Commons License CC BY-NC-ND 3.0 Unported

1. INTRODUCCIÓN

¿Por qué el colegio y el aprendizaje pueden no resultar lo suficientemente atractivos para el alumno? La respuesta a esta pregunta marca uno de los retos que los docentes se plantean en la actualidad, que radica en adecuar, atender y satisfacer las necesidades e intereses de los discentes atendiendo a la confianza, la comprensión, el afecto y el conocimiento de la realidad de forma que les posibilite ser capaces de resolver posibles problemas que se les presenten en la vida.

A lo largo de este documento se pretende mostrar una alternativa de enseñanza a las tradicionales clases magistrales o programaciones basadas en unidades didácticas cerradas. Se busca una metodología más motivadora y cooperativa, en la que el estudiantado sea el protagonista de su propio aprendizaje, dejando el rol del maestro como guía de dicho proceso. El profesor abandona así su función de mero transmisor de conocimientos, para convertirse en creador de espacios y situaciones de aprendizaje beneficiosos para el educando. El papel del maestro es crucial ya que es el encargado de fomentar y crear la motivación, la autoconfianza y la seguridad imprescindibles en el aula.

La educación tradicional puede llegar a ser aislante para el alumnado, incluso puede caer en la monotonía y no generar curiosidad, ni despertar interés ni motivación, es decir, puede resultar poco atractiva para los aprendices. Todavía son muchos los maestros que se mantienen reacios a implementar este tipo de enseñanza-aprendizaje, ya que exige una mayor implicación y esfuerzo, y además requiere un mayor tiempo de dedicación. Es importante conocer los cimientos de este nuevo paradigma en todas sus dimensiones para propiciar correctamente el cambio que supone este marco metodológico.

Como consecuencia de lo expuesto, en este trabajo se plantea como objetivo investigar y profundizar sobre la integración de este enfoque metodológico basado en la programación por proyectos como desafío de una educación de calidad.

Este documento se divide en dos partes. En la primera, se aborda el marco teórico que será la base científica que sustente dicho trabajo, ahondando en la historia, las características y las ventajas que posee dicha metodología. Para finalizar, se desarrolla la propuesta práctica que se diseñó e implementó en un aula de 4 años centrada en "los dinosaurios".

2. MARCO TEÓRICO

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) surge a finales del siglo XIX y principios del siglo XX sustentado por las raíces del constructivismo (Bruner, 1987; Dewey, 1938; Vygotsky, 1995). En él, el niño aprende realizando construcciones mentales, es decir, construye conocimiento sobre sí mismo y sobre su entorno, teniendo en cuenta sus conocimientos previos, ya que como manifiesta Muñoz (2010) conoce el mundo a través de la interacción con los objetos (físicos y sociales), lo que implica ir comprendiendo sus características y relaciones.

Kilpatrick (1918) estableció las bases del ABP centradas en favorecer el aprendizaje respetando las capacidades innatas del alumnado y enalteciendo el papel activo de los discentes. Influido por Dewey y el movimiento de educación progresista, este precursor defiende la utilización de los intereses del alumnado y la experimentación ya que favorecen el aprendizaje del niño. Su método se basaba en la libertad por el desarrollo natural, en

el interés y motivación por el trabajo en las experiencias y vivencias, en las necesidades del alumnado y la huida de la enseñanza tradicional.

Este autor plantea una nueva metodología de enseñanza, implantándola en su Escuela Laboratorio de Chicago. En este nuevo enfoque de enseñanza, el aprendizaje es más activo y se apoya en las ideas y experiencias previas del alumno, siendo partícipe en la toma de decisiones.

De la Calle (2016) defiende que Kilpatrick, siguiendo las ideas de Dewey, desarrolló el "método por proyectos" destacando con esta metodología la importancia del alumno que es considerado protagonista, así como también la concepción de la escuela como lugar donde se aborden soluciones a los posibles problemas de los discentes.

Posteriormente, han sido numerosos los estudios realizados sobre esta herramienta educativa impulsando su puesta en práctica y presentándola como una pedagogía emergente (Balongo y Mérida, 2017; Cascales y Carrillo, 2018; Crismán, Cardeñoso y García-González, 2017; Eslava, 2014; Vergara, 2015).

2.1. ¿Qué es el trabajo por proyectos?

Cuando nos referimos a proyecto, estamos hablando de un método, de una estrategia metodológica que trata de integrar las necesidades y los intereses del alumnado a las necesidades educativas. Una de sus características principales es la búsqueda de que lo que se aprende y cómo se aprende tengan un sentido para el educando.

Los proyectos son una de las muchas estrategias que puede utilizar el profesorado para organizar todos los contenidos en la escuela desde una perspectiva integradora, donde el aprendizaje crea un clima de comunicación e intercambio de conocimientos. De esta forma, estaremos ayudando al alumno a organizar su pensamiento teniendo muy presente su interés y curiosidad.

Algunas de las concepciones que definen el ABP son las que resaltan que se trata de un procedimiento de aprendizaje que permite alcanzar unos objetivos a través de la puesta en práctica de una serie de acciones, interacción y recursos con el fin de resolver una situación o problema (Díez, 2002). El trabajo por proyectos se caracteriza también por su estructura abierta y flexible, que se va articulando a medida que este se desarrolla considerando que la implicación activa del alumnado es una parte esencial en este proceso (Domínguez, 2013).

Malaguzzi (2001) afirma que lo más importante es que los niños sean capaces de utilizar su capacidad para hacer proyectos y para organizar el trabajo. Este método les permite encontrarse bien dentro de un montón de túneles que tendrán que superar, abandonar y sustituir.

Bravo *et al.* (2016) indican que, en los procesos de aprendizaje en la etapa infantil, la curiosidad innata es el motor de indagación y el apoyo ofrecido por los docentes les ayuda a ir adquiriendo poco a poco confianza en sus posibilidades para generar saber.

Cascales, Carrillo y Redondo (2017) defienden que el ABP requiere conocer tanto el currículo como los intereses del alumnado, de esta forma garantizamos que el trabajo realizado tenga un buen resultado. Esto conlleva una dedicación y un esfuerzo por parte de maestros y alumnos.

2.2. ¿Cómo trabajar por proyectos?

Vizcaíno (2008) explica que los principios que inspiran el trabajo por proyectos residen en el conjunto de teorías explicativas del aprendizaje: Teoría del aprendizaje social (Vigotsky), Teoría del aprendizaje verbal (Ausubel), y Teoría genética (Piaget), entre otras. Según esta autora, la metodología que debe usar el maestro se inspira en cómo cree que debería ser la educación y para qué debería servir y, por otro lado, también debe tener en cuenta las necesidades del alumno, ya que son los verdaderos protagonistas del aprendizaje.

Es de gran importancia que el profesor tenga en cuenta el momento evolutivo del niño y conocer sus capacidades y destrezas. Debe abordar los contenidos desde una perspectiva globalizadora en la que no se separen por áreas sus conocimientos y experiencias. Es necesario favorecer que el aprendizaje del niño sea significativo, de forma que el alumno relacione el nuevo aprendizaje con experiencias propias. El juego se contempla como un instrumento privilegiado para el desarrollo de las capacidades del educando, además de ser un gran agente motivador. Hay que tener en cuenta también que el escolar aprenda mientras interactúa con sus iguales, favoreciendo así el desarrollo de capacidades afectivas y sociales, pero también es importante tener en cuenta la atención individualizada, pues cada niño tiene unas motivaciones y unas capacidades diferentes. Se debe procurar crear un clima de seguridad y confianza donde puedan surgir vínculos afectivos. Por último, contar con la familia, dado que es el contexto educativo más importante para el alumno.

Por otra parte, Domínguez (2013) expone que la metodología que se puede emplear en el aula se puede calificar como metodología de investigación. Cuando se habla de investigar en Educación Infantil, se refiere al proceso de buscar soluciones a problemas que surgen día a día en los niños y que forma parte de sus intereses. Por otra parte, cuando se habla de investigación en el aula, la pregunta o problema puede surgir de un alumno, del grupo o incluso del profesor. Tiene como punto de partida la existencia de un problema que crea curiosidad e interés en el colegial. También es importante destacar que tanto la observación como la exploración son las características básicas de cualquier proceso de investigación.

Estas dos propuestas de metodología, aun siendo diferentes, tienen como eje central al alumno como protagonista del aprendizaje, por lo que cumplen a la perfección con las características del trabajo por proyectos.

Para implementar un proyecto es necesario seguir una estructura secuenciada en el aula. Vizcaíno (2008) marca los siguientes pasos:

1º Elección del Proyecto

La elección del proyecto parte de los intereses del niño, de la clase como grupo. Cuando se empieza a trabajar con esta metodología es importante que el maestro se sienta seguro, por tanto, los primeros proyectos pueden surgir del profesor. Es primordial que se sienta a gusto y conozca y domine el tema. Si el tema lo inicia el educador es conveniente aportar una fuerte motivación inicial.

Un proyecto surge de la necesidad de dar respuesta a una cuestión la cual da sentido a una investigación. Sobre ese tema se organiza el trabajo de modo que todas las áreas de currículo quedan globalizadas y dotadas de significatividad (Aragón, 2017).

2º Reconocimiento de ideas previas

Una de las características más importantes del trabajo por proyectos es que favorece el aprendizaje significativo. Por lo tanto, es importante conocer cuáles son los conocimientos previos del alumno y, a partir de ellos, analizar y aclarar las dudas. Es por esto por lo que la asamblea se organiza en torno al "¿Qué sabemos?".

3º Planificación y desarrollo de las ideas

Se debe observar qué es lo que le interesa a los alumnos, es decir, sobre qué les gustaría aprender. A través de la asamblea se analizan, escuchan y anotan todos los interrogantes y aportaciones de los aprendices. Con toda esta información se establece "¿Qué queremos saber?".

4º Organización y propuestas de actividades

Aquí es importante tener en cuenta los intereses de los alumnos. Se deben incluir actividades propuestas por el alumnado. Al mismo tiempo, el docente también puede aportar las actividades que crea oportunas y necesarias para la marcha del proyecto.

5º Búsqueda de información

Internet es una fuente con la que fácilmente se puede encontrar información sobre cualquier temática, por lo tanto, es conveniente emplear todo tipo de textos (periódicos, revistas, libros de consulta, etc.).

Muñoz (2010) afirma que es muy importante el papel que se le otorga al alumno a la hora de recopilar información, puesto que se busca que formulen preguntas, busquen respuestas, las pongan en común y debatan sobre ellas.

Es sustancial informar a las familias sobre lo que se está realizando en clase para que aporten todo el material necesario. Gran parte del éxito de un proyecto reside en la buena comunicación, implicación y colaboración con las familias.

6º Recopilación, organización y estudio de la información. Materiales y recursos obtenidos

El tiempo destinado a la asamblea es fundamental para observar todos los materiales aportados, comentarlos y resolver posibles dudas. Ese será uno de los momentos principales y especiales, ya que es aquí donde verdaderamente se desarrolla el proyecto. Por ello, se le dedicará todo el tiempo necesario para que los niños interpreten, analicen, piensen y construyan su aprendizaje.

7º Elaboración de las actividades

Es esencial que se abarquen las tres áreas de contenidos en las actividades propuestas y que sean de todo tipo: grupales, individuales, salidas, colaboraciones con familias, etc.; sobre todo, que favorezcan la creatividad y la investigación. Un elemento importante para motivar a los alumnos es la decoración de la clase.

8º Síntesis y evaluación

Una forma original y motivadora para finalizar el proyecto es crear algo especial como, por ejemplo, realizar una merienda, una excursión, una foto, etc.

En cuanto a la evaluación, como en cualquier metodología, el trabajo por proyectos también debe ser evaluado. Para comprobar si se lograron o no los objetivos propuestos, se puede utilizar la observación participante y sistemática que ayuda en la toma de decisiones facilitando el cambio si fuese necesario.

2.3. Desarrollo de las competencias en el trabajo por proyectos.

La referencia legislativa en la que se basa este trabajo y en la que se apoya es el Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo en la Comunidad Autónoma de Galicia que permanece vigente en la actualidad. "La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, en su artículo 6, define el currículo como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación" (Decreto 330/2009, p. 10.773). Se entiende por competencia a la capacidad del niño de poner en práctica, en contextos y situaciones diferentes, conocimientos teóricos, habilidades, conocimientos prácticos y actitudes. El concepto de competencia va más allá del saber hacer o aplicar y del saber estar. El ABP contribuye a desarrollar las competencias curriculares (Arias *et. al*., 2009):

- *Autonomía e iniciativa personal*:

  Cuando se trabaja a través del ABP, los alumnos desarrollan la creatividad, la capacidad de tomar decisiones, aportar ideas y respetar las de los demás, adquieren responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y toman iniciativa en la resolución de problemas.

- *Competencia para aprender a aprender*:

  Una de las características principales del trabajo por proyectos es que es el propio alumno el que decide sobre qué quiere aprender. Son ellos los que plantean preguntas y buscan información para resolver posibles problemas.

  Con el ABP se promueve la participación y motivación del alumnado, realizando actividades cooperativas, manipulativas y de observación.

- *Competencia en comunicación lingüística*:

  A través de este método los alumnos aprenden a expresar necesidades, sentimientos e ideas, a respetar las normas establecidas, aprenden a escuchar y comprender las aportaciones de los demás. Es a través de la comunicación entre los niños cuando desarrollan de una mejor forma la construcción de frases.

- *Competencia matemática*:

  Mediante el ABP se puede crear alguna actividad en la que el aprendiz tenga que razonar para llegar a una posible solución. También se pueden plantear actividades en las que se realicen ejercicios de conteo, de sumas o restas a través de la manipulación de objetos, de seriaciones, etc.

- *Tratamiento de la información y competencia digital:*

  El trabajo por proyectos acerca a los alumnos a los diferentes aparatos tecnológicos a través de diferentes actividades como, por ejemplo, la búsqueda de información, la visualización de algún vídeo en Internet, la realización de ejercicios en la pantalla digital, la utilización de tablet, etc.

- *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:*

  A través de esta metodología los alumnos pueden realizar observaciones y explorar el mundo que los rodea, mediante actividades relacionadas con la naturaleza los alumnos desarrollan la capacidad de responsabilidad, preocupación y cuidado por el medio ambiente.

- *Competencia social y ciudadana:*

  Gran parte de las actividades realizadas en el ABP se realizan en grupo, favoreciendo la comunicación y el respeto entre los alumnos. Gracias a esto, se crean situaciones de diálogo e intercambio de opiniones en las que el niño debe escuchar y respetar otras ideas.

- *Competencia cultural y artística:*

  En el trabajo por proyectos se realizan multitud de actividades en las que se requiere la creatividad por parte del niño, como por ejemplo, actividades plásticas en las que el niño emplea todo tipo de materiales, despertando así su lado más artístico. Utilizando los proyectos podemos trabajar de diferentes formas, a través de la música, de los juegos, de danzas, etc.

2.4. Impacto de esta metodología en las aulas

La metodología por proyectos permite establecer una relación distinta entre el conocimiento y el aprendizaje. Permite abordar las necesidades de los alumnos de un modo diferente, contribuyendo a desarrollar competencias para la vida.

Hay que tener en cuenta que la aplicación del ABP puede presentar dificultades. Un cambio metodológico implica en buena medida un paso hacia algo desconocido y, a veces, ello conlleva el temor de que se nos vaya de las manos (De la Calle, 2016). Los alumnos pueden cambiar con rapidez sus gustos y no es seguro que se alcancen todas las metas propuestas por falta de tiempo (Erre, 2011; Calleja, 2014). Por el contrario, son numerosos los beneficios que presenta esta metodología: aumenta la motivación y la participación del alumnado; a través de actividades colaborativas los niños aprenden a trabajar en equipo, a comunicarse, a tomar decisiones, etc.; integra al aprendizaje aspectos de la realidad del niño; se desarrolla la habilidad de resolución de problemas; el alumno recopila información necesaria para solventar dudas… (Santos y Gómez, 2012).

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Como forma de aproximarse al trabajo por proyectos (ABP) se presenta una colección de actividades con un centro de interés común (los dinosaurios) susceptible de ser reorganizadas y con potencial de constituir un proyecto para trabajar en Ed. Infantil. Se puso en práctica en un CEIP situado en un municipio de la provincia de Pontevedra. En cuanto a la situación geográfica, el centro está situado en una zona costera. La población está muy dispersa lo que dificulta la socialización de los niños. Es un centro que cuenta con una línea para los tres cursos de Educación Infantil y una línea para cada curso de Educación Primaria. Se llevó a cabo con alumnos de 5º curso de Educación Infantil. El grupo estaba formado por 23 alumnos de los cuales 14 son niñas y 9 son niños.

Atendiendo a las diferentes necesidades del alumnado y, por supuesto, al interés mostrado por el tema, el proyecto se realizó a lo largo de un mes, al que se le dedicaron dos horas diarias.

Para la realización de las actividades se empleó fundamentalmente el aula en su totalidad, se unieron las mesas para realizar las actividades plásticas, se empleó la asamblea para contar cuentos, realizar lluvia de ideas y el rincón de los dinosaurios. Además de este espacio, también se usaron la biblioteca y la sala de informática para llevar a cabo la búsqueda de información. Por otra parte, se utilizó el patio para desarrollar determinadas actividades.

3.1. Objetivos

El objetivo principal que se planteó al implementar este ABP fue obtener conocimientos sobre la evolución, la alimentación, la reproducción, la desaparición de los dinosaurios; así como de algunas de las especies existentes, realizando diversas actividades plásticas y de investigación individuales y grupales encaminadas a la consecución de un evento como producto final de dicho proyecto.

3.2. Metodología

Todas las actividades realizadas fueron lúdicas y teniendo muy en cuenta las experiencias previas de los educandos. Por lo tanto, el aprendizaje fue, principalmente, significativo y a través del juego. De esta manera, se incluyeron los siguientes principios metodológicos:

- Principio de juego.
- Construcción de aprendizajes significativo.
- Principio de actividad.
- Creación de un ambiente cómodo para el alumnado y, por supuesto, establecer una relación de confianza con el profesor.
- Principio de socialización.

3.3. Actividades

3.3.1. ¿Cómo surgió el proyecto?

El proyecto surgió a raíz del interés de uno de los alumnos por el mundo de los dinosaurios. Una mañana trajo a la asamblea un dinosaurio de peluche y contó de qué especie era, qué comía, dónde vivía, etc. Al percibir el gran interés que despertó y a raíz de los interrogantes que formularon sus compañeros en el aula se decidió iniciar el proyecto centrado en el mundo de los dinosaurios.

La resolución de estos interrogantes se realizó a partir de la reflexión y la participación de los alumnos, por lo tanto, el aprendizaje fue significativo.

3.3.2. Fase de preparación

Se inició el proyecto con una actividad de introducción-motivación: huellas de dinosaurio. Se prepararon una serie de huellas de dinosaurio, empleando cartulina, que se pegaron por el aula antes de que los alumnos llegasen. Por otra parte, se elaboró un huevo de dinosaurio y en su interior se introdujo un dinosaurio con una nota como se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Huevo de dinosaurio y nota informativa

Cuando los alumnos entraron en el aula se encontraron por sorpresa la clase ambientada, como puede observarse en la Figura 2. Debían decir de qué podían ser esas huellas y seguirlas hasta encontrar el huevo. Una vez hallado, el encargado lo abrió y mostró lo que contenía. Posteriormente, una de las profesoras leyó la nota.

Figura 2

Huellas de dinosaurio

El dinosaurio fue la mascota durante todo el proyecto. En grupo y mediante una votación, los alumnos escogieron el nombre.

3.3.3. ¿Qué sabemos? ¿Qué queremos saber?

Mediante una puesta en común y el registro de las concepciones, ideas, creencias... los alumnos tuvieron que pensar, expresarse y comunicarse. Esto lo realizaron mediante una lluvia de ideas y una serie de preguntas pautadas por el maestro.

Con toda esta información se confeccionó un mural en el que se anotaron todas las preconcepciones que los alumnos aportaron, tal y como se muestra en la Figura 3.

Se configuró un guion que permitió establecer los objetivos a alcanzar y los contenidos a desarrollar, es decir, un índice que permitió ir organizando la información. Se realizó una lista de curiosidades formuladas en preguntas que les surgieron a los niños a lo largo de este proceso, tal y como se observa en la Figura 4.

Figura 3

Mural "¿Qué sabemos?"

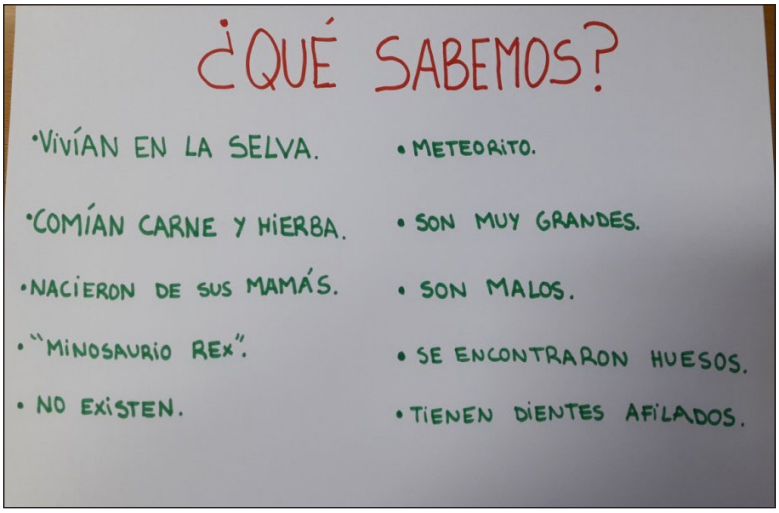
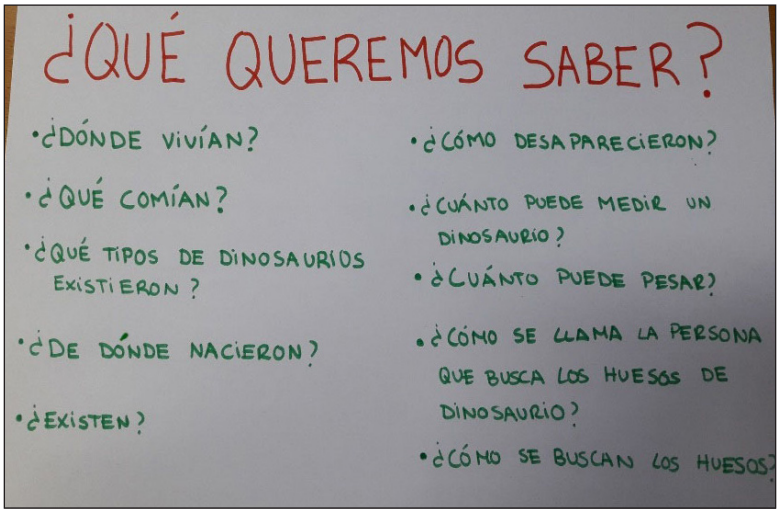


Figura 4

Mural "¿Qué queremos saber?"



3.3.4. Fase de desarrollo

En este apartado, se detallan algunas de las actividades de desarrollo realizadas partiendo de la información buscada, aportada por las familias y en el propio centro.

- *Rincón de los dinosaurios*

Para la elaboración de nuestro rincón se pidió la colaboración de las familias a través de una nota informativa, en la que se les comunicó que podían aportar cualquier objeto, libro, muñeco, cuento, etc., relacionado con el tema. Además, se realizó la búsqueda de información en la biblioteca y en la sala de informática del Centro.

Con todo el material aportado, se elaboró el rincón de los dinosaurios al que los alumnos podían acudir siempre que necesitasen buscar información, observar, jugar, etc.

- *Huevosaurios*

Para elaborar cada huevo se empleó una pasta formada por harina, agua y café. Con las manos se dio forma de huevo a la mezcla dejando en el interior un pequeño dinosaurio en cada uno de ellos. Una vez acabados se introdujeron en el horno durante 35 minutos a 130º. De esta forma, se pudieron trabajar las medidas, las cantidades, el tiempo y la motricidad fina.

- *Alimentación de los dinosaurios*

Se elaboró un mural que estaba dividido en parte carnívora y parte herbívora. En la parte herbívora se dibujaron dinosaurios que consumían vegetales y en la parte carnívora, dinosaurios que consumían carne. En ambas fracciones se dibujó un carrito de la compra. Con ayuda de recortes de revista se llenaron ambos carritos de la compra de los dinosaurios, clasificando alimentos de origen animal y alimentos de origen vegetal.

- *Taller: Somos paleontólogos*

Para esta actividad se desplazaron al patio. Se precintó el arenero con cinta amarilla simulando el espacio de trabajo de los paleontólogos. Se repartieron a los discentes objetos de trabajo como palas, rastrillos o pinceles para que buscasen los huesos de dinosaurios escondidos en el arenero. Estos huesos se guardaron para realizar la siguiente actividad.

- *Esqueleto de dinosaurio*

Se repartió a los alumnos un cartón sobre el que pegaron un conjunto de huesos para formar el esqueleto de un dinosaurio. En el cartón estaba dibujada la silueta del dinosaurio para que fuese más sencillo construirlo.

- *Los fósiles*

Para realizar esta actividad únicamente se necesitaron arcilla para modelar y dinosaurios de juguete. Los alumnos amasaron la arcilla hasta que quedó blanda y moldeable, hicieron bolitas y las aplastaron. Finalmente, escogieron los dinosaurios que más les gustaban para imprimirlos en la masa y los dejaron secar durante dos días.

- *¿Cuánto mide la huella de un dinosaurio?*

Con ayuda de una cartulina en forma de huella de dinosaurio, a tamaño real, se hizo comprender a los niños la gran diferencia de tamaño existente entre sus huellas y las de los dinosaurios. Se colocaron los zapatos de los alumnos en la huella para interiorizar las dimensiones.

- *Comparamos nuestras huellas*

Esta actividad se centró en la realización de una ficha didáctica en la que aparecía la huella de un dinosaurio y, al lado, un espacio en blanco en el que tuvieron que dejar su huella de la mano impresa con témpera. Así, pudieron ser conscientes de la diferencia de forma entre unas y otras huellas. En la Figura 5 se muestra una de las fichas realizadas por uno de los alumnos.

Figura 5

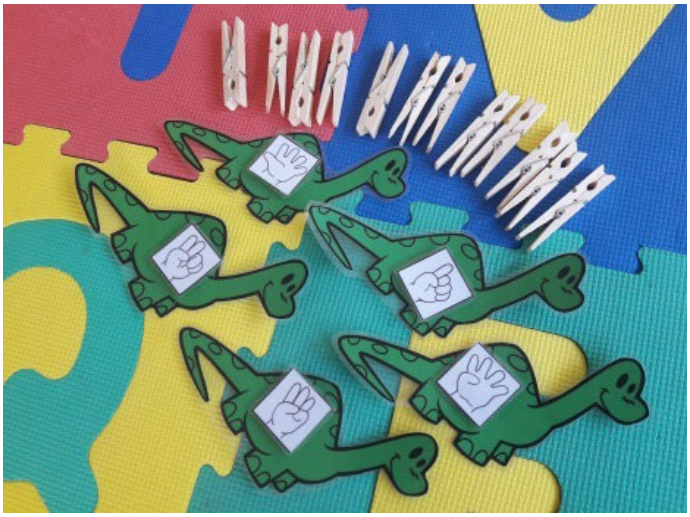
Ficha didáctica sobre la comparación de huellas"

- *Dinonúmeros*

Se realizaron diez tarjetas en forma de dinosaurio, las cuales tenían un número situado en la barriga. Este juego consistió en que los alumnos colocasen tantas pinzas como indicaba el número del dinosaurio en su cuerpo. Estas tarjetas se pueden observar en la Figura 6.

Figura 6

Tarjetas Dinonúmeros



- *Partes de un dinosaurio*

Se realizó un mural con los dinosaurios más destacados y se indicaron las partes de cada uno con flechas. Los alumnos, por grupos, decoraron y pintaron el mural a su gusto. Una vez finalizado, ellos mismos escribieron los nombres de las partes de cada dinosaurio. Se puede observar en la Figura 7 cómo los alumnos realizaron esta actividad. Por otra parte, en la Figura 8, se muestra el mural trabajado en el aula ya finalizado.

Figura 7

Alumnos elaborando el mural de los dinosaurios

Figura 8

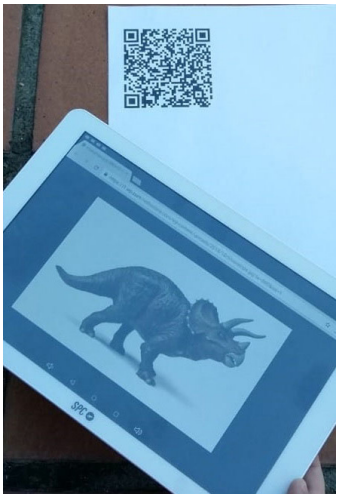
Mural de los dinosaurios

- *Caza de dinosaurios*

La actividad consistió en buscar los códigos QR distribuidos previamente por la planta baja del Centro. Cada código contenía la imagen de una especie de dinosaurio diferente sobre un fondo blanco para que los alumnos centrasen su atención sobre dicha imagen. Finalmente, en la asamblea manifestaron en común de qué dinosaurio se trataba, cómo era, qué comía, etc. En la Figura 9 se puede observar un ejemplo de dicha actividad.

Figura 9

Cazando códigos QR



- *Huevo de dinosaurio*

Se consiguió un huevo de dinosaurio para esta actividad, el cual se muestra en la Figura 10. Este huevo contenía un dinosaurio de goma en su interior y para que eclosionase fue necesario introducirlo en un recipiente con agua y dejarlo sumergido en esta durante una semana. En la asamblea se comentó la diferencia del huevo con el paso de los días hasta su eclosión.

Figura 10

Alumnos observando el huevo de dinosaurio

3.3.5.Fase final

Se finalizó el proyecto con una actividad (producto final) que consistió en la puesta en práctica de un evento como colofón. Consistió en la exposición oral, en la que los aprendices mostraron los trabajos realizados y explicaron lo que trabajaron a los otros grupos invitados de Educación Infantil y Primaria del Centro. Esta actividad sirvió para dignificar el fruto de todo el trabajo realizado a lo largo de las distintas sesiones dedicadas a este proyecto.

3.4. Evaluación

Para conocer el grado de aprendizaje de los alumnos y comprobar si alcanzaron o no los objetivos previstos, se utilizó la observación participante y sistemática. Se analizó si el alumno estaba motivado, su interés, el grado de participación, etc.

La evaluación constó de tres partes. Primeramente, se realizó una evaluación inicial para conocer cuál era el punto de partida de los alumnos. Por otra parte, se evaluó el desarrollo del proyecto, donde se realizó un seguimiento de la evolución de los discentes, principalmente a partir de la observación. Y, para concluir, se llevó a cabo una evaluación final a través de la recogida de los conocimientos finales de los niños, rellenando una rúbrica de evaluación cuyos resultados se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.

Resultados de la evaluación

RESULTADOS EVALUACIÓN	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
EVALUACIÓN INICIAL			
Participa activamente en la elección del proyecto	95,66%	4,34%	0%
Escucha y respeta las ideas	91,30%	8,70%	0%
Se muestra motivado	86,95%	13,05%	0%
DESARROLLO			
Aporta ideas para realizar	95,66%	4,34%	0%
Busca información	95,66%	4,34%	0%
Participa en las actividades	100%	0%	0%
Continúa motivado	100%	0%	0%
Trabaja de forma cooperativa	100%	0%	0%
Conoce el concepto "herbívoro"	100%	0%	0%
Conoce el concepto "carnívoro"	100%	0%	0%
Descubre qué es un fósil y cómo se forma	100%	0%	**0%**
Identifica palabras específicas sobre el tema	95,66%	4,34%	**0%**
Asocia los números del 1 al 10 con sus cantidades correspondientes	95,66%	4,34%	**0%**
FINAL			
Tiene conocimiento sobre el tema	100%	0%	**0%**
Diferencia dinosaurios herbívoros de carnívoros	100%	0%	**0%**
Conoce las especies de dinosaurios trabajadas	95,66%	4,34%	**0%**
Conoce la profesión del paleontólogo	100%	0%	**0%**
Cuenta de forma sencilla cómo desaparecieron los dinosaurios	95,66%	4,34%	**0%**
Ha mejorado estrategias de participación	100%	0%	**0%**
Expresa aquellos conocimientos que le han resultado significativos	100%	0%	**0%**

Fuente: elaboración propia

El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje también debe ser evaluado para saber si se alcanzaron con éxito los objetivos propuestos. Para ello se debe analizar tanto el proyecto como la actuación del docente que fueron evaluados utilizando la rúbrica cuyos resultados se muestran en la Tabla 2. A partir de las respuestas obtenidas en dicha rúbrica se extrajo una reflexión con la que concluiremos este artículo.

Tabla 2.

Resultados de la autoevaluación del docente

	BIEN	REGULAR	MAL
Investigo con mis alumnos	X		
Desarrollo el pensamiento crítico de los alumnos	X		
Genero centros de interés y motivación	X		
Propongo actividades motivadoras y lúdicas	X		
Favorezco la autonomía de los alumnos	X		
Implico a los alumnos en situaciones de diálogo y reflexión	X		
Respeto los ritmos de aprendizaje de los alumnos	X		
Fomento un aprendizaje significativo y globalizador	X		
Trabajo en función de la planificación		X	
Propongo actividades cooperativas	X		
Adecúo los recursos materiales	X		
Utilizo los recursos tecnológicos	X		
Me apoyo en materiales de editoriales comerciales		X	
Conozco las bases que sustentan el ABP	X		

Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIÓN

Como conclusión al trabajo realizado en el CEIP, tras analizar los resultados obtenidos en la evaluación que se pueden visualizar en la Tabla 1, al inicio del proyecto tres alumnos presentaban falta de atención y escasa motivación. A medida que se avanzó en la realización de las diferentes actividades, estos mostraron una cierta evolución, pues se consiguió generar en ellos la necesidad de aprender y poner en práctica los conocimientos adquiridos para llevar a cabo el evento final delante del resto de compañeros.

Todos los alumnos han alcanzado los objetivos programados, aunque un alumno presentó una mayor dificultad en la adquisición de algunos aprendizajes ya que poseía problemas en la comprensión del lenguaje, lo que se fue mejorando con una mayor atención individualizada para la realización de las tareas. Fueron muchos los puntos ligados a una autopercepción positiva como, por ejemplo, la alta motivación del alumnado, la expresión de ideas propias, el desarrollo de capacidades a la hora de buscar información, el trabajo colaborativo, el fomento de la creatividad y el desarrollo del pensamiento crítico de los discentes entre otros.

Cabe destacar que se mejoraron los resultados académicos así como la motivación y el clima en el aula de los alumnos, lo que concuerda con estudios publicados, como por ejemplo, el de Vega (2015) y Sánchez (2013).

Gracias a la implementación del trabajo, como se puede extraer de los resultados de la autoevaluación docente (Tabla 2), se desarrollaron competencias como promover y facilitar los aprendizajes en Educación Infantil desde una perspectiva globalizadora, diseñar y regular espacios de aprendizaje, fomentar la convivencia en el aula y abordar la resolución de conflictos, reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la labor docente, desarrollar la capacidad de organización y planificación y, por último, relacionar la teoría y práctica con la realidad del aula.

"La admirable capacidad de sorpresa de los más pequeños, el asombro y el interés por conocer todo lo que les rodea, nos permite y obliga a la vez al profesorado a embarcarnos en proyectos cuyos derroteros siguen caminos inesperados, cualidad que comparten con su origen: la sorpresa" (Bravo *et al.*, 2016, p. 135).

6. REFERENCIAS

Aragón, A. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos: ventajas e inconvenientes de su puesta en marcha en educación infantil.* La Rioja: Servicio de Publicaciones.

Arias, A., Arias, D., Navaez, M. y Rial, M. (2009). *O traballo por proxectos en infantil, primaria e secundaria.* Galicia: Xunta de Galicia.

Balongo, E. y Mérida, R. (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *19*(2), 125-142. doi: https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1091

Bravo, M., Corpas, B., Encinas, M., González, M., Guzmán, O., Lara, M., León, M., López, M., Mérida, R., Olivares, M. y Sánchez, N. (2016). *Los Proyectos de Trabajo. Tejiendo sueños, construyendo vida en la escuela infantil.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

Calleja, J. (2014). *Ventajas y desventajas del aprendizaje basado en proyectos.* Recuperado de http://mitarima.jgcalleja.es/2014/04/08/ventajas-y-desventajas-del-aprendizaje-basado-en-proyectos/

Cascales, A., Carrillo, M. E. y Redondo, A. (2017). ABP y tecnología en Educación Infantil. *Revista de Medios y Educación, 50,* 201-210. doi: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36849882014

Cascales, A. y Carrillo, M. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. *Revista Iberoamericana de Educación, 76,* 79-98. Recuperado de https://rieoei.org/RIE/article/view/

Crismán, R., Cardeñoso, J. M. y García-González, E. (2017). La evaluación del trabajo por proyectos para Educación infantil: un estudio con estudiantes universitarios a partir de un proyecto de innovación docente. *Revista de Docencia Universitaria*, *15*(2), 35-55. doi: https://doi.org/10.4995/redu.2017.5956

Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, 23 de junio de 2009, núm. 121, pp. 10773-10799.

De la Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *82*, 7-12.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone.

Díez, C. (2002). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil.* Madrid: Ediciones de la Torre.

Domínguez, G. (2013). *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente.* Madrid: La Muralla.

Erre, E. (2011). *Enriquécete y enriquécelos: trabaja por proyectos.* Recuperado de http://avolarpajarillo.blogspot.com.es/2011/04/grriyug-qerylr3.html

Eslava, C. (2014). Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, *3*(2), 51-80. Recuperado de http://www.reladei.net

Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Recuperado de https://archive.org/details/projectmethodus00kilpgoog

Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Regio Emilia.* Barcelona: Octaedro.

Muñoz, M. (2010). *El trabajo por proyectos en Educación Infantil.* Recuperado de http://www.actiweb.es/dg9/archivo7.pdf

Sánchez, J. (2013). *Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos.* Recuperado de http://www.actualidadpedagogica.com/estudios_abp

Santos, A. y Gómez, B. (2012). *Competencias para la Inserción Laboral. Guía para el Profesorado.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb800f8507

Vega, V. (2015). *Progect-Based Learning Reserch Review.* Recuperado de http://www.edutopia.org/pbl-research-learning-outcomes

Vergara, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABN), paso a paso*. Madrid: SM.

Vizcaíno, M. (2008). *Guía fácil para programar en Educación Infantil (0-6 años).* Madrid: Wolters Kluwer.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

INFORMACIÓN SOBRE LAS AUTORAS

María Sandra Fragueiro Barreiro. Doctora en Química Analítica por la Universidad de Vigo (2004) y Premio Extraordinario de Doctorado (Universidad de Vigo, 2006). Actualmente ejerce como Profesora Acreditada en la Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo en el Departamento de Ciencias. Es Coordinadora del Trabajo Fin de Grado en dicha Escuela. Sus principales líneas de investigación son la Aplicación de nuevas metodologías en Educación Primaria e Infantil. Además participa como investigadora en el Departamento de Química Analítica

y Alimentaria en la Universidad de Vigo en el proyecto del Ministerio de Economía y Competitividad, convocatoria de proyectos I+D del programa estatal de fomento de la investigación científica y técnica de excelencia: "Detección on-site de iones, complejos metálicos y nanopartículas mediante estrategias nanoanalíticas basadas en grafeno y puntos cuánticos de carbono".

✉ sandra.fragueirobarreiro@ceu.es

María Pousa Ruibal. Graduada en Educación Infantil por la Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo (Universidad de Vigo, 2018). Actualmente sus principales líneas de investigación se centran en el estudio y puesta en práctica de metodologías innovadoras en la etapa educativa de Educación Infantil.

✉ mariapouru@gmail.com

EA, Escuela Abierta 22 (2019)

Entidad Editora

Fundación San Pablo Andalucía CEU
Teléfono: 954488000. Correo: escuelaabierta@ceuandalucia.es
URL: https://w3.ceuandalucia.es/ojs/index.php/EA/index
ISSN: 1138-6908 / e-ISNN: 2603-588X / D.L.: SE-341-98

Dirección

Dr. José Eduardo Vílchez López

Secretaría

Dr. Francisco Pérez Fernández

Consejo Editorial

Dra. Soledad de la Blanca de la Paz, C.P. Sagrada Familia de Úbeda
Dra. Ana Durán Ferreras, Centro Cardenal Spínola CEU
Dra. Beatriz Hóster Cabo, Centro Cardenal Spínola CEU
Dña. Elena Moreno Fuentes, C.P. Sagrada Familia de Úbeda
Dr. Francisco Pérez Fernández, Centro Cardenal Spínola CEU
Dña. Ana Rodríguez de Agüero y Delgado, CEU Ediciones
Dr. Augusto Rembrandt Rodríguez Sánchez, Centro Cardenal Spínola CEU
Dr. Alberto Manuel Ruiz Campos, Universidad de Huelva
Dra. Encarnación Sánchez Lissen, Universidad de Sevilla
Dra. Mª Carmen Sánchez Sánchez, Centro Cardenal Spínola CEU
Dr. José Eduardo Vílchez López, Centro Cardenal Spínola CEU

Consejo científico

Dr. Ignacio Aguaded Gómez, Universidad de Huelva
Dr. Antonio Aguilera Jiménez, Universidad de Sevilla
Dra. Carmen Azaustre Serrano, Cátedra Josefa Segovia
Dr. César Casimiro Elena, Universidad CEU Cardenal Herrera de Valencia
D. Víctor Javier Barrera Castarnado, Centro Cardenal Spínola CEU
Dra. Encarnación Chica Merino, E.U. de Magisterio Virgen de Europa
Dr. Carlos de Castro Hernández, Universidad Autónoma de Madrid
Dra. Ewa Domagala-Zyk, Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II (Polonia)
D. Diego Espinosa Jiménez, Centro Cardenal Spínola CEU
Dr. Peter Gombos, Universidad de Kaspovar (Hungría).
Dra. María Teresa Gómez del Castillo Segurado, Universidad de Sevilla
Dr. Alejandro Gómez Camacho, Universidad de Sevilla
Dr. José Antonio González Montero, Inspección Educativa de Sevilla. Universidad Pablo de Olavide
Dr. Juan Holgado Barroso, Centro Cardenal Spínola CEU
Dr. Antonio Lópes, Universidad del Algarve (Portugal)
Dr. Higinio Marín Pedreño, Universidad CEU Cardenal Herrera de Valencia
Dr. Manuel José Martín Polvillo, Profesor IES de Sevilla e Investigador
Dr. Antonio Mendoza Fillola, Universidad de Barcelona
Dra. Ana María Montero Pedrera, Universidad de Sevilla
Dr. Antonio Montero Alcaide, Inspección Educativa de Sevilla. Universidad de Sevilla
Dra. María Amor Pérez Rodríguez, Universidad de Huelva
D. Antonio Ruiz y Martín, Inspección Educativa de Sevilla
Dr. Juan Carlos Torre Puente, Universidad Pontificia Comillas

escuela abierta

N° 22 | 2019

Revista de Investigación Educativa
del Centro de Estudios Universitarios
Cardenal Spínola CEU