

Consejo de Editores (Editors Board)

Editores Jefe (Editor-in-Chief)

- Dr. Jaime Padilla-Verdugo, Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)
- Dra. Verónica Marín Díaz, Universidad de Córdova (España)

Editores temáticos (Thematic Editors)

- Dra. Ana Rosa Arias-Gago, Universidad de León (León, España)
- Dr. Ángel Pérez-Pueyo, Universidad de León (León, España)
- Dr. Alberto Moreno-Doña, Universidad de Valparaíso (Valparaíso, Chile)
- Dr. David Hortigüela-Alcalá, Universidad de Burgos (Burgos, España)

Co-Editores internacionales (International Coeditors)

- Dr. Geraldo Caliman, Universidade Católica de Brasília, (Brasil)

Consejo Científico (Advisory Board)

- Dr. Alejandro Rodríguez-Martín, Universidad de Oviedo, España
- Dr. Alfonso Torres Carrillo, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- Dr. Alfredo Veiga-Neto, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Dra. Ana Castro Zubizarreta, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Ana Rosa Arias Gago, Universidad de León, España
- Dr. Antonio Bautista García-Vera, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. Armanda Matos, Universidad de Coímbra, Portugal
- Dr. Carlos Paladines Escudero, PUCE, Ecuador
- Dra. Carmen Martínez Novo, Universidad de Kentucky, USA
- Dra. Cristina Allemann-Ghionda, Universidad de Colonia, Alemania
- Dr. Daniel Mato, Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina
- Dra. Diana Rivera Rogel, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dr. Emilio Álvarez-Arregui, Universidad de Oviedo, España
- Dr. Felipe Trillo Alonso, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dra. Gabriela Borjes, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dr. Geraldo Caliman, Universidade Católica de Brasília, Brasil
- Dr. Gunther Dietz, Universidad Veracruzana, México
- Dr. Jaime Valenzuela González, Tecnológico de Monterrey, México
- Dr. Jairo Lugo-Ocando, Northwestern University in Qatar, Qatar
- Dr. Javier Loredó Enríquez, Universidad Iberoamericana, México
- Dr. Jesús María Salinas Ibáñez, Universidad de las Islas Baleares, España
- Dr. Jorge Maldonado Mahauad, Universidad de Cuenca, Ecuador
- Dr. José Antonio Caride Gómez, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dr. José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales, Chile
- Dr. José Manuel Castellano Gil, Universidad Nacional de Educación, Ecuador

- Dr. José Tejada Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona, España
- Dr. Juan Silva Quiroz, Universidad de Santiago de Chile, Chile
- Dr. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla, España
- Dr. Lorenzo Cantoni, Università della Svizzera Italiana, Suiza
- Dr. Luis Miguel Pedrero Esteban, Universidad Pontificia de Salamanca, España
- Dr. Manuel Area, Universidad de La Laguna, España
- Dra. María Caridad Valdés Rodríguez, Universidad de las Ciencias Informáticas, Cuba
- Dra. María Isabel Punín Larrea, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dra. María Teresa Bejarano Franco, Universidad de Castilla La Mancha, España
- Dra. María-Soledad Ramírez-Montoya, TEC de Monterrey, México
- Dr. Maurice Tardif, Universidad de Montreal, Canadá
- Dra. Mercedes González-Sanmamed, Universidad de La Coruña, España
- Dra. Natalia González Fernández, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Paloma Antón Ares, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. Paula Renés Arellano, Universidad de Cantabria, España
- Dr. Peter McLaren, Chapman University, USA
- Dra. Pilar Arnáiz Sánchez, Universidad de Murcia, España
- Dr. Rafael Tejada Díaz, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Dr. Ronaldo Zacharias, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Rosa Bruno-Jofré, Queen's University, Canadá
- Dra. Soraya Ferreira Vieira, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. Sylvia Schmelkes del Valle, INEE, México
- Dr. Vicent Gozávez Pérez, Universidad de Valencia, España

Consejo Internacional de Revisores (International Board of Reviewers)

- Dra. Adelina de Oliveira Novaes, Universidade Cidade de São Paulo, Brasil
- Dra. Adir Casaro Nascimento, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil
- Dra. Águeda Delgado-Ponce, Universidad de Huelva, España
- Dra. Aleksandra Jablonska, Universidad Pedagógica Nacional, México
- Dra. Alessandra Diehl, Universidade de Ribeirão Preto, Brasil
- Dra. Alethia Fernández de la Reguera, UNAM, México
- Dr. Alexandre Godoy Dotta, Centro Universitário Autônomo do Brasil, Brasil
- Dr. Alexandre Martins, Marquette University, USA
- Dra. Alicia Inés Villa, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- Dra. Alma Rosa Hernández Mondragón, Universidad La Salle, México
- Álvaro Guaymás, Universidad Nacional de Salta (UNSA), Argentina

- Dr. Amauris Laurencio Leyva, Universidad de La Habana, Cuba
- Dra. Amelia Gort Almeida, Universidad de La Habana, Cuba
- Dra. Amneris Chaparro Martínez, UNAM, México
- Ana Cristina Canosa, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Ana Lucia Braz, Universidade do Grande ABC, Brasil
- Dra. Ana Lupita Chaves, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
- Ana Marcela Castellanos Guzmán, Universidad La Salle, México
- Dra. Ana María Eynng, Pontificia Universidad Católica de Paraná, Brasil
- Dra. Ana Pérez-Escoda, Universidad Internacional de La Rioja, España
- Dr. André Boccato de Almeida, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Dra. Ángela Santamaría Chavarro, Universidad del Rosario de Bogotá, Colombia
- Dra. Anita Gramigna, Università degli Studi di Ferrara, Italia
- Dra. Annachiara Del Prete, Universidad Rovira y Virgili, España
- Anne Köster, European University Viadrina, Alemania
- Dra. Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia, Italia
- Dra. Antonia Ramírez-García, Universidad de Córdoba, España
- Dr. Antonio Hilario Aguilera, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dr. Antônio Igo Barreto Pereira, Universidade Federal do Acre, Brasil
- Dr. Aristeo Santos López, Universidad Autónoma del Estado de México, México
- Dra. Azucena Ochoa Cervantes, Universidad Autónoma de Querétaro, México
- Dra. Beatriz Gualdieri, Universidad Nacional de Luján, Argentina
- Dra. Bianca Thoilliez Ruano, Universidad Autónoma de Madrid, España
- Dra. Carla Förster Marín, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
- Dra. Carmen Marta-Lazo, Universidad de Zaragoza, España
- Dra. Cecilia Dolores Correa de Molina, Universidad Simón Bolívar, Colombia
- Dra. Claudia Araújo de Lima, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dra. Claudia del Pilar Vélez, Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia
- Dra. Claudia Moreno Standen, Universidad de Chile, Chile
- Dra. Constantina Xavier Filha, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dr. Cristian Desbouts, Università Pontificia Salesiana, Italia
- Dra. Damia Mendoza-Zambrano, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
- Dr. Daniel Leonidas Loncón, Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina
- Dr. Daniel Llanos Erazo, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Diana Ávila, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dr. Eduardo Fabara Garzón, Universidad Andina “Simón Bolívar”, Ecuador
- Dr. Eduardo Mercado Cruz, ISCEEM, México
- Dra. Elena Guadalupe Rodríguez-Roa, Universidad La Salle, México
- Dra. Elisabete Oliveira, ECOS - Comunicação em Sexualidade, Brasil
- Dra. Elsa Celina Gatti García, Universidad de la República, Uruguay
- Dra. Emiko Saldivar, University of California - Santa Barbara, USA
- Dr. Emiliano Gil Blanco, Universidad San Francisco de Quito, Ecuador
- Dr. Enrique Arturo Parra Marín, Universidad de Chile, Chile
- Dr. Enrique Sánchez Rivas, Universidad de Málaga, España
- Dr. Ernesto Guerra García, Universidad Autónoma Indígena de México, México
- Dr. Felipe de Jesús Perales Mejía, Universidad Pedagógica Nacional, México
- Dr. Fernando Lara, PUCE, Ecuador
- Fernando Paladines Jaramillo, PUCE, Ecuador
- Dra. Flor Marina Bermúdez-Urbina, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México
- Dr. Francisco Javier Merchán Iglesias, Universidad de Sevilla, España
- Dra. Gema Sáez Rodríguez, Universidad Francisco de Vitoria, España
- Dr. Gersem José dos Santos Luciano, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
- Dra. Gina Benavides Llerena, Universidad Andina “Simón Bolívar”, Ecuador
- Giovanna Barroca de Moura, Universidade Estadual da Paraíba, Brasil
- Dr. Greby Uriel Rioja Montaña, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
- Dr. Henry Chero Valdiviezo, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Perú
- Dra. Herminia Hernández, Universidad de La Habana, Cuba
- Dr. Hugues Ribeiro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Dra. Irene Melgarejo Moreno, Universidad Católica de Murcia, España
- Dra. Irina Salcines Talledo, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Isabel-Maria Gallardo Fernández, Universitat de Valencia, España
- Dr. Ivar César Oliveira de Vasconcelos, Universidade Católica de Brasília, Brasil
- Dr. Jaime Rivas Castillo, Universidad Don Bosco, El Salvador
- Dr. Jean Carlos García Zacarías, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador
- Dra. Jennie Brand Barajas, Universidad La Salle, México
- Dr. José Andrés García Méndez, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México
- Dr. José Antonio Fernández Bravo, Universidad Camilo José Cela, España
- Dr. José Antonio Trasferetti, Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

- Dr. José Francisco Alvarado García, Universidad Iberoamericana, México
- Dr. José Guilherme dos Santos Fernandes, Universidade Federal do Pará, Brasil
- Dr. José Luis Guzón Nestar, CES Don Bosco, UCM y San Pío X, UPSA, España
- Dr. José Luis Moral, Università Pontificia Salesiana, Italia
- Dr. José Raúl Jiménez Ibáñez, Universidad de La Salle, Colombia
- Dra. Josiane Peres Gonçalves, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dr. Juan José Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, España
- Dr. Juan Vicente Ortiz Franco, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia
- Dra. Kathie Njaine, Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Laura Liliana Rosso, Universidad Nacional de Nordeste, Argentina
- Dra. Laura Sánchez Blanco, Universidad Pontificia de Salamanca, España
- Dra. Laura Selene Mateos-Cortés, Universidad Veracruzana, México
- Dra. Leonor Buendía Eisman, Universidad de Granada, España
- Dra. Liliana Inés Ávila Garzón, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia
- Dra. Liliana Mayer, Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, Argentina
- Dra. Lisset Caba Mejía, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador
- Dra. Lorena Pastor Gil, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dr. Luis Antonio Reyes Ochoa, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
- Dr. Luis Enrique Sime Poma, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú
- Dr. Luis Fernando Cuji Llugna, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
- Luis Fernando García Álvarez, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México
- Dr. Luis Huerta-Charles, New Mexico State University, USA
- Dra. Marcela Rosario Salazar Ibáñez, Universidad La Salle, México
- Dr. Márcio Roberto de Lima, Universidade Federal de São João Del-Rei, Brasil
- Dra. Maria Alfredo Lopes Moreira, Universidade do Minho, Portugal
- Dra. María Bertha Fortoul Ollivier, Universidad La Salle, México
- Dra. Maria de Fátima Pereira, Universidade do Porto, Portugal
- Dra. María del Mar Rodríguez Rosell, Universidad Católica de Murcia, España
- Dra. María Domingo Coscollola, Universitat Internacional de Catalunya, España
- Dra. María Elena Ortiz, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. María Inés Copello Danzi, Universidad de la República, Uruguay
- Dra. Maria Inês Millen, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. Maria José Batista Pinto, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- María Margarita Marx Bracho, Universidad La Salle, México
- Dra. Maria Sol Villagómez, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. María Teresa Prieto Quezada, Universidad de Guadalajara, México
- Dra. Maria-Carmen Caldeiro-Pedreira, Universidad Pública de Navarra, España
- Dra. Mariana Coralina Carmo, Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Dra. Maribel Enaida Alegre Jara, Universidad Nacional del Santa, Perú
- Dra. Maribel Pinto, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
- Dr. Mário Marcelo Coelho, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Dr. Marlécio Maknamara, Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Dra. Meireluci Costa Ribeiro, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
- Dra. Milagros Elena Rodríguez, Universidad de Oriente, Venezuela
- Dra. Mirtes Lira, Universidade de Pernambuco, Brasil
- Dra. Mistli López Pérez, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
- Dra. Mónica Cecilia Sáenz Amaguaya, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Mónica Montenegro, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Nelson Rubén Martínez Reyes, Universidad Don Bosco, El Salvador
- Dra. Noelia Ceballos López, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Olga Alegre de la Rosa, Universidad de La Laguna, España
- Dra. Olga Espinoza Aros, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
- Pablo Gómez Jiménez, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Dra. Patricia Hora Correia, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Dra. Patricia Muñoz Borja, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- Dr. Paulo César Nodari, Universidade de Caxias do Sul, Brasil
- Dr. Pierre André García Pires, Universidade Federal do Acre, Brasil
- Raimundo França, Universidade Federal de Alagoas, Brasil
- Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Dra. Regina Ferreira Barra, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. Renata Nunes Vasconcelos, Universidade Federal de Alfenas, Brasil
- Dra. Rita Gomes do Nascimento, Ministério da Educação, Brasil
- Dr. Robério Barreto, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Roberto López Chila, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

-
- Dra. Romilda Teodora Ens, Pontificia Universidade Católica do Paraná, Brasil
- Dra. Ruth Aguilar Feijoo, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dra. Ruth Amanda Cortes, IDEP, Colombia
- Dra. Salomé Sola-Morales, Universidad de Santiago de Chile, Chile
- Dra. Sandra Alves da Silva Santiago, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Dra. Sandra Liliana Londoño Calero, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
- Dr. Sebastián Granda Merchán, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Sergio Enrique Hernández Loeza, UNAM, México
- Dra. Shirlei Rezende Sales, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Dra. Shirley Silva, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dra. Silvia Barco, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- Dra. Silvia Ester Orrú, Universidade de Brasília, Brasil
- Dra. Sonia Koehler, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Sonia Liliana Ivanoff, Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina
- Dra. Sonia Sampaio, Universidad Federal de Bahía, Brasil
- Susana Barco, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- Dra. Suyai Malen García Gualda, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- Dra. Suzana dos Santos Gomes, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Dra. Tânia Regina Dantas, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro, Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil
- Dra. Teresa Laura Artieda, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
- Dr. Tiago Duque, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dra. Vanessa Figueiredo, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dra. Vania Tanira Biavatti, Universidade Regional de Blumenau, Brasil
- Dra. Victoria Jara, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Wedja Maria Oliveira Leal, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Dr. Wellington de Oliveira, UFVJM, Brasil
- Dr. Welson Barbosa Santos, Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Willy Chambi Zabaleta, Universidad Salesiana de Bolivia, Bolivia
- Dra. Ximena Vélez Calvo, Universidad del Azuay, Ecuador
- Dra. Yamila Irupé Núñez, Universidad Nacional de Misiones, Argentina
- Dra. Yamirlis Gallar Pérez, Universidad Internacional SEK, Ecuador
- Dra. Yolanda Castro Robles, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Consejo Técnico (Board of Management)

- Dr. Ángel Torres-Toukoudidis
- Soledad Aguilar
- Wilson Verdugo (Soporte OJS)
- Marco Gutiérrez (Soporte OJS)
- Paulina Torres (Redacción y estilo)
- Raysa Andrade (Maquetación)
- Adriana Curiel (Traducción)
- Anthony Loyaga (Difusión)
- Jessica Rivadeneira-Peñafiel (Asistente editorial)

Edita (Published by)

Universidad Politécnica Salesiana
www.ups.edu.ec

Consejo de Publicaciones (Board of Publications)

- Dr. Javier Herrán Gómez, sdb.
- Dr. Juan Botasso Boeti, sdb.†
- Dr. Juan Pablo Salgado Guerrero
- Dr. Luis Álvarez Rodas
- MSc. Jorge Cueva
- Dr. José Juncosa Blasco
- Dr. Jaime Padilla Verdugo
- Dra. Floralba Aguilar Gordón
- MSc. Sheila Serrano Vicenti
- Dra. Paola Ingavélez
- Dr. John Calle Sigüencia
- Dr. René Unda Lara
- MSc. David Armendáriz
- Dra. Betty Rodas Soto
- MSc. Mónica Ruiz Vásquez

Editorial Universitaria Abya-Yala

(Quito, Ecuador)
Hernán Hermosa (Coordinación General)
Av. 12 de Octubre N23-116 y Wilson, Bloque A, UPS
Casilla 17-12-7-19
Teléfono: (593-2)3962-800 ext. 2638
E-mail: editorial@ayayala.org.ec
Portal electrónico: <http://www.ayayala.org>

Índice



Metodologías activas para la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje: Innovación en el aula

“Active methodologies for teaching, assesment and learning: Classroom-based educational innovation”

EDITORES TEMÁTICOS

Dra. Ana Rosa Arias-Gago, Universidad de León (León, España)

Dr. Ángel Pérez-Pueyo, Universidad de León (León, España)

Dr. Alberto Moreno-Doña, Universidad de Valparaíso (Valparaíso, Chile)

Dr. David Hortigüela-Alcalá, Universidad de Burgos (Burgos, España)

ALEJANDRO RODRÍGUEZ-GARCÍA Y DRA. ANA ROSA ARIAS-GAGO	146
Revisión de propuestas metodológicas: Una taxonomía de agrupación categórica	
<i>Review of methodological proposals: A categorical grouping taxonomy</i>	
DR. GENARO AGUIRRE-AGUILAR	161
El estudiante y la configuración del aula activa: Itinerario, aprendizajes e investigación	
<i>The student and the active classroom configuration: Itinerary, learning and research</i>	
DR. JOSÉ ALBERTO GALLARDO-LÓPEZ Y DR. FERNANDO LÓPEZ-NOGUERO	174
Twitter como recurso metodológico en Educación Superior: Una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social	
<i>Twitter as a methodological resource in Higher Education: An educational experience with Social Work students</i>	
OSCAR MAUREIRA-CABRERA, MARIO VÁSQUEZ-ASTUDILLO, FRANCISCO GARRIDO-VALDENEGRO Y MARÍA JOSÉ OLIVARES-SILVA.....	190
Evaluación y coevaluación de aprendizajes en blended learning en educación superior	
<i>Evaluation and co-evaluation of learning in b-learning in higher education</i>	
MIRIAM MOLINA-SORIA, CRISTINA PASCUAL-ARIAS Y DR. VÍCTOR MANUEL LÓPEZ-PASTOR.....	204
El Rendimiento Académico y la Evaluación Formativa y Compartida en formación del profesorado	
<i>Academic Performance and Formative and Shared Assessment in Teacher Education</i>	
SECCIÓN MISCELÁNEA (MISCELLANEOUS SECTION)	
DR. ÁNGEL OBREGÓN-SIERRA Y DRA. NATALIA GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ.....	218
Wikipedia en las Facultades de Educación españolas. La visión de los estudiantes universitarios	
<i>Wikipedia at the spanish faculties of education. The vision of university students</i>	
DRA. CELIA GABRIELA VILLALPANDO, DRA. MARÍA ARMIDA ESTRADA-GUTIÉRREZ Y DR. GUILLERMO ALBERTO ÁLVAREZ-QUIROZ.	229
El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas	
<i>The meaning of teaching practice, in the voice of its protagonists</i>	
DRA. KATIA PAPIC-DOMÍNGUEZ.....	241
Medios de comunicación interna en establecimientos educacionales, Chile	
<i>Methods of internal organizational communication in public schools, Chile</i>	
DR. FELIPE DE JESÚS PERALES-MEJÍA	256
Estudio de egresados en un programa de posgrado en educación	
<i>A study about graduates in a postgraduate programme in education</i>	
DRA. MARÍA DEL R. MEDINA-DÍAZ. Y DRA. ADA L. VERDEJO-CARRIÓN	270
Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas	
<i>Validity and reliability in student learning evaluation throughout active methodologies</i>	
Normas de Publicación en “Alteridad”	293
Publication Guidelines of «Alteridad».....	286



Fuente: <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/group-children-teacher-enjoying-drama-class-272254151>

Metodologías activas

Las metodologías activas constituyen estrategias y técnicas que buscan que el estudiante logre un aprendizaje significativo. Entre sus características fundamentales están: La formación integral del alumnado, relacionada con el saber, el saber hacer y el saber ser; el protagonismo estudiantil en su proceso de aprendizaje; la función mediadora del educador encaminada al logro de nuevas metas potenciales por parte del estudiante; y, la realización de actividades vinculadas a contextos reales y auténticos.

Editorial



EDITORES TEMÁTICOS

Dra. Ana Rosa Arias-Gago, Universidad de León (León, España)

Dr. Ángel Pérez-Pueyo, Universidad de León (León, España)

Dr. Alberto Moreno-Doña, Universidad de Valparaíso (Valparaíso, Chile)

Dr. David Hortigüela-Alcalá, Universidad de Burgos (Burgos, España)

EDITOR JEFE

Dr. Jaime Padilla-Verdugo, Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)

A finales del siglo XIX y principios del XX surgió un movimiento de renovación pedagógica denominado La Nueva Educación, apostando por el protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje. En España, caracterizado por este espíritu de cambio, a finales de la década de del siglo pasado, y al promulgarse la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), se produjo un giro sustancial en la articulación de la docencia. Este implicó el paso de un paradigma conductista, instaurado por la Ley General de Educación (LGE, 1970) donde el alumno era un ser pasivo que se limitaba a recibir información, hacia un paradigma constructivista donde el estudiante sería el protagonista de su proceso de aprendizaje. Y, actualmente, es el paradigma dialógico el que sustenta y da sentido al aprendizaje. De forma paulatina se ha ido avanzando desde una docencia orientada a la enseñanza, hacia la enseñanza basada en el aprendizaje, acompañada por el auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la atención a la diversidad y la contribución y desarrollo de las competencias clave.

En los últimos tiempos, estos cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación han propiciado la difusión y el uso paulatino de metodologías activas entre el cuerpo docente, adoptando el profesorado el rol de facilitador o guía del aprendizaje del alumno. Este aspecto otorga a los estudiantes protagonismo, dotándolos de mayor motivación, participación, cooperación, autonomía y, sobre todo, haciéndolo más consciente de su aprendizaje, pudiendo utilizar éste fuera del aula. Sin embargo, quizás, el mayor reto de estas metodologías es que deben ser generadoras de un verdadero proceso de inclusión de todos los miembros de la clase. Sin este requisito, ninguna metodología, supuestamente activa, debiera ser considerada como exitosa.

El uso de una metodología u otra puede facilitar o dificultar el aprendizaje del alumnado, siendo múltiples las experiencias que evidencian la consolidación de su uso en distintos contextos socioeducativos, con propuestas innovadoras y desafiantes. Sin embargo, también nos plantean dilemas sobre la formación docente, su uso —o abuso— así como un enriquecedor debate sobre el proceso de transformación educativa. Por ello, debemos enfatizar que la metodología y la evaluación son procesos claves del aprendizaje, dando forma a la identidad profesional del docente.

El presente número de la Revista «Alteridad» se propone profundizar en la construcción de esta nueva mirada hacia la innovación educativa, analizando sus posibles definiciones, características, clasificación y evolución de las metodologías activas, las implicaciones en la formación docente y los cambios —o resistencia hacia ellos— organizativos y de evaluación que implica su uso.

Siendo así, el primer artículo de la **Sección Monográfica** “Revisión de propuestas metodológicas: Una taxonomía de agrupación categórica”, trata de establecer, desde un marco teórico-metodológico, la denominación de metodologías activas y, desde una base de evidencia contrastada, presenta una taxonomía de recursos, estrategias, técnicas y métodos didácticos instructivos y activos que aspira a consolidarse en el tiempo.

La sección continúa bajo la perspectiva de un espacio donde compartir experiencias desde distintos abordajes metodológicos, poniendo de relieve los dilemas y retos a los que se enfrenta la educación contemporánea con la implementación de metodologías activas y dialógicas. Por ello, y dando respuesta al interrogante ¿es posible generar la reflexión participativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje?, nos encontramos con el texto titulado “El estudiante y la configuración del aula activa: Itinerario, aprendizajes e investigación” en el que se refleja que la innovación y transformación del aula es tarea altamente compleja, dado que es necesaria la concurrencia de competencias entre los distintos agentes educativos.

Intentando seguir un orden lógico en la sección, ésta prosigue con el artículo denominado “Twitter como recurso metodológico en Educación Superior: Una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social”. En él se presentan los resultados de un proyecto de innovación en el que la red social Twitter se utiliza como un recurso metodológico colaborativo, colectivo e innovador en Educación Superior, analizando la percepción de los estudiantes en relación a la utilidad de este instrumento integrado en una metodología participativa y la creación colectiva del aprendizaje, desde la colaboración y la cohesión de grupo.

La combinación actual de educación presencial y online abre la puerta al denominado b-learning, que constituye una nueva modalidad para la integración de tecnologías en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje y, en consecuencia, favorecer la motivación del alumnado en los mismos. Sin embargo, la implicación del alumnado en los procesos de aprendizaje a través de las metodologías participativas no debe dejar de lado su incorporación también a los procesos de evaluación. Por ello, continuamos con la presentación de una investigación que combina ambas propuestas con el artículo titulado “Evaluación y coevaluación de aprendizajes en blended learning en educación superior”. La experiencia desarrollada nos presenta cómo la elaboración de preguntas por parte del estudiante y su incorporación al proceso de evaluación a través de la coevaluación entre iguales potencia su aprendizaje al integrar la evaluación como parte del proceso formativo con un rol activo y autónomo con apoyo de las tecnologías.

Para finalizar, el análisis del rendimiento tras la aplicación de cualquier tipo de proceso de aprendizaje aplicado debería ser imprescindible y mostrarse como una consecuencia lógica del trabajo realizado; aunque, no siempre es positiva. Sin embargo, la bibliografía científica acumulada durante el último medio siglo permite constatar que, en relación a los procesos de evaluación formativa anteriormente mencionados, es altamente positiva. Por ello, finalizamos esta sección con el artículo titulado “El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado” analizando qué ocurre cuando al alumnado se le ofrece la posibilidad de elegir entre tres vías de aprendizaje y evaluación, la vía continua (vinculada a la evaluación formativa), la vía mixta (que intenta compaginar los enfoques exclusivamente finalistas con lo formativo) y vía final o no presencial. Sin duda, en esta experiencia se observa el interés del alumnado por probar nuevas e interesantes vías de aprendizaje y evaluación.

Estamos convencidos que el presente monográfico servirá de gran aporte para los investigadores y docentes interesados en las metodologías activas desde la que co-construir un conocimiento que se origina desde las propias comunidades educativas.

Los artículos de la **Sección Miscelánea** abordan diversas temáticas relacionadas con la educación. Considerando el crecimiento del uso de Wikipedia en el contexto universitario, “Wikipedia



en las facultades de Educación españolas. La visión de los estudiantes universitarios”, evidencia que la inmensa mayoría de estudiantes participantes en el estudio, conocen y usan esta enciclopedia de manera habitual, por encima de blogs, wikis y foros, entre otras herramientas de la Web 2; sin embargo, es todavía bajo el porcentaje de participantes en la edición de la misma.

Luego, se coloca en la mesa de discusión un tema relevante para el ejercicio de la docencia. “El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas”, plantea que la transformación permanente y sistemática de la práctica docente involucra aspectos del ser y el quehacer; los cuales requieren una comprensión y construcción colaborativa de concepciones, a partir de una amplia gama de experiencias cognitivas, afectivas y procedimentales.

El artículo “Medios de comunicación organizacional interna en colegios públicos, Chile”, con el propósito de mejorar los procesos comunicativos, describe los medios utilizados por directivos y docentes en algunas instituciones educativas municipales de la ciudad de Santiago. Se utilizan con mayor frecuencia, las reuniones y circulares, posibilitando el conocimiento entre docentes, la unidad y motivación en sus dimensiones laboral y relacional; sin embargo, se percibe la necesidad de ampliar los medios de comunicación organizacional interna.

Por otra parte, con la intención de mejorar la gestión y ejecución del programa de posgrado, el “Estudio de egresados en un programa de posgrado en educación”, pone en evidencia, por una parte, el alto nivel de aceptación por parte de sus estudiantes debido a su perfil de egreso, y por otra, la necesidad de buscar alternativas para el proceso de graduación, como oportunidad para obtener ascensos en su trayectoria laboral y continuar con su itinerario académico.

La sección Miscelánea se completa con el artículo “Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante metodologías activas”, introduciendo la discusión sobre la validez y confiabilidad de los instrumentos para la evaluación del aprendizaje en la universidad, evidenciando que uno de los elementos claves para la interpretación de los resultados de la evaluación constituye la calidad de los instrumentos utilizados.

Alteridad celebra 15 años de publicación ininterrumpida. Es resultado de un trabajo colaborativo, desde el auspicio y apoyo del Consejo de Publicaciones y la Secretaría Técnica de Comunicación y Cultura de la Universidad Politécnica Salesiana; luego el trabajo del Consejo Editorial, Consejo Científico, coeditores temáticos, coeditores internacionales, Consejo Internacional de Revisores y Consejo Técnico; y, sobre todo, los autores, lectores y simpatizantes; todos con la misma intencionalidad, de contribuir a la socialización y debate de la producción científica en el ámbito de la Educación. Enhorabuena para todos.

En el camino recorrido se percibe un crecimiento en calidad gracias a la comunidad científica, su ética y compromiso, la gestión editorial, el rigor del proceso, la originalidad y relevancia, la visibilidad y acceso, y al impacto y prestigio. El compromiso de Alteridad con nuestros autores y lectores implica, seguir planteando monográficos que estén en el vértice de la investigación educativa, y seguir creciendo en calidad conforme a los criterios indicados.

Se les invita a enviar sus manuscritos para ser arbitrados en Alteridad. Están abiertas las Convocatorias para los siguientes números: *El Aprendizaje-servicio como estrategia de cooperación y formación socio educativa* (Vol. 16 No. 1; enero-junio 2021); *La evaluación educativa como proceso indispensable para la mejora institucional y pedagógica: Posibilidades y limitaciones* (Vol. 16 No. 2; julio-diciembre 2021).



Sección Monográfica

(Monografic section)

Metodologías activas para la enseñanza,
la evaluación y el aprendizaje:
Innovación en el aula

*“Active methodologies for teaching, assesment and
learning: Classroom-based educational innovation”*



Fuente: <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/beautiful-children-students-together-classroom-school-700640242>



Revisión de propuestas metodológicas: Una taxonomía de agrupación categórica

Review of methodological proposals: A categorical grouping taxonomy

Alejandro Rodríguez-García es docente e investigador de la Universidad de León (España) (arodrg01@estudiantes.unileon.es) (https://orcid.org/0000-0002-7258-8857)
Dra. Ana Rosa Arias-Gago es docente e investigadora de la Universidad de León (España) (ana.arias@unileon.es) (http://orcid.org/0000-0002-5889-3222)

Recibido: 2020-01-17 / **Revisado:** 2020-05-26 / **Aceptado:** 2020-06-05 / **Publicado:** 2020-07-01

Resumen

Actualmente, no existe ninguna taxonomía vinculada a la metodología que agrupe diferentes elementos metodológicos en función del carácter activo e instructivo de los mismos y de la etapa educativa a la que mejor se adecúen en términos de utilización. Por ello, el objetivo de esta investigación fue establecer una taxonomía considerando 76 recursos, estrategias, técnicas y métodos didácticos obtenidos tras una revisión de la principal literatura nacional e internacional. Para establecer la taxonomía, se elaboró y validó por medio del procedimiento de juicio de expertos la escala EVEMDT. La misma, fue administrada a un panel de 30 expertos quienes asistieron a un seminario de formación impartido por los investigadores, para valorar el carácter instructivo o activo y la adecuación a la etapa educativa de los 76 elementos metodológicos. Los resultados permitieron establecer una taxonomía donde aparecen 25 y 51 recursos, estrategias, técnicas y métodos didácticos instructivos y activos respectivamente, clasificados también en función de la etapa educativa a la que mejor se adaptan en términos de utilización. Se concluye que, las taxonomías con las que comparar los resultados son escasas, aspecto que permite a esta ser un referente para los docentes a la hora de decidir qué recursos, estrategias, técnicas y métodos didácticos utilizar en función de la etapa educativa en la que se ubique el alumnado y el papel que quieran dotarle en sus procesos de aprendizaje.

Descriptores: Métodos de enseñanza, taxonomía, metodologías, educación activa, educación tradicional, enfoques educativos.

Abstract

Currently, there is no taxonomy linked to the methodology that groups different methodological elements based on both their active and instructive nature and the educational stage where they are best suited in terms of use. Hence, the objective of this research was to establish a taxonomy taking into account 76 resources, strategies, techniques and teaching methods obtained after a review of the main national and international literature. In order to establish the taxonomy, the EVEMDT scale was developed and validated through the expert judgment procedure. The EVEMDT scale was administered to a panel of 30 experts who attended a training seminar conducted by the researchers, to assess both the instructive or active nature and the 76 methodological elements adaptation to the educational stage. Results shows a taxonomy composed of 25 and 51 didactic resources, didactic strategies, didactic techniques and didactic methods respectively, also classified according to the educational stage where they are best suited in terms of use. It was concluded that taxonomies to compare the results are reduced, so that this taxonomy could be a reference for teachers when deciding what resources, strategies, techniques and teaching methods to use depending both the students' educational stage and the role they want to give them in their learning processes.

Keywords: Teaching methods, taxonomy, methodologies, active education, traditional education, learning approaches.

1. Introducción y estado de la cuestión

La metodología didáctica junto con la organización escolar y la evaluación educativa, son unos de los elementos más relevantes de la didáctica educativa y cobran un papel esencial en la praxis docente (Cantón & Pino, 2014; Fernández-Balboa, 2003; López-Pastor, 2009; Marina et al., 2015), sin embargo, a pesar de esta relevancia, es complejo encontrar una clasificación metodológica clara, exhaustiva y unificada.

Esta problemática surge porque cada autor elabora su listado de métodos didácticos en función de su experiencia y conocimiento sin tener en consideración los trabajos realizados por otros autores; también porque cada autor utiliza

terminologías diferentes para referirse a métodos similares y porque existe una gran dispersión a la hora de enumerar diferentes métodos docentes (Alcoba, 2010, 2012).

Además, autores como Alcoba (2012), Palomares (2011) y Zemelman et al. (2005), establecen que la terminología vinculada a la metodología didáctica dispone de un carácter excesivamente críptico lo que genera que, términos como modelo, método, técnica, estrategia y recurso, sean utilizados, en muchos casos, como sinónimos. Este aspecto genera una gran confusión terminológica en la comunidad educativa, de esta forma, para tratar de clarificar esta circunstancia, en la Tabla 1, se ha establecido una definición de cada uno de los elementos, a los que se le ha asociado un ejemplo vinculado a la práctica educativa.

Tabla 1. Delimitación conceptual y ejemplificaciones

Modelo didáctico	Método didáctico	Estrategia/técnica didáctica	Recursos didácticos
Componentes educativos sustentados en una teoría educativa que permiten determinar los propósitos, métodos y recursos a utilizar, así como la organización y evaluación a implementar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zemelman et al., 2005).	Conjunto de actuaciones que un docente utiliza con el fin de alcanzar los objetivos educativos, que tiene sentido como un todo y que responde a una denominación aceptada por la comunidad científica (Alcoba, 2012).	Concreciones sustentadas en un método didáctico, organizadas y planificadas por el docente, que tienen por objeto la construcción del aprendizaje a través de actividades y tareas en las que se integran. (Alcoba, 2012).	Conjunto de elementos tangibles o intangibles, que alumnado y/o docentes, utilizan como soporte y/o complemento en sus procesos de enseñanza y aprendizaje (Díaz-Lucea, 1996).
Ejemplo	Ejemplo	Ejemplo	Ejemplo
Modelo activo.	Aprendizaje cooperativo.	Folio giratorio.	Folio, bolígrafo, temporizador.

Fuente: Elaboración propia

Si a las problemáticas anteriores, le sumamos la “pirotecnia” de uso y creación de nuevos enfoques metodológicos como consecuencia del frenesí innovador de muchos docentes (Pérez-Pueyo & Hortigüela, 2020) en la era de las redes sociales, se genera el caldo de cultivo perfecto para que sea extremadamente complejo agrupar y clasificar los mismos. Por ello, en el presente

estudio, se pretende establecer una taxonomía clasificatoria de los principales recursos didácticos, estrategias, técnicas y métodos didácticos en función de 3 criterios: (1) carácter activo-instructivo, (2) tipología (recurso didáctico, estrategia/técnica y/o método didáctico y (3) adecuación en términos de utilización en una o varias etapas educativas (Infantil y Primaria,



Secundaria y Bachillerato, Educación Superior y todas las etapas educativas).

De esta forma, los métodos docentes con carácter activo, los cuales se vinculan al criterio 1, se definen como: “Aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y su protagonismo” (Andreu-Andrés & Labrador-Piquer, 2011, p. 6). De esta forma, la utilización de estas metodologías genera que el docente adopte el rol de facilitador o guía del aprendizaje del alumno. Este aspecto otorga al alumnado protagonismo, dotándolos de mayor motivación, participación, cooperación, autonomía y autorregulación (Tourón & Santiago, 2015). Como contraposición a los métodos activos, aparecen los métodos docentes de corte tradicional, transmisivo o instructivo, los cuales, son definidos como: “Aquellos métodos, técnicas y estrategias que buscan el aprendizaje conceptual y procesual del alumno, a través de la instrucción del docente y de la recepción del alumnado” (Toro & Arguis, 2015, p. 4).

Para establecer la taxonomía, se llevó a cabo una revisión bibliográfica en las bases de datos Scopus, Web of Science, Dialnet, ERIC y Education Data. La revisión permitió la obtención de los siguientes 76 recursos, estrategias, técnicas y métodos didácticos: Lección magistral, lección magistral participativa, autorregulación del aprendizaje, áreas o rincones de trabajo, asamblea, trabajo por proyectos, aprendizaje mediante simulación, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en pensamiento, comunidades de aprendizaje, Flipped classroom, aprendizaje mediante portfolio, centros de interés, método Reggio Emilia, método Montessori, método Waldorf, talleres, respuesta física total o total physical response (TPR), método Pikler, método Aucouturier, aprendizaje por descubrimiento, descubrimiento guiado, coaching educativo, bits de inteligencia, aprendizaje cooperativo, cuñas motrices o descansos activos, método de instrucción estratégica y autorregulada (SRSD),

aprendizaje mediante grupos de discusión, estudio de casos, aprendizaje basado en indagación, aprendizaje por observación, mobile learning, metodología CLIL, estilo actitudinal, contratos didácticos, mindfulness, ciclo de Kolb, aprendizaje por organizadores gráficos, uso del método científico, grupos interactivos, cálculo abierto basado en número (ABN), e-learning, gamificación, aprendizaje servicio, tutoría sujeto-sujeto o tutoría entre iguales, aprendizaje mediante discusión o debate, just-in-time teaching, método de preparación y estudio previo por evaluación on-line automática (PEPEOLA), sistema Amara Berri, método RULER para el desarrollo emocional, aprendizaje por pares, aprendizaje por telecolaboración o intercambios virtuales, método Singapur, aprendizaje significativo, método teacch, método phonics, programación neurolingüística (PNL), proyectos de comprensión inteligente, aprendizaje mediante realidad virtual o aumentada (VR y RA), aprendizaje mediante foros de discusión, modelado cognitivo, moldeado cognitivo, pedagogía sistémica, aprendizaje mediante copiado, aprendizaje mediante dictado, aprendizaje a través de lecturas de textos, aprendizaje mediante video-tutoriales, paisajes de aprendizaje, aprendizaje mediante chroma key, aprendizaje mediante videos y películas, aprendizaje mediante webquest, aprendizaje a través de redes sociales, aprendizaje basado en juegos, aprendizaje basado en retos, escape room y break out educativos y Kunsapsskolan (Andreu-Andrés & Labrador-Piquer, 2011, Blackshields et al., 2016; Blanchard & Muzás, 2016; Bourner, 1997; De Miguel, 2009; Educacyl, 2019; Hernández & Guárate, 2017; Luelmo, 2018; Nieto & Alfageme-González, 2017; Navaridas, 2004; Paños, 2017; Prieto et al., 2014; Rodríguez-García & Arias-Gago, 2019).

También fue necesario considerar las características que hacen que una metodología sea activa ya que estas, sirvieron, para establecer las dimensiones de evaluación de la escala que permitió llevar a cabo la taxonomía. Así, tomando en consideración a Borko et al. (2010),



Crisol (2012), De Miguel (2009), Fernández-March (2006), Gil (2014), Palma et al. (2017), Palomares (2011), Rodríguez-García y Arias-Gago (2019), Silva y Maturana (2017), Toro y Arguis (2015), Vallejo y Molina (2011) y Zabalza (2003), se podría sintetizar que las características que originan que un enfoque metodológico sea activo, son las siguientes: Debe partir de los intereses, necesidades y motivaciones del alumnado; el alumnado debe de aprender haciendo y con la práctica en situaciones contextualizadas; tiene que generar motivación intrínseca hacia el aprendizaje; debe promover la creatividad, la crítica y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; debe desarrollar las relaciones interpersonales y la inserción social del alumnado por medio del trabajo cooperativo y colaborativo; debe de asociarse a una evaluación comprensiva y auténtica con las características del alumnado; debe de ser un medio para que el alumnado alcance la autonomía intelectual y moral; se tiene que fundamentar en tópicos generadores y globalizados adaptados a los intereses del alumnado; necesita disponer de una organización de los espacios, agrupamientos y tiempos flexible; debe sustentarse en la colaboración y cooperación del alumnado a través de la creación de grupos heterogéneos; debe de valerse de las TIC para generar aprendizajes integrados y motivantes para el alumnado; el docente tiene que actuar como guía y facilitador del aprendizaje; tiene que implicar a todos los miembros de la comunidad educativa (familia, alumnado, docentes e instituciones); se tiene que implementar con actividades y tareas ubicadas en la zona de desarrollo próximo del alumnado; debe atender a la diversidad del alumnado, permitiendo una enseñanza individualizada e inclusiva con todo el alumnado; y debe de propiciar el aprendizaje lógico, el desarrollo del pensamiento hipotético deductivo, la resolución de problemas en situaciones contextualizadas y el pensamiento crítico.

Por tanto, considerando los recursos, estrategias, técnicas y métodos, las características expuestas y las etapas educativas, se creó una

escala de valoración que fue administrada a una serie de expertos con el objetivo de establecer una taxonomía en base a criterios objetivos definiendo los recursos, estrategias, técnicas y métodos didácticos en función del carácter activo e instructivo y en función de la adecuación en términos de utilización a una o varias etapas educativas.

2. Metodología

2.1. Diseño de investigación

Se ha utilizado un diseño de investigación mixto cualitativo-cuantitativo en el que, en un primer momento, se utilizó el método de la revisión integradora. La misma, según Guirao (2015), se caracteriza en establecer una síntesis sobre conocimientos teóricos, metodológicos o investigaciones realizadas, en aras de esbozar una construcción teórica y/o conclusión sobre un tema específico vinculado. La revisión se llevó a cabo en las bases de datos multidisciplinarias Scopus, Web of Science y Dialnet focalizando la búsqueda hacia áreas educativas. Por su parte, también se utilizaron las bases de datos ERIC y Education Data Base, las cuales, se vinculan específicamente al campo educativo. Se seleccionaron estas bases de datos por integrar repositorios, librerías electrónicas y revistas de alto impacto a nivel nacional e internacional. También, por estar disponibles en el catálogo de bases de datos de la Universidad de León (España) (afiliación de los autores).

La revisión realizada permitió delimitar 124 fuentes bibliográficas que, tras un proceso de revisión y análisis, dieron como resultado la obtención de 76 recursos, estrategias, técnicas y métodos didácticos. El principal criterio de inclusión en el listado, radicó en que cada propuesta o elemento metodológico fuese citado, al menos, en 3 fuentes bibliográficas diferentes.

Posteriormente, utilizando la información obtenida con la revisión integradora se elaboró la escala para la valoración de los enfoques metodológicos docentes transversales (EVEMDT), en



la que se han plasmado los 76 recursos, estrategias, técnicas y métodos didácticos.

Tras la elaboración y validación de esta escala, se pasó a la parte del diseño de investigación cuantitativa *ex post-facto* (Colás et al., 2009), donde se administró la escala a un panel de expertos en servicio activo docente con amplios conocimientos en la temática de métodos docentes para, de esta forma, establecer la taxonomía sobre metodología didáctica.

2.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por un panel de 30 ($n=30$) profesores expertos en metodologías docentes a los que se les administró la escala EVEMDT. De estos 30 participantes, 22 ($n=22$) eran maestros en activo que estaban cursando el Máster de investigación en Psicología y Ciencias de la Educación en la Universidad de León y que asistieron en una de las asignaturas del citado Máster a un seminario teórico-práctico de 20 horas donde los investigadores les instruyeron sobre los 76 recursos, estrategias, técnicas y métodos didácticos y, además, elaboraron un trabajo teórico-práctico sobre los mismos.

Otros componentes del panel de expertos fueron doctores en Educación y profesores-doctores de la Universidad de León con un amplio conocimiento sobre la materia y a los que se les instruyó sobre los enfoques no conocidos ($n=4$); también orientadores educativos egresados en pedagogía, que actualmente prestan servicio en la Comunidad Autónoma de Castilla y León ($n=2$), a los que también se les instruyó sobre los enfoques no conocidos y; finalmente, los propios investigadores del estudio ($n=2$), quienes también efectuaron la valoración utilizando la escala y se encargaron de instruir al panel de expertos.

El hecho de estar en servicio activo docente, junto con disponer o estar cursando los estudios de Máster y/o doctorado en el campo de las Ciencias de la Educación, así como la asistencia al seminario teórico-práctico sobre métodos

docentes, son los criterios que se han tenido en cuenta para considerar a los participantes como expertos en la materia.

2.3. Instrumento

Para establecer la taxonomía se diseñó y elaboró ad-hoc la escala EVEDMT para valorar y clasificar los 76 recursos, estrategias, técnicas y métodos didácticos seleccionados. Para la elaboración y diseño de la escala se siguió el siguiente procedimiento:

Análisis previo de la literatura: Se implementó una revisión integradora con la que seleccionaron los 76 elementos citados. Esta revisión también sirvió para configurar las dimensiones de valoración de la escala.

Elaboración de la escala EVEDMT: Se diseñó la escala por medio de la especificación, redacción y ordenación de las 20 dimensiones de la escala a las que se le asociaron los 76 enfoques metodológicos (Tabla 2). Cada dimensión en cada enfoque metodológico, fue valorada con una escala de 0 a 4 puntos, donde 0 se corresponde con la no tenencia de una característica y 4 con la máxima tenencia. A su vez, cada recurso, estrategia, técnica y método fue asociado a la etapa o etapas educativas con las que se adecúan en términos de utilización. Para este propósito, cada participante asoció cada elemento a una o varias etapas. En este sentido, las categorías vinculadas a las etapas educativas fueron: 1. Educación Infantil y Primaria, 2. Educación Secundaria y Bachillerato, 3. Educación Superior, 4. Todas las etapas educativas.

Validación de la escala: Se utilizó el procedimiento del juicio de expertos. Para la validación de contenido, intervinieron 5 expertos, de los cuales, 2 fueron profesores-doctores de la Universidad de León y expertos en la materia; otros 2 fueron orientadores educativos en activo en la Comunidad Autónoma de Castilla y León; y otro asesor del Centro de Formación del profesorado e innovación educativa de la ciudad de León.



Tabla 2. Indicadores utilizados para la elaboración de la taxonomía

El enfoque metodológico...
1. Parte de intereses del alumnado.
2. Genera aprendizaje contextualizado.
3. Genera motivación intrínseca.
4. Desarrolla creatividad, pensamiento crítico y emprendimiento del alumno.
5. Desarrolla socialmente al alumno.
6. Propicia evaluación auténtica y comprensiva.
7. Desarrolla la autonomía y la autorregulación.
8. Parte de tópicos generadores y globalizados.
9. Requiere una organización de espacios, tiempos y agrupamientos flexible.
10. Requiere trabajo colaborativo.
11. Requiere utilización de las TIC.
12. Docente actúa como guía y facilitador de aprendizaje.
13. Implica a toda la comunidad educativa.
14. Requiere ejercicios, actividades, tareas, problemas y proyectos que se ubiquen en la Zona de Desarrollo Próximo del alumnado.
15. Atiende a la diversidad del alumnado y propicia la individualización de la enseñanza.
16. Propicia la inclusión del alumnado.
17. Desarrolla el pensamiento hipotético-deductivo y la abstracción.
18. Desarrolla competencialmente al alumno.
19. Desarrolla la comunicación y el lenguaje del alumno.
20. Parte de situaciones problemas del mundo real que fomentan la práctica de situaciones integradas

Fuente: Elaboración propia

Determinación de la fiabilidad del cuestionario: Se utilizó el procedimiento Alfa de Cronbach. La fiabilidad de la escala fue alta con un valor de .85, obteniendo para los ítems un $r=.856$, el cual, sobrepasa según Castañeda et al. (2010), el límite inferior considerado como fiable.

Redacción final de la escala EVEDMT: La escala quedó finalmente compuesta por 20 dimensiones a valorar en cada uno de los 76 enfoques metodológicos seleccionados como

consecuencia de aparecer en, al menos, 3 fuentes de la revisión. Además, cada elemento tuvo que ser integrado en la etapa o etapas educativas a la que mejor se adecúe en términos de utilización.

Para la valoración de los elementos metodológicos, una vez cumplimentada la escala por cada uno de los participantes, se diseñó un sistema de categorías exhaustivo y mutuamente excluyente (Tabla 3), con el que valorar el carácter activo o instructivo de cada enfoque metodológico.

Tabla 3. Sistema de categorías exhaustivo y mutuamente excluyente

Categoría	Puntuaciones
Recursos, estrategias, técnicas y métodos instructivos	0-2
Recursos, estrategias, técnicas y métodos activos	2,0001-4

Fuente: Elaboración propia



Por su parte, para asociar a cada recurso, estrategia, técnica y método a una etapa educativa concreta, se estableció que, al menos, debería de haber una frecuencia mínima de 10 selecciones, de esta forma, se minimiza el sesgo que se puede ocasionar cuando un elemento metodológico genera dudas en los participantes a la hora de su clasificación.

2.4. Análisis estadísticos

Se realizó con la versión 26 del programa SPSS, considerando los criterios de Tejedor y García-Valcarcel (2012) e implementando los siguientes análisis:

Análisis de valores promedio y de frecuencias: Los valores promedio se utilizaron para establecer el carácter activo o instructivo de los 76 elementos metodológicos integrados en la escala en función del sistema de categorías establecido. A su vez, las frecuencias se utilizaron para clasificar los 76 elementos metodológicos en una o varias etapas educativas.

3. Resultados

3.1. Recursos didácticos, estrategias, técnicas y métodos instructivos

La clasificación resultante tras la valoración realizada por el panel de expertos seleccionado, aparece reflejada en la Tabla 4. En la misma, se muestran de mayor a menor carácter instructivo, los diferentes recursos, estrategias, técnicas y métodos seleccionados en la revisión realizada. A este respecto, el número de elementos metodológicos instructivos asciende a 25, número significativamente inferior al de los elementos activos que, se compone, de 51. En la clasificación, también se ha valorado la tipología a la que pertenecen (método, técnica y/o estrategia y recursos didácticos) y la etapa educativa a la que mejor se adecúan en términos de utilización.

De esta forma, en las etapas de Educación Infantil y Primaria, los métodos instructivos resultantes ordenados en función del mayor carácter instructivo, son los siguientes: Total Physical response $\bar{x}=1.2$, Phonics $\bar{x}=1.25$, Método Teacch $\bar{x}=1.45$, método de instrucción estratégica y autorregulada para el aprendizaje de la escritura (SRSD) $\bar{x}=1.6$ y método CLIL $\bar{x}=1.65$. Por su parte, la estrategia/técnica que aparece en las etapas de Educación Infantil y Primaria, es los bits de inteligencia $\bar{x}=0.85$.

En las etapas de Secundaria y Bachillerato, los métodos que aparecen son los siguientes: Phonics $\bar{x}=1.25$, coaching educativo $\bar{x}=1.5$ y método CLIL $\bar{x}=1.65$. Tanto el coaching educativo como el método CLIL, se adecúan también a la Educación Superior y a las etapas de Secundaria y Bachillerato respectivamente.

A nivel de Educación Superior o Universitario, el único método que se ha clasificado como instructivo es el coaching educativo $\bar{x}=1.5$, cuya utilización también se adecúa a las etapas de Secundaria y Bachillerato.

Por su parte, aparecen diversos métodos, técnicas/estrategias y recursos didácticos que se adecúan en términos de utilización a todas las etapas mencionadas. De esta manera, los métodos resultantes, son los siguientes: Lección magistral $\bar{x}=0.5$, lección magistral participativa $\bar{x}=0.6$, aprendizaje por observación $\bar{x}=1$, Mindfulness $\bar{x}=1.45$, Ciclo de Kolb $\bar{x}=1.75$ y e-learning $\bar{x}=1.8$. A su vez, las estrategias/técnicas integradas en la taxonomía son las siguientes: Aprendizaje mediante copiado $\bar{x}=0.4$, aprendizaje mediante dictado $\bar{x}=0.45$, contratos didácticos $\bar{x}=0.7$, modelado $\bar{x}=0.75$, moldeado $\bar{x}=0.8$, aprendizaje mediante lecturas $\bar{x}=0.9$, aprendizaje mediante video-tutoriales $\bar{x}=1.35$, grupos de discusión $\bar{x}=1.65$ y paisajes de aprendizaje $\bar{x}=1.95$. Finalmente, recursos didácticos como los organizadores gráficos $\bar{x}=1.35$, el portfolio $\bar{x}=1.4$ y los foros de discusión $\bar{x}=1.9$, se adecúan también a todas las etapas educativas.



Tabla 4. Clasificación de métodos, técnicas, estrategias y recursos didácticos instructivos

Recursos didácticos, estrategias, técnicas y métodos instructivos (\bar{x} =0-2)																					
N°	Nomenclatura	\bar{x}	Tipología				Etapa educativa				N°	Nomenclatura	\bar{x}	Tipología				Etapa educativa			
			1	2	3	4	1	2	3	4				1	2	3	4	1	2	3	4
1	Aprendizaje mediante copiado	.4		x						x	14	Aprendizaje mediante video tutoriales	1.35		x						x
2	Aprendizaje mediante dictado	.45		x						x	15	Portfolio	1.4			x					x
3	Lección magistral	.5	x							x	16	Mindfulness	1.45	x							x
4	Lección magistral participativa	.6	x							x	17	Método Teacch	1.45	x				x			
5	Contratos didácticos	.7		x						x	18	Coaching educativo	1.5	x					x		x
6	Modelado	.75		x						x	19	Método SRSD	1.6	x				x			
7	Moldeado	.8		x						x	20	Grupos de discusión	1.65		x						x
8	Bits de inteligencia	.85		x					x		21	Método CLIL	1.65	x				x			
9	Aprendizaje mediante lecturas	.9		x						x	22	Ciclo de Kolb	1.75	x							x
10	Aprendizaje por observación	1	x							x	23	E-learning	1.8	x							x
11	Total physical response	1.2	x					x			24	Aprendizaje me- diantre foros	1.9				x				x
12	Phonics	1.25	x					x	x		25	Paisajes de aprendizaje	1.95								x
13	Aprendizaje por orga- nizadores gráficos	1.35			x					x											

Nota. Tipología: 1.Método, 2.Técnica/estrategia, 3. Recurso. Etapa educativa: 1. Infantil y Primaria, 2. Secundaria y Bachillerato, 3.Educación Superior, 4. Todas las etapas

Fuente: Elaboración propia



3.2. Recursos didácticos, estrategias, técnicas y métodos activos

Como en el apartado anterior, la Tabla 5 explicita la clasificación realizada por el panel de expertos y, en la misma, se ubican de mayor a menor carácter activo, diferentes recursos, estrategias/técnicas y métodos seleccionados en la revisión realizada. En la presente clasificación, el número de elementos incluidos es significativamente mayor que en el caso anterior (51 a 25).

Continuando con la agrupación realizada, en las etapas de Educación Infantil y Primaria, se han incluido en función de mayor a menor carácter activo, los siguientes métodos: Amara Berri $\bar{x}=3.7$, Kunskapsskolan $\bar{x}=3.65$, método Montessori $\bar{x}=3.6$, Reggio Emilia $x=3.4$, comunidades de aprendizaje $\bar{x}=3.2$, método Aucouturier $\bar{x}=3.15$, método Pikler $\bar{x}=3.15$, proyectos de comprensión inteligente $\bar{x}=3.05$, cálculo abierto basado en Número (ABN) $\bar{x}=2.95$, método Singapur $\bar{x}=2.9$, método Waldorf $\bar{x}=2.85$, descubrimiento guiado $\bar{x}=2.8$, rincones $\bar{x}=2.75$, método Ruler $x=2.6$, asamblea $\bar{x}=2.5$, pedagogía sistémica $\bar{x}=2.4$ y programación neurolingüística (PNL) $\bar{x}=2.35$.

En las etapas de Secundaria y Bachillerato, los métodos incluidos son los siguientes: Comunidades de aprendizaje $\bar{x}=3.2$, proyectos de comprensión inteligente $\bar{x}=3.05$, mobile learning $\bar{x}=2.7$, pedagogía sistémica $x=2.4$, just in time teaching $\bar{x}=2.4$, método de preparación y estudio previo por evaluación on-line automática (PEPEOLA) $\bar{x}=2.15$ y aprendizaje por telecolaboración $\bar{x}=2.05$. A su vez, las estrategias/técnicas integradas en la taxonomía fueron: Aprendizaje mediante redes sociales $\bar{x}=2.68$ y tutoría entre iguales $\bar{x}=2.1$.

En la Educación Superior o ámbito universitario, los métodos incluidos, coincidentes

con los de las etapas de Secundaria y Bachillerato, son los siguientes: Mobile learning $\bar{x}=2.7$, just in time teaching $\bar{x}=2.4$, método de preparación y estudio previo por evaluación on-line automática (PEPEOLA) $\bar{x}=2.15$ y aprendizaje por telecolaboración $\bar{x}=2.05$. *Por su parte, las estrategias/integradas son iguales a los 2 de las etapas de Secundaria y Bachillerato.*

En último término y como en el caso anterior, existen diversos métodos, estrategias, técnicas y recursos didácticos que se adecúan y pueden ser utilizados en todas las etapas educativas mencionadas. De esta forma, los métodos integrados en esta categoría son los siguientes: Trabajo por proyectos $\bar{x}=3.7$, aprendizaje cooperativo 3.35 , aprendizaje basado en problemas $\bar{x}=3.3$, aprendizaje basado en retos $\bar{x}=3.25$, aprendizaje servicio $\bar{x}=3.25$, gamificación $\bar{x}=3.25$, estilo actitudinal $\bar{x}=3.2$, estudio de casos $\bar{x}=3.1$, aprendizaje basado en juegos $\bar{x}=3$, centros de interés 2.9 , aprendizaje por pares $\bar{x}=2.85$, autorregulación del aprendizaje $\bar{x}=2.82$, aprendizaje por descubrimiento $\bar{x}=2.8$, talleres $\bar{x}=2.78$, Flipped classroom $\bar{x}=2.75$, aprendizaje por indagación $\bar{x}=2.65$, aprendizaje significativo $\bar{x}=2.55$ y aprendizaje basado en pensamiento $\bar{x}=2.55$. A su vez, las estrategias/técnicas integradas en la taxonomía en función de su adecuación y utilización en todas las etapas educativas, son las siguientes: Escape room y break out educativo $\bar{x}=3.35$, grupos interactivos $\bar{x}=3.1$, aprendizaje mediante realidad virtual y realidad aumentada (VR y RA) $\bar{x}=3.05$, uso del método científico $x=2.7$, simulación $\bar{x}=2.65$, aprendizaje mediante debate $\bar{x}=2.6$ y cuñas motrices o descansos activos $\bar{x}=2.1$. Finalmente, recursos didácticos como la webquest $\bar{x}=2.65$, el aprendizaje mediante videos y películas $\bar{x}=2.45$ y el aprendizaje mediante chroma Key $\bar{x}=2.25$, se adecúan y se utilizan en todas las etapas educativas.



Tabla 5. Clasificación de métodos, estrategias, técnicas y recursos didácticos activos

Recursos didácticos, estrategias, técnicas y métodos activos (x̄=2.0001-4)																					
Nº	Nomenclatura	x̄	Tipología				Etapa educativa				Nº	Nomenclatura	x̄	Tipología				Etapa educativa			
			1	2	3	4	1	2	3	4				1	2	3	4	1	2	3	4
1	Trabajo por proyectos	3.7	x							x	27	A. por descubrimiento	2.8	x						x	
2	Sistema Amara Berri	3.7	x				x				28	Descubrimiento guiado	2.8	x			x				
3	Kunskapsskolan	3.65	x				x				29	Talleres	2.78	x						x	
4	Método Montessori	3.6	x				x				30	Flipped classroom	2.75	x						x	
5	Reggio Emilia	3.4	x				x				31	Rincones	2.75	x			x				
6	Escape room y breakout	3.35							x		32	Mobile learning	2.7	x				x	x		
7	Aprendizaje cooperativo	3.35	x								33	Uso Método científico	2.7		x					x	
8	A. basado en problemas	3.3	x								34	A. con redes sociales	2.68			x		x	x		
9	A. basado en retos	3.25	x								35	Apren. por indagación	2.65	x						x	
10	Aprendizaje servicio	3.25	x								36	Simulación	2.65			x				x	
11	Gamificación	3.25	x								37	Apren. Mediante webquest	2.65				x			x	
12	Comunidades de aprendizaje	3.2	x				x	x			38	Método Ruler	2.6	x				x			
13	Estilo actitudinal	3.2	x								39	Aprendizaje mediante debate	2.6			x				x	
14	Método Aucouturier	3.15	x						x		40	Aprendizaje significativo	2.55	x						x	
15	Método Pikler	3.15	x				x				41	Aprendizaje basado en pensamiento	2.55	x						x	
16	Grupos interactivos	3.1							x		42	Asamblea	2.5	x				x			



Recursos didácticos, estrategias, técnicas y métodos activos (\bar{x} =2.0001-4)																			
N°	Nomenclatura	\bar{x}	Tipología			Etapa educativa				N°	Nomenclatura	\bar{x}	Tipología			Etapa educativa			
			1	2	3	1	2	3	4				1	2	3	1	2	3	4
17	Estudio de casos	3.1	x						x	43	Apren. Mediante videos y películas	2.45			x				x
18	A. mediante VR y RA	3.05		x					x	44	Pedagogía sistémica	2.4	x			x	x		
19	Proyectos de comprensión inteligente	3.05	x				x	x		45	Just in time teaching	2.4	x				x	x	
20	Aprendizaje basado en juegos	3	x						x	46	Programación neurolingüística	2.35	x			x			
21	ABN	2.95	x				x			47	Apren. Mediante chroma key	2.25			x				x
22	Centros de interés	2.9	x						x	48	Método PEPEOLA	2.15	x				x	x	
23	Método Singapur	2.9	x				x			49	Tutoría entre iguales	2.1		x			x	x	
24	Aprendizaje por pares	2,85	x							50	Cuñas motrices o descansos activos	2.1		x					x
25	Método Waldorf	2.85	x				x			51	Apren. por telecolaboración	2.05	x				x	x	
26	Autorregulación	2.82	x						x										

Nota. Tipología: 1. Método, 2. Técnica/estrategia, 3. Recurso; Etapa educativa. 1. Infantil y Primaria, 2. Secundaria y Bachillerato, 3. Educación Superior, 4. Todas las etapas

Fuente: Elaboración propia



4. Discusión y conclusiones

En el estudio se han valorado y clasificado un total de 76 recursos, técnicas, estrategias y métodos didácticos, los cuales, han sido seleccionados tras llevar a cabo un proceso de revisión integradora en las bases de datos explicitadas. En este sentido, es necesario mencionar que no se ha encontrado en la literatura ninguna taxonomía donde se clasifiquen diferentes elementos de forma ecléctica en función de su carácter activo e instructivo y en función de la etapa o etapas educativas a las que mejor se adecúan en términos de utilización. En este sentido, el grueso de las mismas, se centran en una etapa o disciplina concreta. Un claro ejemplo de lo mencionado, es la clasificación establecida por Delgado (1991) en el ámbito de la Educación Física. En la misma, se establecen 6 grupos de clasificación de los estilos de enseñanza: (1) tradicionales, (2) individuales, (3) participativos, (4) socializadores, (5) cognitivos y (6) creativos; en los que se integran diferentes estilos de enseñanza en función de criterios como la actitud que adopta el profesorado, la dirección y organización de la clase, el control del docente y el contenido y la planificación del estudio entre otros. Es necesario mencionar que, en la presente clasificación, la taxonomía es realizada únicamente con el análisis establecido por el autor.

En el mismo ámbito de la Educación Física y con un carácter más reciente, es reseñable la clasificación de modelos pedagógicos, en la que se establecen, de forma similar a la presente taxonomía, 2 grandes grupos de clasificación para integrar los diferentes modelos pedagógicos —modelos pedagógicos consolidados y modelos emergentes— (Fernández-Rio et al., 2018).

Por otro lado, es destacable la clasificación de enfoques metodológicos universitarios elaborado por Alcoba (2012) y por Bourner (1997), en la que, de forma similar a nuestro estudio, tras una revisión bibliográfica y un procedimiento

de panel de expertos, se establecieron un total de 22 y 52 enfoques metodológicos principales respectivamente, aunque estos no se clasificaron en categorías.

De forma paralela al caso anterior, Navaridas (2004), establece, 4 grupos de clasificación de técnicas, estrategias, métodos, modelos y estilos de enseñanza: (1) métodos tradicionales, (2) métodos cognitivos-conductuales, (3) métodos metacognitivos y (4) métodos de apoyo.

Por su parte, las clasificaciones establecidas por Borko et al. (2010) y OCDE (2016), quizás sean las que manifiestan más similitudes con esta investigación. La primera establece 2 grupos de clasificación de los métodos docentes: (1) enfoques tradicionales y (2) enfoques modernos o contemporáneos; y la segunda clasifica diversos métodos didácticos en función de las categorías aprendizaje dirigido, aprendizaje activo y activación cognitiva.

También existen numerosas investigaciones empíricas en las que se utilizan como variable dependiente diversos enfoques metodológicos, donde los criterios de inclusión de los mismos, no aparecen delimitados de forma exhaustiva, aunque, aun así, han servido para establecer la presente taxonomía (Crisol, 2012; Rodríguez-García & Arias-Gago, 2019). También existen otras vinculadas a construcciones y revisiones teóricas que también se han considerado (De Miguel, 2009; Nieto & Alfageme-González, 2017; Paños, 2017; Prieto et al., 2014; Silva & Maturana, 2017; Toro & Arguis, 2015).

A modo de conclusión, los resultados establecidos, materializados en una taxonomía elaborada desde un plano empírico a través de un grupo de expertos instruido ex profeso y al que se le administró una escala elaborada *ad hoc*, han permitido clasificar 76 recursos, estrategias, técnicas y métodos didácticos de forma ecléctica en función del carácter instructivo o activo de cada uno y en función de la etapa educativa a la que mejor se adecúan y adaptan en términos de



utilización (Tablas 4 y 5). Por tanto, esta taxonomía —la única en la literatura que considera los criterios citados— puede arrojar luz a los docentes a la hora de conocer y decidir qué métodos son más adecuados implementar en función de la etapa educativa, del papel que quiera adoptar en sus procesos de enseñanza y del papel que quiera otorgar a su alumnado en sus procesos de aprendizaje —activo o instructivo—. Todas estas implicaciones adquieren una mayor relevancia, si cabe, debido a la complejidad terminológica de este ámbito de la didáctica y al carácter críptico de los diferentes conceptos, los cuales, han tratado de clarificarse en la introducción para facilitar la comprensión y permitir el avance en este aspecto esencial de la función docente.

A pesar de estas implicaciones, la investigación dispone de una serie de limitaciones: La primera, se relaciona con que en la presente publicación no se pudo detallar en profundidad la revisión establecida para seleccionar los 76 elementos metodológicos de la taxonomía. En este sentido, la resolución de la limitación citada abre una nueva línea de investigación centrada en la elaboración de una publicación donde se detalle la revisión implementada. La segunda limitación, se relaciona con la escasa delimitación conceptual de cada uno de los elementos que componen la taxonomía, esta circunstancia deja la puerta abierta a otra posible línea de investigación donde, por una parte, se defina en profundidad cada elemento metodológico y, por otra, a cada método se le asocien las estrategias y técnicas vinculadas. La última limitación, se vincula con la escasez de literatura nacional e internacional asociada a las taxonomías sobre aspectos metodológicos. Esta circunstancia otorga valor añadido a la investigación y ofrece a los docentes un referente a la hora de decidir qué recursos, estrategias, técnicas y métodos didácticos utilizar en función del papel que quiera dotar a su alumnado y la etapa educativa en la que se ubique el mismo.

Referencias bibliográficas

- Alcoba, J. (2010). Los métodos de enseñanza en la estrategia docente de las Instituciones de Educación Superior. Un estudio sobre Escuelas de Negocios [Tesis Doctoral. Universidad Pablo de Olavide]. <https://bit.ly/2ATkxmc>
- Alcoba, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en Educación Superior. *Contextos educativos*, 15, 93-106. <https://bit.ly/2ERU4nu>
- Andreu-Andrés, M.A., & Labrador-Piquer, M.J. (2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo. *Revista de investigación en Educación*, 9(2), 236-245. <https://bit.ly/2PRRcgM>
- Blackshields, D., Cronin, J.G.R., Higgs, B., Kilcommins, S., McCarthy, A., & Ryan, A. (2016). *Aprendizaje integrado. Investigaciones internacionales y casos prácticos*. Narcea.
- Blanchard, M., & Muzás, M.D. (2016). *Los proyectos de aprendizaje*. Narcea.
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 548-556). Elsevier. <https://bit.ly/2St6Xg0>
- Bourner, T. (1997). Teaching methods for learning outcomes. *Education + training*, 39(9), 344-348. <https://bit.ly/2snL2Mz>
- Cantón, I., & Pino, M. R. (2014). *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*. Alianza.
- Castañeda M.B., Cabrera, A.F., Navarro, Y., & De Vries, W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS*. Edipucrs
- Colás, M.P., Buendía, L., & Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Davinci.
- Crisol, E. (2012). Opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de metodologías activas en la universidad de Granada [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <https://bit.ly/2UmXV45>
- De Miguel, M. (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado univer-*



- sitario ante el espacio europeo de Educación Superior. Alianza.
- Delgado, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Díaz-Lucea, J. (1996). Los recursos y materiales didácticos en Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 1(43), 42-52. <https://bit.ly/2zYxScG>
- Educacyl (2019). *Fichas resumen de metodologías activas*. <https://bit.ly/2s9lsLg>
- Fernández-Balboa, J. M. (2003). La Educación Física desde una perspectiva crítica: De la pedagogía venenosa y el currículum oculto hacia la Dignidad. En V. López, R. Monjas, & A. Fraile (Eds.), *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar*. Universidad de Valladolid.
- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. <https://bit.ly/39iKB6H>
- Fernández-Rio, J., Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Modelos pedagógicos en Educación Física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y deportes*, 423, 57-80. <https://bit.ly/37bpW2D>
- Gil, J. (2014). Metodologías didácticas empleadas en las clases de ciencias y su contribución a la explicación del rendimiento. *Revista de Educación*, 366, 190-214. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-366-271>
- Guirao, S.J. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *ENE, Revista de Enfermería*, 9(2). <https://bit.ly/2ETzzqv>
- Hernández, C.A., & Guárate, A.Y. (2017). *Modelos didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje*. Narcea.
- López-Pastor, V. M. (2009). *La evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- Luelmo, M.J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro*, 27, 4-21. <https://bit.ly/2MqfA7b>
- Marina, J.A., Pellicer, C., & Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Servicio de publicaciones del INTEF. <https://bit.ly/3dw9ihR>
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Servicio de publicaciones de la Universidad de La Rioja. <https://bit.ly/2PU0wkw>
- Nieto, J.M., & Alfageme-González, M.B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 63-81. <https://bit.ly/2MqjuNk>
- OCDE (2016). *Teaching strategies for instructional quality. Insights from the TALIS-PISA Data*. OCDE publishing. <https://bit.ly/2yzHHg9>
- Palma, M., Lagos, N., & Donoso, M. (2017). *Metodologías activas para la formación universitaria*. Universidad del Bío-Bío. <http://bit.ly/2BA7uTi>
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604. <https://bit.ly/2Nv5ulA>
- Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 33-48. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221>
- Pérez-Pueyo, A., & Hortigüela, D. (2020). ¿Y si toda la innovación educativa en Educación Física no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos*, 37, 579-587. <https://bit.ly/2SpaE6u>
- Prieto, A., Díaz, D., & Santiago, R. (2014). *Metodologías inductivas*. Digital text.
- Rodríguez-García, A., & Arias-Gago, A.R. (2019). Uso de metodologías activas. Un estudio comparativo entre profesores y maestros. *Brazilian Journal of Development*, 5(6), 5098-5111. <https://bit.ly/2Zkuykk>
- Silva, J., & Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en Educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117-131. <https://bit.ly/2PZbXra>
- Tejedor, F.J., & García-Valcárcel, A. (2012). Sociedad tecnológica e investigación educativa. *Revista Española de pedagogía*, 60(251), 3-26. <https://bit.ly/2EW8xz6>
- Toro, A., & Arguis, M. (2015). Metodologías activas. *A tres bandas*, (38), 69-77. <https://bit.ly/34UzjSZ>




- Tourón, J., & Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 196-223. <https://10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288>
- Vallejo, M., & Molina, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *REIFOP*, 14(1), 207-217. <https://bit.ly/3dxVR0Z>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.
- Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (2005). *Best practice: Today's standards for teaching and learning in America's schools*. Heinemann.





El estudiante y la configuración del aula activa: Itinerario, aprendizajes e investigación

The student and the active classroom configuration: Itinerary, learning and research

 **Dr. Genaro Aguirre-Aguilar** es docente e investigador de la Universidad Veracruzana (México) (geaguirre@uv.mx) (<http://orcid.org/0000-0001-5223-9783>)

Recibido: 2020-01-29 / **Revisado:** 2020-05-12 / **Aceptado:** 2020-06-03 / **Publicado:** 2020-07-01

Resumen

Para construir un espacio de aprendizaje en la enseñanza universitaria, se requiere una serie de habilidades del profesor, así como una participación activa del estudiante. Innovar y transformar el aula es complejo, porque son necesarias la concurrencia de competencias entre los agentes educativos. El aula activa requiere de los estudiantes el protagonismo en su aprendizaje, donde el profesor sea el estratega de la mediación. Es objetivo de este artículo, es compartir el itinerario pedagógico que un grupo de estudiantes del curso *Técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa en comunicación* vivió, a partir del consenso con su profesor. Lo aquí narrado, no es propiamente el resultado de una investigación académica, sino de un ejercicio de análisis descriptivo y propositivo en el que sí se aborda la metodología de intervención empleada en el aula y fuera de ella, al presentar la estrategia pedagógica, la forma en que los estudiantes participaron en la definición de una agenda para abordar los contenidos curriculares de la segunda parte de su curso, correspondiente a las técnicas de investigación de corte cualitativo. A partir de los logros y resultados obtenidos por los estudiantes, se concluye la pertinencia de involucrarlos como sujetos activos de su propio aprendizaje, al contribuir en definir su itinerario educativo, en el que se emplearon plataformas virtuales, fuentes de referencia en múltiples formatos, el uso de software y aplicaciones para producir evidencias de aprendizaje.

Descriptores: Enseñanza, investigación, estrategias educativas, docencia, mediación educativa, TIC.

Abstract

To build a learning space in university education, a series of teacher skills is required, as well as active student participation. Innovating and transforming the classroom is complex, because the concurrence of skills among educational agents is necessary. The active classroom requires students to play a leading role in their learning, where the teacher is the mediation strategist. The objective of this article is to share the pedagogical itinerary that a group of students from the Quantitative and Qualitative Research Techniques in Communication course lived, based on consensus with their teacher. The one narrated here, is not properly the result of an academic investigation, but of an exercise of descriptive and purposeful analysis in which the intervention methodology used in the classroom and outside it is addressed, when presenting the pedagogical strategy, the way in which the students participated in the definition of an agenda to address the curricular contents of the second part of their course, corresponding to qualitative research techniques. From the achievements and results obtained by the students, the relevance of involving them as active subjects of their own learning is concluded, by helping to define their educational itinerary, in which virtual platforms, reference sources in multiple formats, the use of software and applications to produce evidence of learning.

Keywords: Learning, research, strategies, teaching, mediation, ICT.

1. Introducción

En las narrativas que caracterizan las propiedades teóricas del paisaje educativo contemporáneo, se subraya el papel que juega la innovación educativa; destacándose la configuración de ambientes educativos que favorezcan una enseñanza centrada en el aprendizaje. En ella, toca al docente asumir un nuevo rol para dejar de ser el depositario del conocimiento, a cambio de un papel como facilitador, para lo cual deberá adquirir y desarrollar competencias disciplinares, así como otras relacionadas con lo pedagógico y la comunicación (MEN, 2013); activos que pueden favorecer la reinención del aula, a partir de una gestión estratégica que medie en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

En el discurso académico, las razones y los fundamentos que conducen los debates, vienen del reconocimiento de los retos que plantea el mundo que hoy se vive, que detonó con la globalización y devino en la emergencia de una educación centrada en el desarrollo de competencias. En un escenario como este, la necesidad de reformar lo educativo promueve la innovación curricular, el cambio en los modelos pedagógicos, dotar de infraestructura tecnológica a las instituciones educativas, capacitar y actualizar al profesorado, son exigencias y compromisos a las que se han suscrito las instituciones educativas.

Las propuestas para este cambio de paradigma, mayormente se centran en la enseñanza básica, dejando a los niveles medio y medio superior como estadios a donde las transformaciones llegan como resultado de la coyuntura que conlleva toda transformación en un sistema educativo. A nivel superior, corresponde a las propias instituciones encontrar los mecanismos para implementar los cambios requeridos, una vez que la política educativa y los organismos reguladores (nacionales o supranacionales), han confirmado o promovido la pertinencia de transformar la educación para enfrentar los retos del mercado profesional.

Es objetivo de este texto, es trazar el itinerario educativo vivido por un grupo de

estudiantes universitarios quienes, tras un acuerdo colegiado, definieron la agenda para cerrar un curso, en donde se tenía como objetivo de aprendizaje, adquirir saberes y habilidades relacionados con la planeación, diseño y uso de técnicas de investigación de corte cualitativo en el campo de la comunicación. Con ello, se espera contribuir a la reflexión y el análisis de caminos que pueden trazarse para dar viabilidad a la innovación docente, a partir de la configuración de ambientes educativos que traten de abonar al aprendizaje de los jóvenes universitarios a partir de sus expectativas, sin traicionar lo que curricularmente debe promoverse para contribuir al perfil disciplinario de quienes están próximos a incorporarse al mercado laboral.

2. La cuestión en su dimensión teórica

Explorar en la literatura especializada, permite reconocer que en el terreno de la innovación educativa, se ha construido un edificio teórico que entrelaza narrativas que van desde principios del siglo XX a los umbrales del S. XXI, línea de tiempo que permite reconocer autores que han contribuido a la educación contemporánea: de Vygotsky (1896-1934) a Bandura (1925-), de Piaget (1896-1980) a Morin (1921-), de Bruner (1915-2016) a Maturana (1928-) y Varela (1946-2001), epistemólogos, teóricos, científicos que con sus aportes han contribuido a definir paradigmas educativos.

Si a ello se le suma lo sociológico y antropológico, se tiene la posibilidad de comprender los arduos y complejos caminos que recorre quien tiene como compromiso el dilema de formar a una generación de estudiante que -no siempre-, encuentran en su profesor aquella figura de autoridad que solía distinguir a los docentes; tensiones que se suman al papel que hoy tienen los dispositivos móviles y, en específico, las redes sociales que —parece— se han erigido en un punto de inflexión para recrear su vida social, vincularse y representar el mundo que habitan.



De los videojuegos a las nuevas experiencias de consumo mediático en plataformas *streaming*; de la confianza extrema en los *influencers* y *youtubers*, al peligroso reduccionismo humorístico que representan los memes; de una comunicación que privilegia la mensajería instantánea y las redes sociales por encima de otras prácticas comunicativas, los universitarios vienen constituyendo un perfil de usuario que dificulta la labor docente si —como se dice— los tiempos de atención en un aula, se han reducido significativamente.

Si bien resulta incuestionable aceptar que gracias a la disposición de la tecnología móvil, se tiene mayor acceso a contenidos diversos, pues como señala la UNESCO, aun cuando los celulares se emplean casi siempre para comunicarse, “son también —y cada vez más— una puerta de entrada a textos de gran extensión” (2015, p. 13), lo que reduce sus costos, al compararse con las ediciones impresas; sin dejar de reconocer que un celular llega fácilmente a lugares remotos donde un libro difícilmente lo hace (UNESCO, 2015). No obstante, esta condición se vincula a variables como el tipo de tecnología con la que se cuenta, el acceso a Internet, así como la educación de los usuarios y sus condiciones para buscar y descargar contenidos digitales; lo que no impide comprender que: “El uso de dispositivos móviles en la educación es un elemento fundamental en la construcción de conocimiento, ya que se incrementan las posibilidades de interactuar, se mejora la comunicación” (Elguea, 2014, p. 7), favoreciendo la ruptura de barreras entre profesores y estudiantes.

La sociedad de la información y el conocimiento (SIC) precisamente por ello se distingue; lo que no impide aceptar que, en un contexto áulico, la tecnología puede ser un distractor y dificultar la atención del estudiantado universitario. Si bien como observa Alonso (2017), no hay estudios que con certeza demuestren los tiempos de atención de un estudiante, sí puede aceptarse que suele ser menor al de otros tiempos.

Hay experiencias como las de Francia, donde por ley a partir del ciclo escolar 2018 se

prohibió a nivel medio y medio superior (entre 15 y 18 años de edad) el uso de celulares en los colegios, una ley que enfrentó a detractores y defensores de tal iniciativa, siendo estos últimos los que alegaron que “el uso de los teléfonos perjudica la capacidad de atención en clase, el ambiente escolar y reduce la actividad física en los patios” (AFP, 2018 párr. 5). En todo caso, el acceso a la tecnología —como siempre— es complejo, lo cierto es que las TIC son extensiones sociocognitivas, por lo que se requiere seguir pensando y problematizando sobre su lugar en un contexto educativo.

Junto a lo dicho, el privilegio del consumo y lo efímero (Lipovetsky, 1996, 2007; Lipovetsky & Serroy, 2015), suele complejizar las decisiones que toma un profesor para diseñar un ambiente de aprendizaje: Los estudiantes universitarios asumen el hoy como condición vital, casi única, antes que pensar en su futuro profesional, por lo que suele ser común en las aulas universitarias, hábitos propios del desinterés y la desgana de una generación de estudiantes.

Esa dimensión psicosocial del ser joven ahora, se complejiza cuando en las aulas un alto porcentaje de los universitarios dejan de tomar notas, muestran inhabilidades para emplear recursos aprendidos en la enseñanza media, tales como: Mapas conceptuales, cuadros sinópticos, esquemas, entre otros; sin dejar de mencionar que el trabajo áulico en su inicio puede esperar unos minutos, hasta que el docente establezca los criterios para la disposición o no del celular en su clase, pues difícilmente es voluntad del joven desprenderse de él.

He ahí cuando la comunicación y la gestión pedagógica, juegan un papel importante, recursos de las que debe valerse un docente universitario cuando su sola presencia, no necesariamente, garantiza una condición de autoridad. Estos dos activos llegan a ser bienes invaluable en la labor docente, cuando se comprenden como competencias que caracterizan al profesor del siglo XXI. Junto a ello, cierta sensibilidad para reconocer que las variables descritas pre-



viamente con relación a los jóvenes, ya son parte constitutiva de las identidades y propiedades que hoy definen al universitario.

Las nuevas competencias docentes, conjungan saberes disciplinarios que le permiten habilitarse y saber la forma en que pueden emplearse para diseñar estrategias que medien en el aprendizaje del estudiante; son “conocimientos, habilidades y actitudes” de los que puede disponer para facilitar el aprendizaje del alumnado, para “diseñar planes de trabajo, reconocer las características de los estudiantes, innovar en su práctica, evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y construir ambientes de aprendizaje” (SEP, 2017, p. 202). Al respecto de estas competencias, León-Rodríguez asegura que “El nuevo rol del docente requiere de nuevas funciones como es ser un guía y facilitador de recursos para la educación de alumnos que participan en su propio proceso de aprendizaje”, en donde el trabajo que realiza como facilitador supone “un amplio rango de herramientas de información y comunicación actualmente disponibles y en incremento” (2017, p. 30).

En ese contexto, la comunicación es una competencia que “supone el conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos verbales y no verbales y la adecuación de la actuación lingüística a los diferentes contextos y situaciones comunicativas” (Angulo-Marcial, 2017, p. 92); por lo que en el aula, el profesor debe hacer de lo oral y escrito dispositivos ideales para informar sí, pero también para interactuar, para matizar lo que se comunica a partir del reconocimiento de la heterogeneidad sociolingüística que distingue a los estudiantes. No solo por sus códigos empleados, también por las múltiples inteligencias, los distintos estilos de aprendizaje, lo diverso y asimétrico que, en el terreno cognitivo, distingue a los universitarios.

He aquí que el trabajo de gestión pedagógica puede ser tan arduo o difícil como sean los atributos que distinguen las prácticas docentes, pues esa heterogeneidad estudiantil, se reproduce entre los docentes. Por ello, se dice que un profesor uni-

versitario también debe incorporar la investigación a su quehacer docente, para favorecer la comprensión mejor de aquellas problemáticas propias de lo educativo, en ocasiones circunscritas, pero en otras desbordadas por realidades multideterminadas, según puedan ser sociales, económicas, culturales, incluso lo históricas.

Hoy se habla de la importancia de desarrollar competencias digitales entre los estudiantes como del profesorado. Partir del reconocimiento que, como sujetos sociales, ambos han incorporado a su vida tecnologías, habilitándose en su uso cotidiano, lo que no garantiza que tal habilidad, de manera natural, facilite su uso educativo. De ahí, que corresponda a las instituciones educativas, contribuir al desarrollo y apuntalamiento de habilidades y conocimientos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Formar, actualizar o capacitar al profesorado en el empleo educativo de las TIC, habilitarlo en la curación de recursos digitales, en la producción de materiales didácticos que le permitan diversificar sus metodologías o estrategias docentes, no siempre es fácil, pero sin duda necesario; reto que deben enfrentar las universidades, lo que lleva a comprender temores, incertidumbres, angustias, desganas o inhabilidades que, en muchas ocasiones, se observa cuando se toman o imparten cursos de formación docente sobre TIC en la enseñanza.¹

En las narrativas para la innovación educativa y la transformación de la docencia a nivel superior, se promueven o plantean una serie de premisas que buscan abonar a la comprensión pero también a la implementación de cambios en las formas de concebir la propia docencia. A los saberes disciplinarios, se incorporan conocimientos pedagógicos que favorezcan el tratamiento de contenidos disciplinares, competencias que faciliten la implementación de ambientes de aprendizaje que hagan del aula un espacio dialógico y abierto.

Al hablar de la docencia en el contexto de la innovación educativa como del uso de las TIC, se puede hablar del desarrollo de un conjunto



de competencias tecnológicas y comunicativa; de habilidades pedagógicas y una capacidad de gestión, para complementarlas con la competencia investigativa. Tal es lo que proponen autores como Sunkel et al. (2014); Torres Rivera et al. (2014); Pozos-Pérez y Tejeda-Fernández (2018), e instancias u organismos como ANUIES (2019), para el caso de la educación superior en México o como el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) quien, al hablar de las habilidades tecnológicas, las relaciona con “seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen” (2013, p. 31). En el ámbito comunicativo, las relaciona con “la capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica” (2013, p. 32); por lo que se le pide al docente capacitarse para incorporar las tecnologías en sus procesos de enseñanza para favorecer la formación integral del estudiantado, como de “su propio desarrollo profesional” (2013, p. 32).

En el contexto de este escrito, resulta interesante el lugar que ocupa la gestión pedagógica, al centrarse en la capacidad de los docentes para emplear las TIC en el proceso de “planeación, organización, administración y evaluación” de la enseñanza-aprendizaje, “tanto a nivel de prácticas pedagógicas como de desarrollo institucional” (2013, p. 33). Finalmente, para las investigativas, se dice que “La investigación puede ser reflexiva al indagar por sus mismas prácticas a través de la observación y el registro sistematizado de la experiencia para autoevaluarse y proponer nuevas estrategias” (MEN, 2013, p. 33), competencia que, junto al empleo de las TIC, puede contribuir a la transformación y “generación de nuevos conocimientos” (2013, p. 33).

Quien escribe, considera que el organismo colombiano, expone una serie de competencias pertinentes o aceptables, para quienes son profesores universitarios y han dimensionado la nueva

responsabilidad que se tiene como profesional de la docencia a nivel superior, donde ya no bastan los conocimientos disciplinares, sino también aquellos que faciliten una mediación más eficaz del proceso educativo: Comunicativas para hacer del aula un espacio dialógico, investigativas, para conocer los objetos de estudio y sus formas de abordaje metodológico, donde lo pedagógico y una gestión eficiente, favorecería la configuración de ambientes de aprendizaje.

Hoy el docente universitario debe ser gestor de procesos educativos, de contenidos curriculares a través de recursos analógicos y digitales que medien en la formación y preparación de sus estudiantes; en la adquisición de competencias que permitan a los jóvenes desarrollar conocimientos relacionados a su campo disciplinario. En esa perspectiva, la investigación disciplinaria, debe ser un ámbito en el que también se prepare al universitario siendo que, dependiendo de la disciplina de formación, será el lugar que ocupe en su perfil profesional.

En lo transversal como en lo curricular, el docente debe dimensionar su papel como facilitador de competencias investigativas a nivel universitario. Desde lo transversal, saber las propiedades que debe reunir una actividad que demanda al joven la consulta y tratamiento de fuentes especializadas para la elaboración de evidencias de aprendizaje. En lo curricular, para promover un conjunto de saberes y destrezas relacionadas con la construcción de objetos de estudio disciplinares.

Si bien existe mucha literatura que puede contribuir a entender la metodología de los procesos investigativos (Gil-Villa, 2013; Gobato, 2013; Mendieta-Ramírez, 2015; Serafini, 2019), incluso artículos sobre la enseñanza de la investigación en la universidad (Saavedra-Cantor et al., 2015; Lorenzo, 2017; Flores-Osorio, 2018; Böhm-Carrer & Lucero, 2018), no siempre el profesorado tiene una experiencia investigativa para traducir, tratar contenidos teóricos y metodológicos que alimenten el espíritu investigativo en los jóvenes, quienes no siempre hallan el sentido al porqué aprender a investigar.



He aquí el oficio disciplinario, la habilidad pedagógica para mediar a través de múltiples recursos y materiales didácticos que permitan recrear —colaborativamente— contenidos curriculares para un aula activa. Al hablarse de un espacio de colaboración se hace referencia a una intervención pedagógica donde lo socioemocional y práctico favorece una enseñanza centrada en el estudiante, en la que el docente implementa actividades que inciden en el aprendizaje, a través de múltiples recursos que contribuyan al desarrollo cognitivo, la participación activa de los estudiantes; en donde las TIC pueden facilitar la apropiación de información y consecución de conocimientos a través de diversas actividades que promueve un profesor comprometido con su tarea.

A continuación, se comparte la experiencia de una estrategia de intervención pedagógica, que contribuyó a activar nuevos protagonismos entre los agentes educativos, particularmente en el estudiantado de un curso universitario, quien hizo suya una propuesta docente para decidir la forma en que querían se abordara la última parte de un ciclo escolar, donde tendrían que planear y diseñar técnicas de investigación de corte cualitativo.

3. Metodología de la estrategia pedagógica

Hacer del aula un espacio activo y dialógico no suele ser común desde la experiencia de quien escribe. Reconocer a un estudiante como un sujeto protagonista en su aprendizaje, no siempre se revela en un curso. Aun con lo anterior, es posible reconocer caminos y tácticas que permitan al docente implementar actividades donde el joven tome en sus manos la decisión de qué, cómo y por donde aprender. A continuación, se muestra el diseño de una estrategia en la que el estudiante se responsabilizó de su aprendizaje.

Técnicas de investigación cuantitativa y cualitativas en comunicación, es una experiencia educativa,² que forma parte del plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la

Comunicación de la Universidad Veracruzana (UV), curso que integra la línea curricular de investigación³ y procura la formación teórico-metodológica y disciplinar del estudiantado; asignatura que enfrenta el reto de acercar a los estudiantes a la investigación en Comunicación desde un quehacer docente con perfiles y trayectorias diversas, lo que incide en la percepción o concepción que los jóvenes tienen sobre la formación en investigación.

Fue en ese contexto que, frente la segunda parte del curso, se propuso a los estudiantes decidir la forma en que la observación y la entrevista cualitativa (así como dos técnicas complementarias: Una cuantitativa y otra cualitativa), pudieran ser abordadas. Aquí se ratificaron los equipos antes integrados para el diseño de técnicas cuantitativas. Para facilitar el proceso, se establecieron los siguientes indicadores: a) Técnicas de investigación, b) Fuentes de referencia, c) Material didáctico, d) Actividades, e) Evidencias de aprendizaje y f) Técnicas complementaria.

La metodología para la implementación y el seguimiento de las actividades consistió en 4 pasos o momentos: 1) Organización de equipos de trabajo: El grupo compuesto por 43 estudiantes para este proceso se organizó en 8 grupos de trabajo, integrados por 5 estudiantes en promedio; 2) Condiciones de implementación: Las instrucciones generales sobre las actividades se consensuaban en el aula, las particulares se describían en la plataforma institucional EMINUS, así como la entrega de las evidencias de aprendizaje en las etapas acordadas; 3) Sobre el seguimiento de actividades: Los equipos iniciaban sus actividades en aula, donde se retroalimentaban por parte del profesor, para luego ser subidas a la carpeta de *Actividades* de EMINUS para su retroalimentación final. Hecho esto, se registraba la entrega en la carpeta de *Evaluación*; 4) Sobre la evaluación de los trabajos: En la carpeta de *Evaluación* se describían las instrucciones particulares de entrega de cada trabajo, en donde se hacía visible la rúbrica que la propia plataforma permite diseñar, para emplearla en la evaluación



de cada evidencia de aprendizaje. Esta metodología favoreció las condiciones de colaboración, corresponsabilidad y transparencia del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Cada uno de los equipos entregó sus propuestas, información presentada en una matriz

que, en una plenaria, se revisó y consensaron las estrategias para abordar las técnicas cualitativas del programa del curso, como las complementarias propuestas. En la siguiente tabla se muestra lo que se acordó.

Tabla 1. Actividades y productos propuestas para el abordaje de las técnicas de investigación cualitativas

Técnicas de inv.	Material didáctico	Actividades	Evidencias de aprendizaje
Etnografía/observación	<ul style="list-style-type: none"> Tutorial Exposición gráfica del tema Visionado de película Uso de blog 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura de fuentes especializadas Análisis de película Definición del tema y espacio de observación Planeación y diseño de guía de observación Uso de foros virtuales 	<ul style="list-style-type: none"> Realización de un trabajo etnográfico centrado en la observación participante Elaboración de un reporte atendiendo al protocolo propuesto por el docente
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Exposición en formato Prezi Visionado de entrevista en sus diversos tipos Uso de blog 	<ul style="list-style-type: none"> Consulta de tutoriales Definición del sujeto de la entrevista* Planeación y diseño de guía de entrevista Uso de foros virtuales 	<ul style="list-style-type: none"> Realización de entrevista. Presentación de la entrevista en video o en <i>podcast</i>
Grupos de discusión	<ul style="list-style-type: none"> Exposición en formato <i>Power Point</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura de fuentes especializadas Planeación de un grupo de discusión 	<ul style="list-style-type: none"> Realización de un grupo de discusión
Diseños experimentales	<ul style="list-style-type: none"> Conversación grupal sobre el tópico 	<ul style="list-style-type: none"> Conversatorio con especialista 	<ul style="list-style-type: none"> No se planeó evidencia alguna

* Nota: El entrevistado debería conocer el fenómeno o problemática a observar, para vincular la observación a la entrevista, como recursos propios de lo etnográfico.

Si líneas arriba se habló de lo importante que es el desarrollo de competencias disciplinares, pedagógicas, comunicativas, investigativas, digitales y de gestión, como puede intuirse, la

propuesta de los estudiantes era amplia y diversa como para obligar a reflexionar sobre lo que se requería. Fue así que se empleó la plataforma EMINUS de la UV como centro de operaciones.



Figura 1. EMINUS, plataforma educativa de la Universidad Veracruzana



La premisa base era la oportunidad para vincular el aula a entornos físicos y virtuales, por el tipo de actividades propuestas, los recursos educativos sugeridos y el material didáctico a emplear. Reconociendo que no todos los estudiantes suelen trabajar al “parejo”, se establecieron criterios y se diseñaron rúbricas para ponderar cada producto. En el contexto de las instrucciones, se estableció a EMINUS como el sitio para anidar las evidencias de aprendizaje, en tanto que, en el *blog* del titular de la experiencia educativa, se publicó un texto con instrucciones para orientar las actividades; por lo que cada estudiante debía leerlo para saber qué entregar individualmente y qué en equipo.

Desde el *blog* institucional, se pudo migrar a otros sitios donde podían consultar sitios académicos seleccionados, ver tutoriales o material relacionado con las técnicas cualitativas, conocer las instrucciones para participar del foro virtual. Las instrucciones: Cada estudiante planearía un tema, realizaría su protocolo, para en equipo consensar el tópico que juzgaban viable y pertinente ejecutar en el contexto de su aprendizaje. Así que todos los estudiantes vivirían el mismo itinerario para alcanzar el objetivo de aprendizaje: Planear, diseñar y ejecutar técnicas de investigación de corte cualitativo.

Figura 2. Blog académico del titular de la experiencia educativa



Resultados de la estrategia

La primera técnica fue la observación, no sin antes hacer los apuntes convenientes para que se entendiera el uso de este recurso en el contexto de un trabajo más amplio como el que exige la etnografía, siendo que no es propiamente una técnica

sino un método o metodología. Tras la entrevista a un especialista en YouTube, se expuso y consultó la literatura para planear y diseñar un protocolo que deberían entregar los estudiantes compuesto por evidencias fotográficas, cartografías, viñetas o relatos de lo observado. En las imágenes siguientes pueden apreciarse dos evidencias.

Figura 3. El podcast: Evidencia del trabajo de campo



Para la entrevista, los estudiantes propusieron presentarlas en video o en *podcast*, a partir del empleo de un *software* y una aplicación que no les exigiera un sofisticado dominio técnico para la realización, en virtud de no ser el objetivo del curso. Para el *podcast*, en el salón se solicitó descargar una aplicación que deberían emplear en sus celulares. El producto sería anidado en el sitio de la aplicación y compartido en EMINUS. Sea en video como en el *podcast*, los equipos deberían presentar la evidencia en un producto editado no mayor a los 10 minutos. Para la versión en video, podía compartirse desde su canal de YouTube u otro sitio que permitiera ligarlo en EMINUS.

A lo largo del último mes y medio del curso, los estudiantes, pudieron demostrar que cuando hay condiciones para ser sujetos activos lo pueden ser. El aula fue un lugar para tomar decisiones. Cobró vida y pasó a ser un espacio colaborativo y de interacción, a partir de

la voluntad e iniciativa de los jóvenes, quienes decidieron la metodología para un aprendizaje activo, tanto para el caso de aquellas técnicas que eran obligadas curricularmente, como en el caso de las complementarias.⁴

Los resultados fueron favorables en términos generales: 8 trabajos de observación permitieron valorar si los estudiantes habían entendido la forma en que se planea, diseña y ejecutan estas técnicas de investigación desde el enfoque cualitativo. 6 *podcast* y 2 videos fueron recursos para presentar las entrevistas realizadas.

5. Del análisis

En lo particular, se pudo constatar que, en la ejecución de las técnicas y la forma de cumplir con los criterios de entrega, no todos los estudiantes atienden las instrucciones tal y como se disponen, aun cuando se les diga la importancia pedagógica para cumplir con cada criterio.



La apertura de foros virtuales para facilitar la participación de quienes suelen tener un bajo perfil en el aula (en opinión de los propios estudiantes), facilitó reconocer sus voces, pero también la dificultad mostrada para manejar información teórica y apropiarse de ella en el contexto de una discusión, así como para incorporarlas correctamente como fuentes de referencia a sus documentos escritos.

Planear y diseñar actividades desde el constructivismo a nivel universitario, en la experiencia de quien escribe, suele ser arduo por la preparación e inversión de tiempos, energías e inteligencia; de allí que suela hablar de un itinerario educativo que inicia en el aula, tiende puentes con lo cotidiano, para también vincularlo a otros ambientes como los virtuales; decisiones que permiten configurar entornos de aprendizaje multi-determinados, diferentes a los tradicionales.

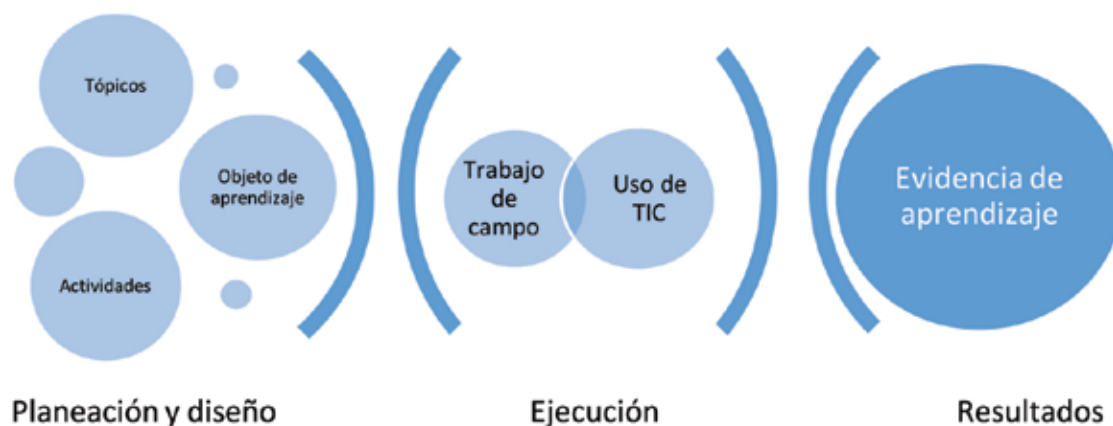
Así concebida el aula, se convierte en un lugar activo, vivo por la forma en que los agentes educativos se atreven a compartir decisiones, promover otro tipo de protagonismos, donde el docente comunica, gestiona, hace de las TIC recursos para mediar y acompañar las expecta-

tivas de los universitarios, quienes se apropian y producen evidencias de aprendizaje desde un protagonismo activo.

La realización de actividades empíricas fuera del aula para abordar las temáticas (fenómenos o problemáticas comunicativas) a través de la observación y la entrevista, hizo de los espacios de observación y el diálogo con los sujetos entrevistados, un aprendizaje situado. Incluso hubo grupos que aprovecharon las festividades del día de muertos⁵, para realizar su trabajo en alguna localidad donde esta fiesta es particularmente significativa. Experiencias todas que llevaron al empleo de un *software* para realizar videos o aplicaciones para producir un *podcast* como evidencias de aprendizaje compartidas en EMINUS.

Entre los productos más significativos estuvo la entrevista a un artesano que diseña máscaras folclóricas, así como el trabajo sobre el uso de tecnologías móviles en espacios públicos de la conurbación Veracruz-Boca del Río. Si bien hubo observaciones en ambos trabajos, se debe reconocer que las evidencias de los estudiantes alcanzaron un nivel propio de quien vive una formación en investigación en comunicación.

Figura 4. Modelo del itinerario educativo para una aula activa



6. Algunas conclusiones

Enfrentar los retos de la educación del S. XXI, es complejo si se reconoce el desdibujamiento

que, como figura de autoridad, hoy tienen los docentes, quienes deben formar a jóvenes interpelados por un mundo altamente tecnologizado, en el que las redes sociales, el entretenimiento, la



diversión y el ocio, suelen ser lugares comunes para autodefinirse.

De ahí, que se le requiera al docente un abanico de competencias diversas que le permitan gestionar la heterogeneidad propia de todo grupo de estudiantes. Las concepciones que se tenían del papel del docente se han desdibujado. Hoy son facilitadores de procesos, para hacer del estudiante el protagonista de su propio aprendizaje.

Como recurso pedagógico y disciplinario, la investigación amplía los horizontes desde

dónde comprender y dimensionar el fenómeno educativo. Aquí se ha reflexionado sobre ello, pero también se ha compartido una experiencia en donde los estudiantes, decidieron, consensaron y propusieron la forma en que querían aproximarse a dos técnicas de investigación de corte cualitativo. La ejecución de una y otra, fue una experiencia interesante por los fenómenos o problemáticas abordadas, así como la calidad de algunas evidencias que se presentaron a través de videos o *podcast*.

Figura 5. Recurso gráfico en un protocolo de observación



Lo realizado en la segunda parte del ciclo escolar agosto 2019-enero 2020, fue sin duda significativo para quien escribe. Lo que lleva a destacar la necesidad de dimensionar el papel que como estrategia en el diseño de ambientes de aprendizaje tiene un docente, quienes implementan actividades que pueden transformar el aula en un espacio vinculado a la vida cotidiana de los estudiantes. Si como se dice —la enseñanza debe situarse para que la cognición alcance los umbrales favorables de un aprendizaje significativo— corresponde al profesor ser quien planee y diseñe estratégicamente, dando voz a los estudiantes para que juntos encuentren condiciones que conduzcan a itinerarios educativos novedosos.

En lo disciplinario, pedagógico, comunicativo, investigativo y para la gestión, están algunas competencias que deben adquirir los profesores

universitarios, no solo porque así lo propongan organismos supranacionales o nacionales, sino porque hay evidencia empírica y experiencias académicas que vienen mostrando los caminos para transformar las prácticas docentes.

Así, el salón de clases puede dejar de ser un espacio para la reproducción de información y convertirse en un lugar para recrear lo educativo, y si se habla de recrear es hacer de ese espacio una experiencia dialógica activa.

Notas

- 1 Quien escribe ha tenido ocasión de diseñar e impartir cursos para docentes de enseñanza superior: Uno encaminado a la producción de materiales didácticos para la enseñanza de la investigación y otro para el desarrollo de competencias docentes para la enseñanza de la investigación.
- 2 El Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la Universidad



Veracruzana, señala que una experiencia educativa debe entenderse "no solo como las que se realizan en el aula, sino como aquellas que promueven aprendizajes, independientemente del ámbito donde se lleven a cabo" (UV, 1999, p. 33), siendo que esto contribuye a su formación integral, en lo profesional, social y personal.

- 3 Los cursos que definen esta línea son: *Métodos de las Ciencias Sociales, Investigación cuantitativa y cualitativa en Comunicación y Experiencia Receptional*.
- 4 Para los diseños experimentales se invitó a un especialista de la facultad de Psicología de la UV, no sin aclarar teórica y técnicamente que un diseño experimental no era propiamente una técnica de investigación. Para los grupos de discusión, no se pudo contar con un especialista, por lo que la técnica fue expuesta y se implementó un ejercicio en el aula, cuyo tema propuesto fue: TIC y sexualidad entre los universitarios.
- 5 Festividad ancestral que se lleva a cabo en México los días 1 y 2 de noviembre.

Referencias bibliográficas

- Agence France-Presse, AFP (2018, septiembre 3). Las escuelas en Francia expulsan a los celulares y tablets. *Expansión*. <https://bit.ly/2vSaeuL>
- Alonso, J.R. (2017, septiembre 6). El mito de los quince minutos de atención. *Neurociencia*. <https://bit.ly/3aoNJ19>
- Angulo-Marcial, N. (2017). *Glosario de la docencia en la sociedad del conocimiento*. Instituto Politécnico Nacional. <https://bit.ly/2JwzWdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2019). *Estado actual de las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones de educación superior de México. Estudio 2019*. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. <https://bit.ly/3dwtws5>
- Böhm-Carrer, F.M., & Lucero, A.E. (2018). La alfabetización universitaria y el contacto con las fuentes de información, claves para el aprendizaje en la universidad. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.15>
- Elguea, J. (2014). El reto de la telefonía móvil en la educación. In UNESCO (Ed.), *La lectura en la era móvil. Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo. Una mirada desde México* (pp. 8-10). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/2WO8kYA>
- Flores-Osorio, J.M. (2018). Retos y contradicciones de la formación de investigadores en México. *Educación en Revista*, 34(71), 35-48. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62554>
- Gil-Villa, F. (2013). *¿Qué significa investigar? Exorcismo del trabajo de investigación*. FCE/BUAP/ICGDE.
- Gobato, F. (2013). Los giros del helicoide. Los avatares de la construcción dialéctica de un tema y un problema de investigación. En J. Aibar, F. Cortes, L. Martínez, & G. Zaremborg (Eds.), *El helicoide de la investigación: metodología en tesis de ciencias sociales* (pp. 81-105). FLACSO.
- León-Rodríguez, G.C. (2017). Primera aproximación a la creación de un centro o unidad de desarrollo de competencias docentes en ECOTEC. In A.M. Colina Vargas (Ed.), *Competencias docentes en la enseñanza superior en el Ecuador*. Universidad ECOTEC <https://bit.ly/3dSBzQ>
- Lipovetsky, G. (1996). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas* (5ª ed.). Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad del hiperconsumo*. Anagrama.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Anagrama.
- Lorenzo, M.G. (2017). Enseñar y aprender ciencias. Nuevos escenarios para la interacción entre docentes y estudiantes. *Educación y Educadores*, 20(2), 249-263. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.5>
- Mendieta Ramírez, A. (2015). *Diseños de investigación. El coaching metodológico como estrategia*. La Biblioteca.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente*. Ministerio de Educación Nacional. <https://bit.ly/2wxATPC>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *La lectura en la era móvil: Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/39kq4O9>



- Pozos-Pérez, K.V. & Tejada-Fernández, J. (2018). Competencias digitales docentes en educación superior: Niveles de dominio y necesidades formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 59-87. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.712>
- Saavedra-Cantor, C.J., Antolínez-Figueroa, C., Puerto-Guerrero, A.H., Muñoz-Sánchez, A.I., & Rubiano-Mesa, Y.L. (2015). Semilleros de investigación: Desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. *Educación y educadores*, 18(3), 391-407. <https://bit.ly/33Qhp4D>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Secretaría de Educación Pública. <https://bit.ly/2wJnweZ>
- Serafini, M.T. (2019). *Cómo se redacta un tema* (Ed. rev.). Paidós.
- Sunkel, G., Trucco, D., & Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Comisión Económica para América Latina. <https://bit.ly/2WUOgnL>
- Torres-Rivera, A.D., Badillo-Gaona, M., Valentin-Kajatt, N.O., & Ramírez-Martínez, E.T. (2014). Las competencias docentes: El desafío de la educación superior. *Innovación educativa*, 14(66), 129-145. <https://bit.ly/3apcAlw>
- Universidad Veracruzana (1999). *Nuevo Modelo Educativo*. Universidad Veracruzana. <https://bit.ly/33RAxj1>





Twitter como recurso metodológico en Educación Superior: Una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social

Twitter as a methodological resource in Higher Education: An educational experience with Social Work students

Dr. José Alberto Gallardo-López es docente e investigador de la Universidad Pablo de Olavide (España) (jagallop@upo.es) (<https://orcid.org/0000-0003-3243-1676>)

Dr. Fernando López-Noguero es docente e investigador de la Universidad Pablo de Olavide (España) (flopnog@upo.es) (<https://orcid.org/0000-0002-1124-8613>)

Recibido: 2020-01-31 / **Revisado:** 2020-06-03 / **Aceptado:** 2020-06-08 / **Publicado:** 2020-07-01

Resumen

El perfil del estudiante universitario está experimentando cambios significativos que obligan a las universidades a replantearse nuevas estrategias metodológicas para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este trabajo se analizan los principales resultados derivados de un proyecto de innovación apoyado en la incorporación de *Twitter* como recurso metodológico colaborativo, colectivo e innovador en Educación Superior. El objetivo general del estudio es explorar el impacto educativo del uso de *Twitter* como recurso didáctico, y cómo perciben los estudiantes la utilidad de este instrumento integrado en una metodología participativa. La muestra se compone de 137 estudiantes de primer curso del Grado en Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (España). Se trata de un estudio *ex post facto* y transversal, que parte de una metodología descriptiva, utilizando instrumentos de recogida y análisis de la información de corte cualitativo y cuantitativo. En líneas generales, los resultados obtenidos tras el análisis de la participación, de los comentarios elaborados por los estudiantes y del contenido audiovisual compartido, abordan cuestiones centradas en la influencia del uso de *Twitter* para la mejora de la dinámica natural del desarrollo académico en la asignatura de Introducción a la Pedagogía Social, observando como aporta numerosos beneficios en la creación colectiva del aprendizaje, desde la colaboración, la participación y la cohesión de grupo.

Descriptores: Twitter; Educación Superior; redes sociales, aprendizaje colaborativo, metodología participativa.

Abstract

The profile of the university student is undergoing significant changes that are forcing universities to rethink new methodological strategies to favour teaching-learning processes. In this paper we analyze the main results derived from an innovation project supported by the incorporation of *Twitter* as a collaborative, collective and innovative methodological resource in Higher Education. The general objective of the study is to explore the educational impact of the use of *Twitter* as a teaching resource, and how students perceive the usefulness of this instrument integrated into a participatory methodology. The sample is composed of 137 first-year students of the Degree in Social Work of Pablo de Olavide University, Seville (Spain). It is an *ex post facto* and transversal study, which starts from a descriptive methodology, using instruments for the collection and analysis of qualitative and quantitative information. In general terms, the results obtained after the analysis of participation, of the comments made by the students and of the shared audiovisual content, address questions centred on the influence of the use of *Twitter* for the improvement of the natural dynamics of academic development in the subject of Introduction to Social Pedagogy, observing how it provides numerous benefits in the collective creation of learning, from collaboration, participation and group cohesion.

Keywords: Twitter; Higher Education, innovative methodologies, social networks, collaborative learning, participatory methodology.

1. Introducción y estado de la cuestión

1.1. Perfil del estudiante universitario en la era tecnológica

En la actualidad, la sociedad no podría entenderse sin su vinculación con los últimos desarrollos tecnológicos y sus aplicaciones, y se caracteriza por tener ciudadanos interconectados de manera continua, gracias, entre otras cuestiones, al fácil acceso a internet y a la comunicación de telefonía móvil. Esta nueva forma de comunicación y de entender las relaciones ha transformado de manera considerable el modo de concebir lo que nos rodea y de adaptarnos a las nuevas realidades (Halliwell, 2020). De acuerdo con Martínez y Acosta (2011) y López-Noguero y Cobos (2016), las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) posibilitan acceder de forma instantánea a una gran cantidad de información, que debe ser gestionada teniendo en cuenta que el exponencial crecimiento de estas nuevas tecnologías está reconfigurando las situaciones comunicativas y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Vivimos en una sociedad eminentemente digitalizada y, por tanto, debemos ser conscientes de que aspectos relativos a la convivencia en comunidad, como son los valores, las emociones, las relaciones que establecemos, pero también la manera de comunicarnos y el tratamiento que le demos a la información que creamos y compartimos, se ven totalmente influenciados por la forma en la que utilizamos las herramientas tecnológicas que nos permiten el acceso a estos contextos digitales. Lo queramos o no, las nuevas tecnologías son medios que educan y socializan (Morón et al., 2017), por lo que es indispensable trabajar en competencias relacionadas con estas cuestiones desde la Enseñanza Superior.

En la actualidad, los estudiantes que cursan programas de estudios universitarios forman la primera generación educada en convivencia natural con los nuevos avances tecnológicos. Esta cir-

cunstancia obliga a las universidades a adaptarse a las nuevas particularidades de una sociedad cambiante y en continua evolución, transformándose y desarrollando su praxis educativa en estas nuevas realidades (González-Hernando et al., 2020).

Por todo ello, las metodologías deben contextualizarse teniendo en cuenta las necesidades de este nuevo perfil de estudiante, considerando todas las características de esta nueva generación. En este sentido, este novedoso contexto educativo requiere de pedagogías más participativas en todas las etapas educativas, incluyendo la Enseñanza Superior. Pedagogías que giren en torno al aprendizaje social, que generen espacios para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de competencias, con un carácter activo y motivador (Noguera, 2015; Paredes et al., 2020).

De acuerdo con Martínez-Rodrigo y Raya-González (2013), el nuevo perfil de estudiante universitario requiere enseñanzas que permitan conseguir competencias como la capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios, crear y compartir información y contenidos educativos en diferentes formatos interactivos y dinámicos, ser partícipes activos y protagonistas de su propio aprendizaje.

Estudios recientes de carácter internacional demuestran el interés que suscita este nuevo perfil del estudiante universitario. Las investigaciones de alto impacto científico, que han sido publicadas en los últimos años, analizan cuestiones como el uso de los smartphones en contextos universitarios por parte de los estudiantes, con el objetivo de fomentar el uso de tecnologías móviles en las actividades docentes en Educación Superior (Aguirre et al., 2019). Por otro lado, Jami y Taheri (2019), desarrollan un estudio en el que miden los efectos de los rasgos de personalidad de los estudiantes universitarios en el comportamiento a la hora de intercambiar conocimientos en las redes sociales, mientras Gavilán et al. (2017) analizan cómo las redes sociales pueden convertirse en un instrumento muy útil para empoderar a la ciudadanía, desde una perspectiva activa y crítica.



Como podemos comprobar, las nuevas tendencias en investigación consideran los emergentes perfiles de comportamiento de los alumnos y sus nuevas realidades sociales, tratando de aproximarse a resultados empíricos que demuestren la necesidad de adaptación por parte de las instituciones educativas de Enseñanza Superior. Sobre esta cuestión, autores como Valeria et al. (2018) llevan a cabo un estudio longitudinal centrado en los factores cognitivos y motivacionales que influyen en el riesgo de abandono en estudiantes universitarios, tratando de identificar qué estrategias cognitivas pueden reforzarse para favorecer el aprendizaje y minimizar el abandono de los estudios.

1.2. Metodologías para nuevas realidades educativas en las aulas universitarias

Transcurridos ya casi veinte años desde la Declaración de Bolonia, que inició la creación de un nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se puede apreciar cómo la función docente ha experimentado cambios importantes relacionados con la adopción de metodologías innovadoras donde el principal protagonista del proceso educativo pasa a ser el propio estudiante. Entendemos por metodologías innovadoras, aquellas que se alejan de la visión tradicional de la enseñanza y del aprendizaje, y proponen nuevas formas de abordar la docencia, valiéndose de todo tipo de recursos para mejorar los procesos educativos.

En este sentido, el nuevo perfil del docente de Educación Superior debe dotar a sus estudiantes de ciertas aptitudes que trasciendan el mero conocimiento científico-académico, así como promover el papel activo de las personas ante su propio aprendizaje (García & Carmona, 2014; Garcías et al., 2020).

Al respecto, García y García (2015) reflexionan acerca de los principios pedagógicos innovadores que se dan en Educación Superior, y ponen el foco de atención a la necesaria tran-

sición hacia concebir una educación universitaria centrada en el estudiante y en sus procesos formativos. Por todo lo expuesto, las TIC y las posibilidades educativas que genera el acceso a internet, son elementos clave que inciden directamente en las dinámicas educativas actuales, mejorando la calidad de los procesos pedagógicos y funcionando como catalizador de aprendizajes activos y colaborativos (Alonso & Alonso, 2014; Juma et al., 2019; Cotán et al., 2020).

Por otro lado, es preciso fomentar técnicas de intercambio de conocimientos, experiencias y sentimientos en la resolución de problemas de forma colaborativa en el aula, a través de una metodología participativa, propiciando la implicación activa de los estudiantes durante el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, impulsando la actitud crítica ante la información y promoviendo la adquisición de una serie de competencias específicas relacionadas con lo digital.

En este sentido, autores como Bautista y Cipagauta (2019) inciden en la importancia de la innovación docente y en la capacidad que deben tener para generar nuevos entornos de aprendizaje que favorezcan la autogestión del conocimiento por parte de los estudiantes. Estos investigadores identifican el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos como las metodologías didácticas innovadoras más utilizadas en Educación Superior, y advierten de una tendencia hacia el uso de metodologías de aprendizaje activo en las prácticas pedagógicas.

En opinión de Rodríguez y Restrepo (2015), la presencia de las TIC como recurso al servicio de la educación en la universidad ha experimentado un aumento a lo largo de los últimos años, principalmente por las numerosas ventajas que ofrece al desarrollo de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de conocimientos y competencias. Entre los principales beneficios que aportan las TIC en estos contextos educativos podemos señalar que éstos facilitan el acceso a los contenidos didácticos, y aumentan la cantidad y variedad de recursos educativos en distintos formatos audiovisuales (Castro &



Chirino, 2011; Sánchez-Saus & Crespo, 2018; Arango et al., 2020).

De igual forma, los docentes y los estudiantes utilizan los recursos tecnológicos disponibles para establecer comunicaciones que mejoran la planificación y el desarrollo de la formación, y estimulan la construcción crítica del pensamiento y la autonomía desde un enfoque de educación continua (Bidarian et al., 2011; Corujo-Vélez et al., 2020).

Por otro lado, existen estudios sobre el uso de las TIC en la enseñanza que alertan de la importancia de educar en el correcto empleo de las nuevas tecnologías, ya que existen una serie de riesgos asumidos como puede ser el uso excesivo y descontrolado que genera problemas sociales y educativos, relacionados principalmente con comportamientos adictivos, dependencia, inseguridad y mala gestión de la información accesible (Garrote et al., 2018; Plaza de la Hoz, 2018; Gairín & Mercader, 2018), así como los problemas derivados de la manipulación y el control de las redes digitales (Machado, 2018; Da Silveira, 2017).

1.3. Las redes sociales como recurso metodológico: El caso de Twitter

Hoy en día, las redes sociales son utilizadas de forma habitual para la interacción social en espacios socioeducativos, destacando entre la población universitaria la red social Twitter. La incorporación de esta red social en Educación Superior ha sido objeto de muchos estudios en la literatura especializada, entre los que destacan los de Grossek y Holotescu (2008), que señalan el potencial educativo que esta red social proporciona al favorecer el desarrollo de las habilidades de síntesis de la información en un contexto de interacción inmediata.

Otros autores como Thoms y Eryilmaz (2015) o Htay et al. (2020), indican que este tipo de herramientas fomenta el aprendizaje autónomo de los estudiantes, convirtiéndolos en auténticos protagonistas del hecho educati-

vo, potenciando el aprendizaje informal (Tess, 2013; Dommett, 2019), facilitando las interacciones sociales de todos los implicados desde el trabajo colaborativo (García-Suárez et al., 2015; Fernández-Ferrer & Cano, 2019; Malik et al., 2019) y fomentando la integración de nuevas metodologías en Educación Superior.

Estudios científicos actuales de alto impacto, recogen evidencias de la utilidad de Twitter en espacios de Educación Superior. Por ejemplo, podemos señalar a Eaton y Pasquini (2020), que indagan sobre cómo las comunidades educativas fomentan el aprendizaje y el desarrollo académico de los estudiantes en un entorno participativo, donde la estructura del liderazgo es compartida por la naturaleza bidireccional de las relaciones *online*.

Por otro lado, Abella-García et al. (2019) ahondan su investigación en cómo la red social Twitter puede aumentar potencialmente la reflexión, el aprendizaje y la colaboración entre estudiantes universitarios, contribuyendo a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, Hortigüela-Alcalá et al. (2019), indagan sobre el uso pedagógico de las redes sociales y cómo Twitter influye significativamente en el aumento de la motivación, el aprendizaje, la participación y el grado de logro académico de los estudiantes. En esta línea de investigación, Gleason y Manca (2019) abordan la cuestión del uso educativo de Twitter y su repercusión hacia el cumplimiento de objetivos educativos como la alfabetización digital y el desarrollo profesional desde un paradigma participativo.

Finalmente, es interesante resaltar el trabajo de Acar et al. (2019), donde exploran la relación entre el uso de las redes sociales y la creatividad, y obtienen datos significativos que concluyen que un perfil activo en la red social Twitter, donde el estudiante expresa sus ideas y opiniones, reflexiona y crea un ambiente discursivo sobre temáticas educativas de interés, está relacionado con una actividad creativa de alto nivel.

De acuerdo con Vázquez-Cano y Sevillano (2019), la interacción social de los estudiantes en la universidad, y los procesos de ense-



ñanza-aprendizaje que se dan en este entorno de Educación Superior, trasciende los espacios físicos hacia nuevos contextos virtuales complementarios, basados en la ubicuidad y facilitados por las nuevas tecnologías emergentes.

El perfil actual de los estudiantes se caracteriza por acceder e interactuar, de igual forma, en entornos físicos y virtuales. Además, es muy frecuente que el usuario de internet tenga un perfil activo en redes sociales ya que ayuda a mantener contactos profesionales o de relación e intercomunicación personal de una manera participativa y proactiva. Además, en estos espacios es posible crear y compartir información y conocimientos valiosos, entendiendo que todo aprendizaje significativo surge de la interacción con el medio social y su relación con el contexto educativo de los estudiantes (Van der Krogt, 1998; O’Keeffe, 2019; Al-Dheleai et al., 2020). Por ello, es necesario innovar en metodologías docentes que se valgan de este tipo de herramientas de creación de contenido y divulgación de la información (Adams et al., 2018).

Las redes sociales digitales facilitan la interacción y el aprendizaje continuo, y fomentan la comunicación online (Siemens & Weller, 2011; Ruiz & Fachinetti, 2018), creando comunidades de aprendizaje donde los participantes generan contenido, interactúan entre ellos y comparten el conocimiento (Van Puijenbroek et al., 2014; Cela-Ranilla et al., 2017). En este sentido, Fernández-Ferrer y Cano (2019) indican que la utilidad de las redes sociales en procesos formativos de Educación Superior está justificada, debido a su gran potencial como herramienta didáctica al servicio de estudiantes y docentes, desde una perspectiva participativa y colaborativa.

Este tipo de redes, utilizadas como herramienta para la Educación Superior, proporcionan un valor añadido a la enseñanza ya que implican atracción social y motivación para los estudiantes, fomentan la comunicación y el establecimiento de grupos de trabajo, posibilitando acciones comunes a nivel docente (De Haro, 2009; Saeed & Sinnappan, 2011; García & García, 2012; Domingo-Coscollola et al., 2020).

Concretamente, Twitter es considerada una herramienta de *micro-blogging*, que posibilita escribir y consultar mensajes de manera pública y gratuita, conocidos como *tweets*. El tamaño de los mensajes está restringido a 280 caracteres, pero la red social Twitter permite también incluir elementos multimedia como imágenes, pequeños videos o enlaces a páginas web. Autores como Freitas (2017) consideran que “Twitter no es sólo una red social, sino un medio masivo de interacción” (p. 70) ya que, sobre la estructura de intercambio de información de dicha plataforma, encontramos el uso de los denominados *hashtags* o etiquetas, además de otras opciones para el usuario como la indicación de menciones a perfiles de usuario de docentes o la posibilidad de seguimiento de otros perfiles de interés.

Los estudios de Pérez et al. (2012) describen las ventajas del uso de esta red social para la comunidad universitaria, entre las que se encuentran el aumento de la atención en las actividades académicas, un incremento importante en el sentido de compromiso y pertenencia al grupo clase, y el fomento de la participación activa en la construcción del conocimiento. Asimismo, el uso de esta red social permite expandir los procesos de enseñanza-aprendizaje más allá de un espacio físico y de un horario determinado (Peña et al., 2018; Ribeiro et al., 2020).

De igual forma, es sustancial señalar que la información que se crea en esta red social puede ser comentada por cualquier usuario, pudiendo generarse hilos argumentales de comentarios. Así puede compartirse fácilmente mediante la opción *retweet*, expandiendo de manera exponencial el impacto de los *tweets* que la comunidad genera. En definitiva, la accesibilidad y el sencillo manejo de esta herramienta de red social digital, facilita su integración como parte metodológica en la docencia universitaria, promoviendo pedagogías participativas con una clara orientación hacia el impulso del aprendizaje y la construcción colectiva del conocimiento (Prestridge, 2014; Vizcaíno-Laorga et al., 2019; Rojprasert et al., 2020).



Finalmente, si abordamos el uso de las redes sociales en el ámbito educativo, no podemos obviar que también existen aspectos negativos que debemos tener en cuenta al diseñar propuestas metodológicas. Al respecto, Marín-Díaz y Cabero-Almenara (2019) reflexionan sobre la necesidad de generar más investigación científica que aporte modelos de referencia para la utilización de estas tecnologías en ámbitos universitarios. Otro aspecto fundamental a tener en cuenta es que, de inicio, existe una visión negativa generalizada por parte del profesorado y del alumnado para incorporar las redes sociales online como elemento metodológico en enseñanzas de Educación Superior (Andreev et al., 2020; Van Dijck, 2020), unido a una preocupación del usuario sobre cuestiones relacionadas con la seguridad, la privacidad o la falta de control sobre los mensajes emitidos en la red (Sai et al., 2020; Miller, 2020; Ozer et al., 2020).

2. Material y métodos

El objetivo general de esta investigación es examinar el impacto educativo del uso de Twitter como recurso didáctico en Educación Superior, y cómo perciben los estudiantes la utilidad de esta tecnología inserta en una metodología participativa.

La muestra que compone este estudio está formada por un total de 137 estudiantes de primer curso del Grado en Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (España). Concretamente, 67 estudiantes del grupo o línea de docencia 1 (L1) y 70 estudiantes de grupo o línea de docencia 2 (L2). En este sentido, indicar que, según los datos recogidos en la Memoria Académica 2018/2019 de la Universidad Pablo de Olavide (2019), hay un total de 705 estudiantes matriculados en el Grado en Trabajo Social, repartidos en los cuatro cursos de este Grado. La muestra seleccionada representa un 18,2% del total de la población matriculada en estos estudios superiores.

La investigación se enmarca en un proyecto de innovación docente denominado

«Twitter como herramienta didáctica innovadora y de construcción colectiva del conocimiento en Educación Superior», llevado a cabo en la Universidad Pablo de Olavide durante el curso académico 2019/2020. El proyecto consta de una serie de acciones o actividades didácticas relacionadas con Twitter, que se realizaron durante el progreso de la asignatura Introducción a la Pedagogía Social.

Las actividades fueron realizadas de forma grupal, a fin de favorecer el aprendizaje colaborativo y la cooperación de la comunidad educativa. Para ello, los docentes fomentaron, en diversos momentos de las sesiones, la interacción de los estudiantes a través de la red social Twitter. En este sentido, durante el desarrollo de las sesiones de la asignatura, los estudiantes escribieron tweets relativos a los contenidos tratados en la sesión utilizando hashtags (#) para identificar mensajes sobre un tema específico. Los hashtags que se establecieron como protocolo metodológico de actuación fueron (#IPS) (#L1) (#L2), todos ellos junto a la mención @Lopez_Noguero.

En diversos momentos de las sesiones, los estudiantes sintetizaron ideas, ampliaron la información disponible y trabajaron preconceptos de forma cooperativa, ya que en muchas ocasiones redactaron grupalmente los tweets y «retuitearon», y comentaron o marcaron como «me gusta» las publicaciones de los compañeros.

Con estas actuaciones, se trató de expandir los procesos educativos desarrollados más allá del espacio y el tiempo del aula universitaria, promoviendo que los estudiantes ingresen e interactúen en un universo más amplio, el de la web 2.0 (López-Noguero & Cruz-Díaz, 2018). Al final de algunas sesiones, los docentes propiciaron una puesta en común vía Twitter, a modo de resumen, de los contenidos más importantes publicados. Esta tarea facilitó la labor de síntesis, generando una bitácora de lo expuesto que, en muchas ocasiones, es de gran utilidad para los estudiantes.

De igual forma, los docentes utilizaron la cuenta de Twitter para publicitar y anunciar cuestiones relativas a la asignatura (recordar tra-



bajos o actividades pendientes, compartir la guía docente, facilitar alguna información sobre la asignatura, etc.). Además, se favoreció la formulación de preguntas, difusión de enlaces de interés y recomendaciones de cuentas de expertos en temas concretos, todo ello con el objetivo de dinamizar y mediar en el aprendizaje de forma didáctica.

La metodología de investigación utilizada para recopilar y analizar los datos generados en esta experiencia educativa es descriptiva, utilizando instrumentos de recogida y análisis de la información de corte cualitativo y cuantitativo. En este sentido, por un lado, se llevó a cabo un análisis descriptivo detallado de la actividad de los estudiantes en esta experiencia, considerando cuestiones como la cantidad de tweets y hashtags generados por la comunidad educativa implicada, la vinculación del contenido con la temática de la asignatura, exposición de argumentos y aportaciones informativas consideradas de interés para el estudio. Para este cometido se utilizó la herramienta *Twitter Analytics* para valorar los datos relativos a la actividad de los estudiantes implicados durante la experiencia docente. Por otro lado, se diseñó un cuestionario de satisfacción para la recogida de datos, que fue sometido a un proceso de validación mediante juicio de expertos y aplicado a la muestra a través del aula virtual de la universidad utilizando la aplicación *Google Forms*. Igualmente, el cuestionario fue sometido a la prueba Alfa de Cronbach para medir su fiabilidad, obteniendo una puntuación de 0.887 que la posiciona como aceptable (Mateo, 2004).

Para el tratamiento estadístico de los datos recogidos en esta encuesta de satisfacción se utilizó el software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS V26), llevando a cabo análisis descriptivos básicos (porcentajes de respuesta, media, mediana, moda, desviación y varianza) que, en líneas generales, reflejan la importancia que otorgan los estudiantes a este tipo de experiencias.

Además, bajo un enfoque cualitativo, se analizó la información de los comentarios de los estudiantes sobre el uso de Twitter en la asignatura de Introducción a la Pedagogía Social. Para

ello, y tratando de aproximarnos a los planteamientos de Bardin (2002), se creó un sistema de codificación en función de unas categorías de análisis relacionadas con los contenidos clave de la asignatura impartida: Planteamientos teóricos de interés, referencias a autores fundamentales de la pedagogía social, metodologías para la intervención socioeducativa, aprendizajes destacados, menciones entre compañeros/as, dudas planteadas, propuestas y sugerencias.

3. Análisis y resultados

A continuación, se presentan los datos recopilados en la investigación realizada con el objetivo conocer el impacto educativo que ha tenido el uso de Twitter en la asignatura de Introducción a la Pedagogía Social del Grado en Trabajo Social.

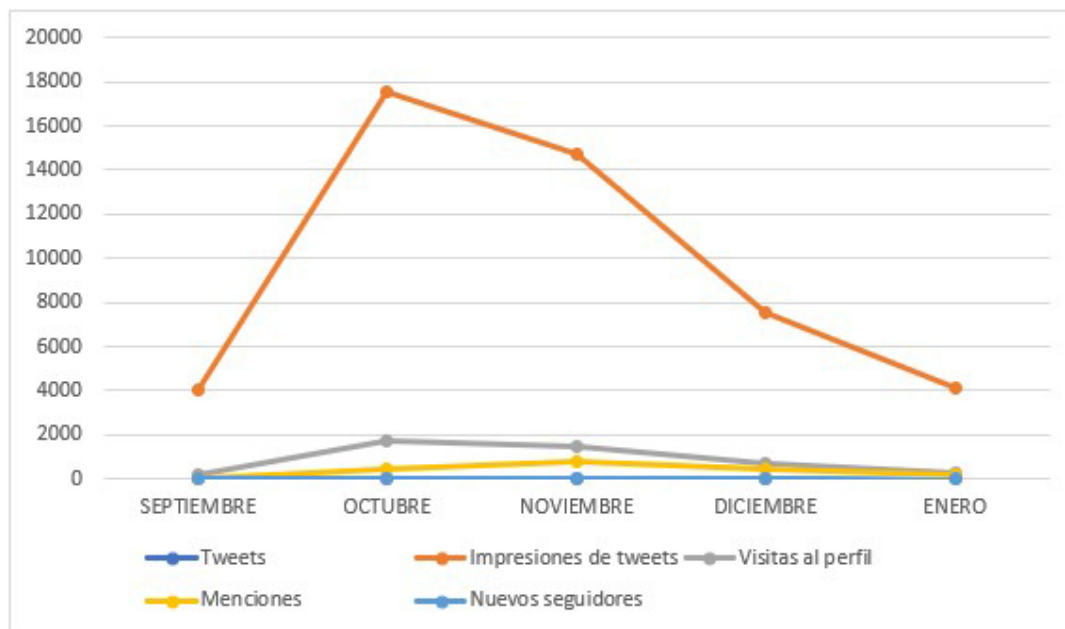
3.1. Análisis descriptivo de la actividad de los estudiantes en Twitter

En primer lugar, podemos comprobar que el perfil del docente responsable del proyecto de innovación experimentó un significativo aumento en la cantidad de tweets, impresiones de tweets, visitas al perfil, menciones y nuevos seguidores, desde que se inició la experiencia educativa en el aula en octubre de 2019 y finalizó en enero de 2020.

Estos datos demuestran el aumento de la participación de los estudiantes en esta red social durante el desarrollo de la asignatura, creando y compartiendo una gran cantidad de contenido. Como ejemplo de ello, si atendemos a los 100 últimos tweets de los estudiantes categorizados en los diferentes hashtags que utilizaron para identificar los comentarios (#IPS, #L1 y #L2), podemos comprobar cómo un total de 82 aportaciones son en formato de texto y utilizando la combinación #IPS #L1, estas aportaciones recibieron 17 comentarios y 1 retweet. Por otro lado, teniendo en cuenta la combinación #IPS #L2, de los últimos 100 tweets escritos, 52 son en formato de texto y acumulan un total de 6 comentarios y 37 retweets.



Gráfico 1. Evolución del perfil del docente @Lopez_Noguero



Fuente: Elaboración propia a partir de *Twitter Analytics*.

A continuación, podemos observar una recopilación de algunos de los tweets creados por los estudiantes:

La pedagogía tiene un importante valor en la educación que a día de hoy no se ha terminado tanto como para integrarla de manera formal en el ámbito educativo. (E1)

La pedagogía social es una ciencia teórica y práctica. (E2)

Otra de las funciones del trabajador social es prevenir las posibles causas de conflicto, tanto individual como colectivo. (E3)

Esta asignatura me parece muy interesante e importante. Creo que a través de ella se conocen los pilares fundamentales para el cambio de la sociedad y cómo saber intervenir con ésta. (E4)

Gracias a la dinámica grupal que hemos realizado en clase he conocido mejor a mis compañeros y se ha creado un vínculo muy bonito. (E5)

El análisis descriptivo de la información que proporcionan los tweets de los estudiantes manifiesta la difusión de conocimiento y de aspectos relevantes relacionados con la pedagogía social, y refleja el fomento de la comunidad de aprendizaje y de la cohesión grupal. Al finalizar la experiencia, los estudiantes realizaron una evaluación del proceso a través de la respuesta a una pregunta abierta sobre la utilidad de la herramienta Twitter. Las respuestas emitidas por la muestra participante encuentran la experiencia, en líneas generales, como positiva y altamente gratificante, como confirma esta selección de opiniones de los estudiantes:

Creo que Twitter ha sido una gran herramienta en la asignatura, me ha permitido conocer los distintos puntos de vista de mis compañeros y así conocer mejor la Pedagogía Social. (E6)

Desde mi punto de vista, la red social Twitter ha sido de gran ayuda para la asignatura de Introducción a la Pedagogía Social, ya que, al terminar las clases escribíamos dos o tres



tweets que resumieran en pocas palabras lo que habíamos aprendido ese día. De esta forma, conseguíamos que nos quedará mucho más clara la materia dada en ese día y así salíamos de clase con las ideas claras. (E7)

Después de poner los tweets, nos tocaba interaccionar con los compañeros. Para mí este es uno de los momentos más útiles y divertidos de la actividad, ya que podíamos comentar que nos parecen las opiniones del resto, ver quiénes teníamos en común la misma opinión, quiénes no... (E8)

En mi opinión, la utilización de Twitter como una herramienta educativa es algo innovador que nunca había realizado anteriormente, pero me ha parecido una aportación muy positiva para la enseñanza de la asignatura, ya que nos ha servido para interaccionar entre los compañeros, además de aprender de una forma más colaborativa, dinámica e interactiva. (E9)

La utilización de la herramienta Twitter me ha parecido verdaderamente novedosa, dinámica y amena. Creo que es útil porque nos hace repasar el temario aprendido de una manera divertida. (E10)

Analizando las aportaciones, apreciamos cómo los alumnos valoran positivamente la integración de esta herramienta en la dinámica participativa de la asignatura. Particularmente destacan la posibilidad que les ha ofrecido para conectar e interactuar con otros estudiantes y conocer sus opiniones respecto a los contenidos tratados en clase, aprecian el aprendizaje colaborativo que se ha generado, el dinamismo y la interactividad, y manifiestan un interés significativo ante su uso didáctico, destacando los aspectos lúdicos y creativos que proporcionan las redes sociales en estos contextos universitarios.

3.2. Análisis de los datos del cuestionario de satisfacción sobre el uso de Twitter en la universidad

Al finalizar la asignatura, los estudiantes realizaron una encuesta de satisfacción relativa al

uso de la herramienta Twitter como instrumento didáctico, en la que participaron un total de 107 estudiantes, 16 hombres y 91 mujeres. Los 8 ítems que componen el cuestionario recogen información sobre distintas dimensiones de estudio como son: El conocimiento previo de la herramienta Twitter por parte de los estudiantes, la facilidad de uso durante la experiencia educativa, la conveniencia del protocolo establecido para organizar las aportaciones y la utilidad de la red social como parte integrada en la metodología docente, entre otras. Las respuestas a los diferentes ítems están en formato tipo Likert, con valoraciones ordinales que van de 1 a 4, siendo 1 «completamente en desacuerdo» y 4 «completamente de acuerdo».

Ante la pregunta de si conocían con anterioridad la red social Twitter, un 80,4% de los encuestados responden estar completamente de acuerdo con la afirmación propuesta para este ítem. Por lo que entendemos que la gran mayoría de los encuestados ya partían con un conocimiento previo de la herramienta, y sabían utilizarla con fluidez, aunque un significativo 8,4% desconocía completamente esta aplicación.

Por otra parte, los datos recopilados confirman que al 86,9% de la muestra les resultó fácil utilizar Twitter durante el desarrollo de la asignatura (ítem 2). El 13,1% restante, expresa haber tenido dificultades a la hora de utilizar la red social.

Este último dato acerca del ítem 2, anima a reflexionar sobre las posibles causas que han podido obstaculizar la dinámica planteada. En este sentido, los resultados obtenidos indican que los protocolos establecidos para establecer las comunicaciones en la red social Twitter fueron adecuados (ítem 3). Ya que un 49,5% está completamente de acuerdo con la afirmación de este ítem, y un 46,7% de acuerdo.

En lo referente a los ítems 4. «Utilizar la herramienta Twitter como parte de la metodología de la asignatura me ha parecido útil» y 5. «Gracias a esta actividad con Twitter, hemos podido afianzar y ampliar los conocimientos



sobre el contenido de la asignatura», podemos decir que los resultados son bastante positivos. Aunque hay un porcentaje significativo de estudiantes que no han considerado útil las actividades planteadas utilizando esta red social (25,23%), o que indican que no les ha supuesto una mejora en afianzar y ampliar los conocimientos sobre la asignatura (31,8%). Estos datos

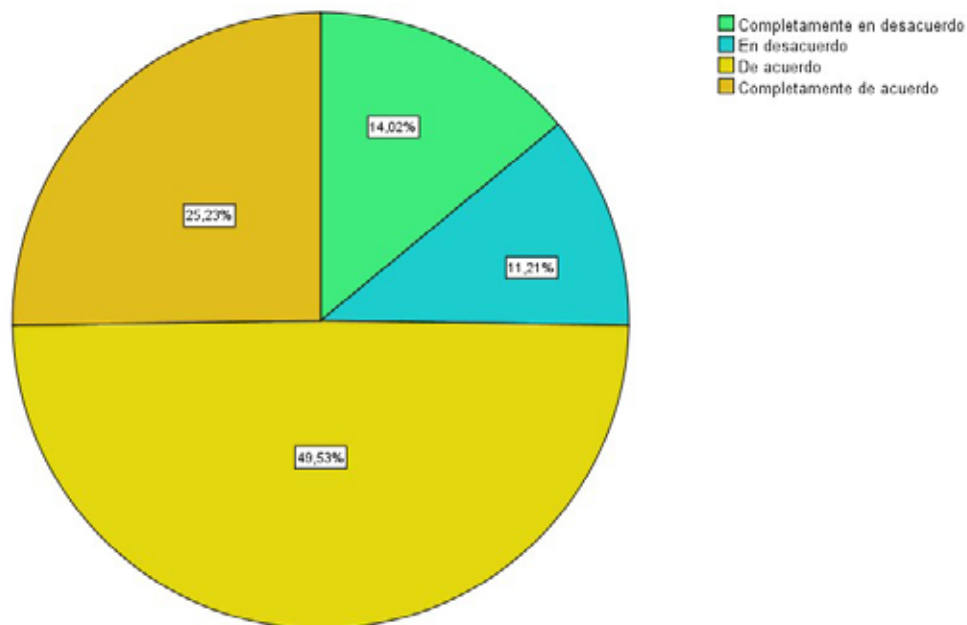
obligan a replantear el diseño de esta actividad en el marco de la asignatura para futuros cursos académicos, tratando de solventar las dificultades surgidas y mejorando el sistema de enseñanza-aprendizaje planteado. Es fundamental, motivar a todos y a cada uno de los estudiantes para que se puedan implicar en procesos colaborativos de una manera útil para su aprendizaje.

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes para el ítem 1 «Ya conocía la red social Twitter como usuario/a antes de usarla en clase de Pedagogía Social»

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente en desacuerdo	9	8,4	8,4
	En desacuerdo	2	1,9	10,3
	De acuerdo	10	9,3	19,6
	Completamente de acuerdo	86	80,4	100
	Total	107	100	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta de satisfacción.

Gráfico 2. Porcentajes de respuesta para el ítem 4. «Utilizar la herramienta Twitter como parte de la metodología de la asignatura me ha parecido útil»



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta de satisfacción.



Tabla 2. Frecuencias y porcentajes para el ítem 5. «Gracias a esta actividad con Twitter, hemos podido afianzar y ampliar los conocimientos sobre el contenido de la asignatura»

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Completamente en desacuerdo	15	14	14
	En desacuerdo	19	17,8	31,8
	De acuerdo	50	46,7	78,5
	Completamente de acuerdo	23	21,5	100
	Total	107	100	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta de satisfacción.

Respecto al ítem 6. «La herramienta Twitter nos ha servido para interaccionar entre nosotros y para aprender de forma colaborativa», señalar que el 77,5% manifiesta estar de acuerdo o completamente de acuerdo ante esta afirmación. Un 74,7% del total de la muestra piensa que incorporar redes sociales como Twitter en la enseñanza universita-

ria es fundamental en la actualidad (ítem 7), y un 76,6% valora positivamente la inclusión de la red social Twitter en las clases de Introducción a la Pedagogía Social (ítem 8).

A continuación, presentamos la tabla de estadísticos básicos de cada uno de los ítems utilizados:

Tabla 3. Estadísticos básicos de los ítems del cuestionario

Ítem	N	Media	Mediana	Moda	Desviación	Varianza
1. Ya conocía la red social Twitter como usuario/a antes de usarla en clase de Pedagogía Social	107	3,62	4	4	,886	,786
2. Me ha resultado fácil utilizar Twitter durante el desarrollo de la asignatura	107	3,38	4	4	,809	,654
3. Los protocolos establecidos para establecer las comunicaciones en la red social Twitter fueron adecuados	107	3,44	3	4	,632	,400
4. Utilizar la herramienta Twitter como parte de la metodología de la asignatura me ha parecido útil	107	2,86	3	3	,956	,914
5. Gracias a esta actividad con Twitter, hemos podido afianzar y ampliar los conocimientos sobre el contenido de la asignatura	107	2,76	3	3	,950	,903
6. La herramienta Twitter nos ha servido para interaccionar entre nosotros y para aprender de forma colaborativa	107	2,96	3	3	1,009	1,017
7. Pienso que incorporar redes sociales como Twitter en la enseñanza universitaria es fundamental en la actualidad	107	3,03	3	3	,936	,877
8. Valoro positivamente la inclusión de la red social Twitter en las clases de Introducción a la Pedagogía Social	107	3,03	3	3	,936	,877

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta de satisfacción.



4. Discusión y conclusiones

La inclusión de metodologías innovadoras basadas en las nuevas tecnologías en contextos de Educación Superior es una realidad cada vez más tangible. Este tipo de experiencias pedagógicas suponen un avance hacia la adecuación de la docencia universitaria a los nuevos contextos y realidades sociales de esta época de cambios vertiginosos.

El perfil del estudiante universitario ha cambiado, los patrones de conducta hacia el aprendizaje son diferentes en comparación con épocas pasadas, y la universidad tiene la responsabilidad de adaptarse a esos cambios para ofrecer una educación significativa y de calidad, acorde con las nuevas demandas que la sociedad actual exige.

Los resultados obtenidos en la investigación realizada, ponen de manifiesto el impacto positivo que ha generado la inclusión de Twitter como herramienta didáctica en la asignatura de Introducción a la Pedagogía Social, impartida en el primer curso del Grado en Trabajo Social. En este sentido, los estudiantes que han participado en este proyecto de innovación han demostrado una participación activa en las actividades relacionadas con la difusión de información en la red social digital, así como la implicación en la interacción con sus compañeros de estudios.

Se ha logrado establecer una comunidad de aprendizaje estable, aumentando la cohesión grupal y estimulando la cooperación y el trabajo colaborativo. Los estudiantes han experimentado un desarrollo de su capacidad de síntesis, exposición de argumentos y reflexión crítica, así como mejorado sus competencias digitales.

En líneas generales, la muestra objeto de estudio considera apropiada y beneficiosa la incorporación de Twitter en las actividades académicas de la universidad, ayudándoles a afianzar aprendizajes y a ampliar sus conocimientos. La evaluación del proyecto de innovación ha sido procesual, valorando de forma continua los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

La utilización didáctica de Twitter, así como las competencias que los alumnos han adquirido en este proceso, pueden ser transferibles y contextualizadas en cualquier asignatura, materia o titulación. De igual forma, el dominio de Twitter como instrumento de búsqueda y difusión de información, de comunicación e interacción, supone un aprendizaje que acompañará al alumno incluso fuera del entorno académico, adentrándose en los escenarios profesional y relacional.

De igual forma, consideramos que este tipo de experiencias fomenta una importante implicación del alumnado, incidiendo especialmente en la motivación de los estudiantes por la construcción y difusión de los conocimientos, y en la adquisición de sus propios aprendizajes desde la interacción que establecen entre ellos.

Referencias bibliográficas

- Abella-García, V., Delgado-Benito, V., Ausín-Villaverde, V., & Hortigüela-Alcalá, D. (2019). To tweet or not to tweet: Student perceptions of the use of Twitter on an undergraduate degree course. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(4), 402-411. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1444503>
- Acar, S., Neumayer, M., & Burnett, C. (2019). Social Media Use and Creativity: Exploring the Influences on Ideational Behavior and Creative Activity. *Journal of Creative Behavior*, 1-14. <https://doi.org/10.1002/jocb.432>
- Adams, B., Raes, A., Montrieux, H., & Schellens, T. (2018). Pedagogical tweeting in higher education: Boon or bane? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 19. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i2.12825>
- Aguirre, J., Chaves, S., & Burban, K. (2019). Adoption, adaptation, and use of mobiles by university students: A Central American example. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(3), 493-505. <https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2018-0130>
- Al-Dheleai, Y.M., Tasir, Z., & Jumaat, N.F. (2020). Depicting Students' Social Presence on



- Social Networking Site in Course-Related Interaction. *SAGE Open*, 10(1), 1-8.
<https://doi.org/10.1177/2158244019899094>
- Alonso, S., & Alonso, M^a.M. (2014). Las redes sociales en las universidades españolas. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 126, 54-62.
[https://doi.org/10.15\(2\)78/va.2014.126.54-62](https://doi.org/10.15(2)78/va.2014.126.54-62)
- Andreev, V.V., Gorbunov, V.I., Evdokimova, O.K., Nikitina, I.G., & Trofimova, I.G. (2020). Negative aspects of the use of infocommunication technologies by undergraduate students of engineering academic programs in a regional Russian university. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 844-856.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080315>
- Arango, D., Fernández, J., Rojas, Ó., Gutiérrez, C., Villa, C., & Grisales, M. (2020). Learning styles in university teachers: Evaluation of the relationship between perception and use of ICT in educational environments. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, E29, 406-420. <https://bit.ly/3eVJjAH>
- Bautista, M.A., & Cipagauta, M.E. (2019). Didactic trends and perceived teachers' training needs in higher education: A case study. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 7(3), 71-85.
<https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1903071B>
- Bardin, L. (2002) *Análisis de contenido*. 3^a edición. Akal.
- Bidarian, S., Bidarian, S., & Davoudi, A. (2011). A Model for application of ICT in the process of teaching and learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 1032-1041.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.336>
- Castro, J., & Chirino, E. (2011). Teachers' opinion survey on the use of ICT tools to support attendance-based teaching. *Computers & Education*, 56(3), 911-915.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.11.005>
- Cela-Ranilla, J. M., Esteve-González, V., Esteve-Mon, F., González-Martínez, J., & Gisbert-Cervera, M. (2017). El docente en la sociedad digital: Una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 403-422.
<https://bit.ly/2MCDVGs>
- Cotán, A., Martínez, V., García-Lázaro, I., Gil-Mediavilla, M., & Gallardo-López, J.A. (2020). El trabajo colaborativo online como herramienta didáctica en Espacios de Enseñanza Superior (EEES). Percepciones de los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria. *Revista d'Innovació Docent Universit ria*, 12, 82-94.
<https://doi.org/10.1344/RIDU2020.12.9>
- Corujo-Vélez, C., Gómez-Del Castillo, M.T., & Merla-González, A.E. (2020). Construtivist and collaborative methodology mediated by ICT in higher education using webquest. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 57, 7-57.
<https://bit.ly/2Uiorf4>
- Da Silveira, S. A. (2017). *Tudo sobre tod@s: Redes digitais, privacidade e venda de dados pessoais*. Edi  es Sesc.
- De Haro, J.J. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13, 1-8. (en línea)
<http://bit.ly/2S4siKM>
- Domingo-Coscollola, M., Bosco-Paniagua, A., Carrasco-Segovia, S., & Sánchez-Valero, J.A. (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-182.
<https://doi.org/10.6018/rie.340551>
- Dommett, E. (2019). Understanding student use of twitter and online forums in higher education. *Education and Information Technologies*, 24(1), 325-343.
<https://doi.org/10.1007/s10639-018-9776-5>
- Eaton, P.W., & Pasquini, L.A. (2020). Networked practices in higher education: A netnography of the #AcAdv chat community. *Internet and Higher Education*, 45, 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100723>
- Fernández-Ferrer, M., & Cano, E. (2019). Experiencias de retroacción para mejorar la evaluación continuada: El uso de Twitter como tecnología emergente. *Educación*, 55(2), 437-455.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.872>
- Freites, M. (2017). Twitter como herramienta de aprendizaje en la educación superior europea y latinoamericana: Avances, retos.  Qu  est  por venir? *Eduweb*, 11(1), 67-75.
<http://bit.ly/38XEnbC>



- Gairín, J., & Mercader, C. (2018). Uses and abuses of ICT in adolescents. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 125-140.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.284001>
- Garcías, A.P., Tur, G., Mesquida, A.D., & Marín, V.I. (2020). Reflexive skills in teacher education: A tweet a week. *Sustainability*, 12(8), 3161.
<https://doi.org/10.3390/su12083161>
- García, T., & Carmona, J. (2014). Profesor y alumnado conectados en una red pública compartida. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 463-478.
<https://doi.org/10.6018/rie.32.2.171801>
- García, J. L., & García, R. (2012). Aprender entre iguales con herramientas web 2.0 y twitter en la universidad. Análisis de un caso. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 40, 1-14.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2012.40.367>
- García-Suárez, J., Trigueros-Cervantes, C., & Rivera-García, E. (2015). Twitter como recurso para evaluar el proceso de enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(3), 32-44.
<https://doi.org/10.7238/rusc.v12i3.2092>
- Garrote, D., Jiménez-Fernández, S., & Serna R.M. (2018). Management of time and use of ICT in university students. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 53, 109-121.
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.07>
- Gavilán, D., Martínez-Navarro, G., & Fernández-Lores, S. (2017). University students and informational social networks: Total sceptics, dual moderates or pro-digital. *Comunicar*, 25(53), 61-70.
<https://doi.org/10.3916/C53-2017-06>
- Gleason, B., & Manca, S. (2019). Curriculum and instruction: Pedagogical approaches to teaching and learning with Twitter in higher education. *On the Horizon*, 28(1), 1-8.
<https://doi.org/10.1108/OTH-03-2019-0014>
- González-Hernando, C., Valdivieso-León, L., & Velasco-García, V. (2020). Estudiantes universitarios descubren redes sociales y edublog como medio de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 223-239.
<https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24213>
- Grossec, G., & Holotescu, C. (2008). Can we use twitter for educational activities? *The 4th International Scientific Conference eLSE «eLearning and Software for Education»*, Bucharest, April, 1-11. <http://bit.ly/36JE5Ud>
- Halliwell, J. (2020). Applying Social Media Research Methods in Geography Teaching: Benefits and Emerging Challenges? *Journal of Geography*, 119(3), 108-113.
<https://doi.org/10.1080/00221341.2020.1755717>
- Htay, M., McMonnies, K., Kalua, T., Ferley, D., & Hassanein, M. (2020). Postgraduate students' perspective on using Twitter as a learning resource in higher education. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(1), 1-7.
https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_321_18
- Hortigüela-Alcalá, D., Sánchez-Santamaría, J., Pérez-Pueyo, Á., & Abella-García, V. (2019). Social networks to promote motivation and learning in higher education from the students' perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(4), 412-422.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1579665>
- Jami Pour, M., & Taheri, F. (2019). Personality traits and knowledge sharing behavior in social media: Mediating role of trust and subjective well-being. *On the Horizon*, 27(2), 98-117.
<https://doi.org/10.1108/OTH-03-2019-0012>
- López-Noguero, F., & Cobos, D. (2016). *Redes sociales y educación para el desarrollo: Espacios para la promoción de una ciudadanía global*. En T. Terrón y M. Esteban (Coord.), *Ciudadanía mundial y educación para el desarrollo. Una mirada internacional* (pp. 1462-1471). Octaedro.
- López-Noguero, F., & Cruz-Díaz, R. (2018). El uso de Twitter en la enseñanza superior como herramienta innovadora en el aula. En L. Torres (Coord.), *Innovación docente: Nuevos planteamientos*, (pp. 65-73). Octaedro.
- Machado, D. (2018). A modulação de comportamento nas plataformas de mídias sociais. En J. Souza., R. Avelino., & S. Amadeu da Silveira, *A sociedade de controle: Manipulação e modulação nas redes digitais* (pp.47-69). Hedra.
- Malik, A., Heyman-Schrum, C., & Johri, A. (2019). Use of Twitter across educational settings: A review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 36.



- <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0166-x>
- Marín-Díaz, V., & Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: Desde la innovación a la investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 25-33. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.24248>
- Martínez, F., & Acosta, Y. (2011). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la universidad: Diez propuestas de aprendizaje. *Revista Mediterránea de comunicación*, 2(1), 43-58. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2011.2.03>
- Martínez-Rodrigo, E., & Raya-González, P. (2014). El microblogging en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una experiencia académica con Twitter. *Historia y Comunicación Social*, 18, 139-147. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44232
- Mateo, J. (2004). La investigación ex-post-facto. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 195-230). La Muralla
- Miller, R.E. (2020). College students and inappropriate social media posting: Is it a question of personality or the influence of friends? *Personality and Individual Differences*, 158, 109857. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109857>
- Morón, J.A., López-Noguero, F., & Cobos, D. (2017). El uso de las Redes Sociales en la educación y promoción de la salud. Una experiencia de empoderamiento social en Nicaragua. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 439-457. <http://bit.ly/38U1uDQ>
- Noguera, I. (2015). Rediseño de dos asignaturas incorporando el juego de rol y Twitter para fomentar la motivación de los estudiantes. *@tic. revista d'innovació educativa*, 14, 31-40. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4511>
- Ozer, M., Sapienza, A., Abeliuk, A., Muric, G., & Ferrara, E. (2020). Discovering patterns of online popularity from time series. *Expert Systems with Applications*, 15(2), 113337. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2020.113337>
- O'Keeffe, M. (2019). Academic Twitter and professional learning: Myths and realities. *International Journal for Academic Development*, 24(1), 35-46. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1520109>
- Paredes, W., Chaves, L., & Vera, M. (2020). Communication and Technological Skills to Improve University Teaching Performance. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1110 AISC, <http://doi.org/385-392>. 10.1007/978-3-030-37221-7_32
- Pérez, A., Cabezudo, S., Morais, A., & Peñalba, M. (2012). Twitter en la Universidad. *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*, 1, 1-12. <http://bit.ly/2u7uIAo>
- Peña, M^a. A., Rueda, E., & Pegalajar, M^a. C. (2018). Posibilidades didácticas de las redes sociales en el desarrollo de competencias de educación superior: Percepciones del alumnado. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 53, 239-252. <https://bit.ly/3h47LBB>
- Plaza de la Hoz, J. (2018). Benefits and drawbacks of adolescent ICT use: The students' point of view. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 491-508. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53428>
- Prestridge, S. (2014). A focus on students' use of Twitter—their interactions with each other, content and interface. *Active Learning in Higher Education*, 15(2), 101-115. <https://doi.org/10.1177/1469787414527394>
- Ribeiro, R.M., Bragiola, J.V.B., Eid, L.P., Ribeiro, R.C.H.M., Sequeira, C.A.D.C. & Pom, D.A (2020). Impact of an intervention through facebook to strengthen self-esteem in nursing students. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 28, e3237. [https://doi.org/10.1590/15\(2\)8-8345.3215.3237](https://doi.org/10.1590/15(2)8-8345.3215.3237)
- Rodríguez, H., & Restrepo L. F. (2015). Conocimientos y uso del twitter por parte de estudiantes de educación superior. *Revista Sophia*, 11(1), 44-52. <http://bit.ly/38TNZ79>
- Rojprasert, S., Neanchaleay, J., Boonlue, S., & Sinlarat, P. (2020). Designing and implementing constructionist learning in a blended advertising photography course. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 12(1), 20-37. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2020.103813>
- Ruiz, M. & Fachinetti, V. (2018). Los estudiantes, los sentidos de la formación universitaria.



- InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(1), 60-69.
<https://bit.ly/3cFueSj>
- Sai-Reddy, V., Kalyan-Reddy, D.S., & Minu, R.I. (2020). Understanding the psychological behavior of twitter post: Through sentiment glossary analysis. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(8), 1036-1046.
<https://bit.ly/30fvn0b>
- Saeed, N., & Sinnappan, S. (2011). Adoption of Twitter in higher education, a pilot study. En G. Williams., P. Statham., N. Brown., & B. Cleland (Eds.), *Changing Demands, Changing Directions. Proceedings ascilite Hobart* (pp. 1115-1120). University of Tasmania.
<http://bit.ly/38SW24b>
- Sánchez-Saus, M., & Crespo, M. (2018). Social media as a teaching innovation tool for the promotion of interest and motivation in higher education. *SIIE 2018 - International Symposium on Computers in Education*, 1-5. Jerez.
<http://doi.org/10.1109/SIIE.2018.8586752>.
- Siemens, G., & Weller, M. (2011). Higher education and the promises and perils of social network. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1), 164-170.
<https://doi.org/10.7238/rusc.v8i1.1076>
- Tess, P.A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual). A literature review. *Computers in Human Behaviour*, 29(5), 60-68.
<http://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.032>
- Thoms, B., & Eryilmaz, E. (2015). Introducing a twitter discussion board to support learning in online and blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 20(2), 265-283.
<http://doi.org/10.1007/s10639-013-9279-3>
- Universidad Pablo de Olavide (2019). *Memoria académica 2018/2019: Resumen estadístico, UPO en Cifras*. <http://bit.ly/2GJh2hO>
- Valeria, B., Conny, D.V., & Patrizi, N. (2018). Cognitive strategies for self-regulation of learning and motivation to study. Construction of average profiles of cognitive functioning and motivational structure for the prevention of drop-out. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, 139-159.
<http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-bias>
- Van der Krogt, F.J. (1998). Learning-network theory: The tension between learning systems and work systems in organizations. *Human Resource Development Quarterly*, 9(2), 157-177.
<http://doi.org/10.1002/hrdq.3920090207>
- Van Dijck, J. (2020). Governing digital societies: Private platforms, public values. *Computer Law and Security Review*, 36, 105377.
<https://doi.org/10.1016/j.clsr.2019.105377>
- Van Puijenbroek, T., Poell, R.F., Kroont, B., & Timmerman, V. (2014). The effect of social media use on work-related learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(2), 159-172. <https://doi.org/10.1111/jcal.12037>
- Vázquez-Cano, E., & Sevillano, M. L. (2019). Uso y funcionalidad didáctica de Twitter desde la perspectiva del estudiante universitario. Un estudio de caso en la UNED. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 68, 15-29.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1311>
- Vizcaíno-Laorga, R., Catalina-García, B., & López de Ayala-López, M.C. (2019). Participación y compromiso de los jóvenes en el entorno digital. Usos de las redes sociales y percepción de sus consecuencias. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 554- 572.
<https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1345>





Evaluación y coevaluación de aprendizajes en blended learning en educación superior

Evaluation and co-evaluation of learning in b-learning in higher education

- Oscar Maureira-Cabrera** es docente e investigador de la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile) (omaureir@ucsh.cl) (<https://orcid.org/0000-0001-9208-9708>)
- Mario Vásquez-Astudillo** es docente e investigador de la Universidad Federal de Santa María (Brasil) (mario.astudillo@ufsm.br) (<https://orcid.org/0000-0001-8467-5184>)
- Francisco Garrido-Valdenegro** es docente e investigador del Colegio Salesianos Alameda (Chile) (fgarrido@salesianosalameda.cl) (<https://orcid.org/0000-0001-8467-5184>)
- María José Olivares-Silva** es docente e investigadora del Colegio Almenar de las Vizcachas (Chile) (mariajoseolivares@almenar.cl) (<https://orcid.org/0000-0002-1775-9262>)

Recibido: 2019-10-14 / **Revisado:** 2020-05-28 / **Aceptado:** 2020-06-06 / **Publicado:** 2020-07-01

Resumen

El estudio evalúa la utilización de herramientas tecnológicas para implementar evaluación y coevaluación realizada por los estudiantes, en función del aprendizaje autónomo y la evaluación por parte del profesor, aprovechando el potencial de la retroalimentación instantánea de las herramientas que disponen los Ambientes Virtuales de Aprendizaje. La extensa implementación de estos ambientes virtuales en la educación superior hace que el blended learning sea una nueva normalidad, automatizando y facilitando el monitoreo de los avances en el aprendizaje, a través de la gestión pedagógica de prácticas efectivas. La propuesta de innovación propende al desarrollo de la autonomía y protagonismo de estudiantes en el logro de sus aprendizajes. El diseño metodológico es correlacional que busca establecer la asociación entre la confección de preguntas y resolución de test online por parte de los estudiantes y su nivel de desempeño en pruebas de conocimiento administradas por el profesor. Se aplicó en seis grupos de las cohortes 2016 y 2017 en la asignatura Investigación Educativa para carreras de pedagogías de una universidad chilena. Los principales resultados apuntan a una significativa correlación entre uso del ambiente virtual en la construcción y aplicación de instrumento tipo test y los resultados de desempeño en pruebas de conocimiento. Se concluye que el aprendizaje de

los alumnos se potencia, al integrar la evaluación como parte del proceso formativo con un rol activo y autónomo de los estudiantes con apoyo de tecnologías.

Descriptores: Autonomía, evaluación online, coevaluación, aprendizaje, b-learning, educación superior.

Abstract

The study examines the use of technological tools to implement self and peer-assessment based on students' autonomous learning and formal evaluation carried out by the teacher; taking advantage of the potential of instant feedback from the tools available in Virtual Learning Environments (VLE). The extensive implementation of VLE in higher education makes blended learning an emergent modality, automating and facilitating the monitoring of learning progress, through the pedagogical management of effective practices. The innovation proposal aims at fostering students' autonomy and their central role in the achievement of their learning. The methodological design is correlational seeking to establish the association between the preparation of questions and online test resolution by the students and their level in performance tests administered by the teacher. It was carried out in six groups of the 2016 and 2017 cohorts in the Educational Research subject within initial teacher training programs at a Chilean university. The main

results show a significant correlation between the use of the virtual environment in the construction and application of a self and peer assessment instruments in a test- typed format and their results in performance tests. It is concluded that student learning is enhanced by integrating assessment as part of the teacher training process with an active and autonomous role of students supported by educational technologies.

Keywords: Autonomy, online evaluation, co-evaluation, learning, blended learning, higher education.

1. Introducción

La informática emerge a mediados del siglo XX formada por un conjunto de tecnologías encargadas del almacenamiento y automatización de la información que, con el crecimiento tecnológico moderno, penetró en diversos ámbitos del hacer social, en particular, los centros educacionales básicos, medios y universitarios. En la actualidad, la educación superior ha incorporado Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza, con la finalidad de apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje de alumnos y docentes (Luna et al., 2018). Esto genera demandas de nuevas estrategias didácticas que afronten dicho encargo, incorporando estrategias que incluyan las nuevas tecnologías (Bahamondes & Ponce, 2012).

La innovación en los sistemas educativos se ha convertido en una necesidad imperiosa en la educación superior, en tanto busca cambios y mayor difusión de las experiencias exitosas, ya que la universidad necesita cambiar en todos sus niveles para sobrevivir y prosperar en el nuevo “mercado educativo” (Quesada et al., 2017). Para el profesorado, esto significa un consumo importante de recursos y tiempo, lo que hace necesario, entre otras cuestiones, analizar su eficacia en el resultado académico y la calidad de la enseñanza a través de la aplicación de estas nuevas técnicas (Vivel-Bua, et al., 2015).

La integración y uso intensivo de tecnologías digitales, en particular basadas en la web están transformando las universidades en todo el mundo (Duart & Mengual, 2015; Boelens et al., 2018; Dziuban, et al., 2018). Las institucio-

nes de educación superior han incorporado las plataformas tecnológicas ricas en medios para la evaluación, así como los “cursos personalizados o adaptativos y las herramientas de conferencia web, capaces de conectar a los estudiantes para actividades a distancia sincrónicas, se están convirtiendo en soluciones comunes para los diseños de aprendizaje blended learning (BL)” (Alexander et al., 2019, p. 12), pues la tecnología tiene el potencial de aumentar el acceso a la educación, mejorar las experiencias de aprendizaje y reducir el costo de proporcionar educación postsecundaria de alta calidad (Protopsaltis & Baum, 2019).

1.1. Modalidad b-learning

La modalidad b-learning se está constituyendo en la nueva normalidad, dada su extensiva adopción en la educación superior como efecto de la integración de tecnologías las que posibilitan nuevos espacios de aprendizaje, nuevas estrategias de enseñanza y evaluación por parte de los profesores. Diversos autores ofrecen distintas definiciones con énfasis ya sea en la tecnología y como esta es usada en las instancias presencial y on line, o en las estrategias o en procesos pedagógicos, con lo cual Picciano et al. (2014) constatan que no existe un consenso sobre una definición, sin embargo existe un elemento en común, tal como ya lo constatará Vaughan (2010, p. 23), que es “combinación o integración de la modalidad de educación presencial y no presencial sustentada en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)”. Por tanto, como concluyen Roza et al. (2019), el BL no excluye una modalidad educativa en función de la otra, al contrario, propone usar más y mejor el potencial disponible en cada modalidad para que el aprendizaje significativo ocurra a través de prácticas efectivas.

En cuanto a la efectividad del BL, se aprecian buenos resultados académicos en términos de menores tasas de abandono (López et al., 2013) y mayor rendimiento académico, con diferentes grados de significatividad estadística de la modalidad BL, respecto a la presencial tradicional (Carranza & Caldera, 2018; Essam, 2010;



Halverson & Graham, 2019; Li et al., 2014; López et al., 2013; Rienties & Toetenel, 2016); aunque la percepción positiva de los estudiantes hacia los cursos BL no siempre refleja una mejora en los resultados de aprendizaje (Sajid et al., 2016).

A partir de la irrupción de la revolución del BL, se generan nuevas posibilidades de interactividad desde la perspectiva didáctica, en la que “las nuevas formas de enseñar y aprender han de ser diseñadas, estudiadas y comprendidas en sus interacciones con los nuevos medios y contextos de aprendizaje” (Bartolomé et al., 2018, p. 35). Estos nuevos contextos y ambientes de aprendizaje generan comunidades de aprendizaje que facilitan y sostiene el aprendizaje mientras promueven la interacción, la colaboración y la construcción de un sentido de pertenencia entre los miembros, elementos clave del éxito del BL, que debe darse en un proceso dinámico, flexible y adaptativo.

1.2. Aula virtual

Entre las herramientas informáticas utilizadas en los procesos educativos se hallan las aulas virtuales, cuya mayor ventaja en un modelo presencial de enseñanza es que libera al profesor y al alumno de la coincidencia temporal y espacial propia de la enseñanza tradicional al flexibilizar itinerarios personales de desarrollo de capacidades procesual, exploratoria y visualización (Barberá & Badia, 2005). Así, se interactúa en un lapsus de tiempo y espacio donde el aprendiz es capaz de trabajar autónomamente según su propio ritmo y tiempos de aprendizaje. Esta plataforma representa una atractiva herramienta pedagógica que opera en modalidad e-learning como b-learning.

El uso de las TIC introdujo cambios en el sistema educativo, por ejemplo, en el aprendizaje a distancia (Cardona & Sánchez, 2010), dado el surgimiento de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) o Espacios Virtuales de Aprendizajes (EVA) sostenidos por la plataforma Learning Management System (LMS). El LMS es un tipo de software destinado al servicio

pedagógico y designado a administrar contenidos y actividades formativas de una específica organización (Arias & Venegas, 2013), los cuales son distribuidos en aulas virtuales (un EVA) o especies de aula de estudio tradicional, cuya diferencia es el canal de comunicación que puede ser sincrónica y/o asincrónica.

En el aula virtual puede haber o no haber coincidencia temporal, es decir, aprendizaje sincrónico o asincrónico. Según el contexto virtual, la sincronía se traduce en talleres, seminarios o debates que requieren la presencia coincidente en el tiempo, aunque distante, entre profesor y aprendiz, mientras que en la asincronía estas pueden no coincidir en tiempo y espacio (Rojas et al., 2014), permitiendo que el rol pasivo del alumno frente al aprendizaje se convierta en activo y los docentes pasen de un modelo clásico a uno facilitador de aprendizajes (Careaga & Fuentes, 2012).

El aula virtual debe concebirse como una herramienta social y educativa debido a sus funciones de socializador, informativo, formativo y formador, motivador, evaluador, comunicativo, organizador, analítico, innovador e investigador (Barberá & Badia, 2005), que dan sentido a su inclusión en los centros educativos. Asimismo, facilita el perfil e-learning (desarrollo de la formación a distancia), pues ha generado que el modelo b-learning (aprendizaje semipresencial), propio de los programas de pregrado cuyo formato dicotómico combina clases presenciales y actividades de forma e-learning, lo incorpore en los procedimientos al promover un diseño metodológico colaborativo.

En esta perspectiva, García-Beltrán et al. (2016) establecen que las principales ventajas de usar entornos virtuales para la coevaluación, por medio de pruebas objetivas, yacen en el seguimiento individualizado del aprendizaje del alumno, la facilitación del establecimiento de una evaluación continua en el proceso de aprendizaje, la evaluación de conocimientos y habilidades, la reducción del tiempo de diseño, distribución y desarrollo, aportan “una gran flexibilidad temporal y espacial del sistema



tanto para la configuración de ejercicios como de su realización. En este sentido puede ser especialmente útil para permitir que el alumno pueda seguir su propio ritmo de aprendizaje” (2016, p. 4).

1.3. Pruebas objetivas en espacios virtuales

Las pruebas de respuesta objetiva en un entorno virtual cuentan con la singularidad de ser implementadas de modo sencillo y tener corrección y retroalimentación automática. Estas, también, pueden ser usadas para motivar y orientar a los alumnos en el proceso de formación e, incluso, como medio de autoevaluación de cada lección o contenido de una asignatura (García-Beltrán et al., 2016). Según Pacheco et al. (2014) el empleo del aula virtual como herramienta para la evaluación de contenidos permite un seguimiento a los procesos formativos y el aprendizaje grupal a través de actividades colaborativas, además de garantizar el diálogo profesor-estudiante y favorecer el seguimiento continuo del avance académico, lo que exige al alumno una preparación permanente.

En particular, el aula virtual de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) cuenta con la actividad cuestionario (sistema de pruebas de respuesta objetiva) que permite al docente diseñar y proponer exámenes con preguntas de opción múltiple, verdadero/falso, coincidencia, respuesta corta y respuesta numérica. Sobre la configuración de esta actividad, el profesor puede regular la cantidad de intentos permitidos, establecer un tiempo límite, formular el test con preguntas ordenadas o seleccionadas del banco de preguntas, calificar sumativa y automáticamente cada intento en el libro de calificaciones (excepto las preguntas tipo ensayo) y determinar cuándo se muestran los resultados, la retroalimentación y las respuestas correctas (UCSH, 2016). La retroalimentación inmediata de las coevaluaciones en entornos virtuales es fundamental en el proceso de aprendizaje como elemento motivador y orientador para el estudiante (García-Beltrán et al., 2016).

1.4. Las preguntas desde la autonomía

El concepto de autonomía tiene una holgada definición y es un ejemplo característico de la diversidad semántica que toman los términos dentro del campo de la educación. La autonomía se asocia a la capacidad de tomar decisiones acordes a criterios propios y se contrapone a la “heteronomía”, que significa ejecutar las decisiones emanadas de los demás (Sarramona, 2011). Para Kamii y López (1982) la autonomía es la capacidad de pensar con originalidad y sentido crítico desde varios puntos de vista, donde los intercambios de información y negociaciones con pares son importantes en el desarrollo intelectual. El estudiante autónomo logra un aprendizaje duradero, continuo y una actitud hacia el saber, desde una enseñanza colaborativa, significativa, sincrónica y asincrónica que exige una metodología para desarrollar en el aprendiz habilidades de autoformación, asociación del estudio con la formulación de preguntas y respuestas, búsqueda de información y fomento de la mentalidad crítica y creativa (Massié, 2010).

La autonomía, entonces, debe ser entendida como el fin último de la educación, la cual representa aprender a aprender, facultad propia de una persona que dirige, regula y evalúa conscientemente su formación (Manrique, 2004). Según Castillo et al. (2006) aprender a aprender implica una capacidad reflexiva sobre los medios que generan un aprendizaje, competencia con la cual se elaboran estrategias flexibles y calificadas que garantizan el dominio de adecuación. Las estrategias de aprendizajes son un conjunto de métodos que favorecen el estudio, de las cuales destacan:

- Previas a la lectura: Establecen el propósito de la lectura. En específico, activan conocimientos previos y elaboran predicciones o preguntas.
- Durante la lectura: Se aplican mientras se interactúa directamente con el texto, por



ejemplo, subrayar una frase importante, crear notas o elaborar conceptos.

- Posteriores a la lectura: Ocurren una vez finalizada la lectura, las más típicas son resúmenes, definir ideas principales y formular preguntas con sus respuestas.

La formulación de una buena pregunta manifiesta en las personas un proceso positivo de aprendizaje, porque la capacidad de diseñar buenas preguntas es una competencia esencial para desarrollar un pensamiento crítico (López, 2011). Dicha habilidad es clave en los procedimientos destinados a comprender un texto, su utilización respalda el logro de alcanzar niveles más profundos de comprensión, pues la formulación de preguntas exige al lector tener conciencia de los procesos de comprensión, o sea, realizar una adecuada interrogante implica tener la capacidad de evaluar la propia selección y generar conocimiento determinado para la formulación precisa de una pregunta (Silvestri, 2006). Para Morón (2015) la formulación de buenas preguntas en ocasiones es más importante que las respuestas debido al proceso cognitivo que se produce, adecuado para la adquisición de la competencia de aprender a aprender.

1.5. Evaluación desde la teoría constructivista

En los últimos años la nueva cultura de consumo, las demandas sociales y la necesidad de rendir cuentas a la administración educacional han producido cambios en el enfoque de la valoración de aprendizajes (Parra, 2008). Esto ha convertido a la evaluación en un fenómeno que provoca en los alumnos ansiedad y pensamientos que incitan conflictos académicos (Bausela, 2005). No obstante, Alfaro (2000) señala que en un contexto donde los estudiantes son medidos desde un paradigma constructivista la evaluación es una herramienta fundamental, compleja y relevante en el quehacer docente. Bajo estos términos, la evaluación debe estar y ser perma-

nente en el hacer pedagógico, además de promover la posibilidad de generar nuevo aprendizaje en el educando, es decir, los instrumentos de evaluación no solo son medios de valoración de conocimientos, sino también formas de enseñanza (Parra, 2008).

Ahora bien, la evaluación como elemento educativo tiene carácter político, por eso, se puede abordar desde perspectivas diferentes como la conservadora (el docente tiene el poder absoluto) o progresista (el poder se distribuye entre profesor y estudiante) según Quesada et al. (2017). En materia de didáctica, se exige fomentar la participación de los alumnos en su evaluación a través de la autoevaluación y coevaluación, para que desarrollen su autonomía y capacidad de aprender a aprender (González et al. 2007) al colaborar con el profesor en la tarea de evaluar.

En este sentido, la coevaluación para los docentes en formación figura una oportunidad para desarrollar la capacidad de crear instrumentos confiables de evaluación dentro de sus competencias adquiridas como se plasma en el estándar pedagógico 6: “[el docente] conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica” (Ministerio de Educación de Chile, 2012, p. 43). La coevaluación se define como la instancia en que un alumno mide el logro de los aprendizajes de sus pares (Parra, 2008) y es parte de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues deja conocer, regular y mejorar el aprendizaje del sujeto (González et al., 2007). Este proceso cuenta con tres características importantes (Alvares, 2008):

- Permite al alumno evaluar conocimientos, tradicionalmente atribuido al docente.
- Desarrolla habilidades para el proceso de evaluación y diseño de instrumentos de medición.
- El estudiante autoevalúa sus conocimientos.

Una de las técnicas que han tenido mayor difusión en el ámbito pedagógico evaluativo es



el *One Minute Paper*, esto es, preguntas que los alumnos deben resolver por escrito al finalizar una sesión de clase y que posterior a su revisión el profesor expone los resultados obtenidos enfocándose en los errores o deficiencias. Esta técnica puede incorporar la identificación de conceptos clave, formulación de ejemplos, redacción de ideas y opiniones sobre el tema abordado, etc. Ahora bien, el tiempo que demanda la revisión de estos cuestionarios es excesiva, por lo que se presenta como uno de sus inconvenientes, de ahí que se recomiende un muestreo aleatorio o el uso de las nuevas tecnologías (Vivel-Bua et al., 2015).

2. Metodología

2.1. Participantes

Los participantes del estudio son estudiantes de una muestra de 6 grupos de la asignatura Investigación Educativa del primer y segundo semestre, la cual se ubica en el penúltimo año de formación inicial docente, previa al seminario de grado de licenciatura en educación y práctica profesional del Programa de Formación Pedagógica General, común a todas las carreras de la formación inicial del profesorado de la UCSH.

2.2. Pregunta e hipótesis de investigación

La pregunta de investigación planteada es ¿existe una asociación entre el uso del aula virtual, por medio de la valoración en la construcción y aplicación de un instrumento coevaluativo en formato tipo test diseñados por estudiantes y el desempeño en pruebas de conocimiento afines a conceptos clave de investigación educativa?

Basándonos en el referencial teórico, la hipótesis de trabajo definida es que existe una asociación positiva y estadísticamente significativa entre la calificación de preguntas construida por estudiantes, un test que agrupa a éstas desarrollada en aula virtual y el desempeño en una prueba de conocimiento.

El enfoque adoptado es cuantitativo con un diseño no experimental transeccional y de alcance descriptivo correlacional. De modo que, por medio de indicadores cuantitativos agregados al uso del aula virtual (valoración en construcción de preguntas y resolución de test afines), se buscó relacionar tal intensidad de actividad con el nivel de desempeño de estudiantes en ítems de pruebas de conocimiento afines a conceptos clave de investigación. Las variables delimitadas son uso del aula virtual (V1) y desempeño en pruebas de conocimiento (V2).

2.3. Descripción de las variables

Variable 1 (V1) uso del aula virtual: Corresponde a la valoración del uso del aula virtual en la construcción y aplicación de un instrumento coevaluativo en formato tipo test, diseñados por estudiantes de la asignatura Investigación Educativa. Los valores de la V1 se obtienen del promedio entre la subvariable valoración de elaboración cuestionario (V1.1) y la subvariable calificación respuesta cuestionario online (V1.2).

La subvariable V1.1 está referida a la valoración objetiva sobre la calidad de las preguntas de selección múltiple generadas por alumnos, con la justificación de la alternativa correcta y calificada por un experto en una escala de 1 a 7. La subvariable V1.2 es la calificación obtenida por la muestra de estudiantes en cada cuestionario online formulados con una selección de preguntas sobre el total con mayor valoración de la subvariable V1.1.

La subvariable V1.2 se obtiene al promediar las calificaciones (escala de 1 a 7 con exigencia del 60%) obtenidas por los estudiantes en la resolución de cuestionarios online de cada periodo. Cada cuestionario cuenta con la posibilidad de usar dos intentos, donde el alumno probará y valorará sus conocimientos a partir de la calificación obtenida en el primer ensayo, además de recibir una retroalimentación con las respuestas correctas. Estos cuestionarios incluyen preguntas seleccionadas de la subvariable V1.1 entre aquellas cuyo nivel de logro es el más alto. El com-



portamiento de las preguntas y respuestas de los cuestionarios es de orden aleatorio para que el aprendiz no memorice las alternativas, más bien recuerde la pregunta y respuesta correcta a fin de promover el aprendizaje de los conceptos clave desde la autoevaluación y coevaluación.

Variable 2 (V2) dominio de conocimientos: Corresponde a los resultados de desempeño en pruebas de conocimiento en la calificación (escala de 1 a 7) obtenida por los alumnos en el ítem de selección múltiple perteneciente a la primera prueba de conocimientos sobre conceptos básicos de la asignatura Investigación Educativa del semestre cursado con exigencia del 60% sobre un total de 16 preguntas.

2.4. Descripción de las variables

La variable V1 corresponde al promedio entre dos subvariables denominadas V1.1 e V1.2. La variable V1.1 (valoración de elaboración cuestionario) es una valoración objetiva sobre la calidad de las preguntas de selección múltiple generadas por alumnos, con la justificación de la alternativa correcta y calificada por un experto. La variable V1.2 (calificación respuesta cuestionario online) es la calificación obtenida por la muestra de estudiantes en cada cuestionario online formulados con una selección de preguntas sobre el total con mayor valoración de la variable V1.1.

La variable V1.1 se obtuvo al promediar las calificaciones (escala de 1 a 7) obtenidas por los alumnos en las etapas de desarrollo de preguntas de comprensión del texto “Metodología de la investigación” (Hernández et al., 2012) e “Investigación educativa” (McMillan & Schumacher, 2005).

La variable V1.2 se obtiene al promediar las calificaciones (escala de 1 a 7 con exigencia del 60%) obtenidas por los estudiantes en la resolución de cuestionarios online de cada periodo. Cada cuestionario cuenta con la posibilidad de usar dos intentos, donde el alumno probará y valorará sus conocimientos a partir de la calificación obtenida en el primer ensayo, además de recibir una retroalimentación con las respuestas correctas. Estos cuestionarios incluyen preguntas

seleccionadas de la variable V1.1 entre aquellas cuyo nivel de logro es el más alto. El comportamiento de las preguntas y respuestas de los cuestionarios es de orden aleatorio para que el aprendiz no memorice las alternativas, más bien recuerde la pregunta y respuesta correcta a fin de promover el aprendizaje de los conceptos clave desde la autoevaluación y coevaluación. La variable V2 corresponde a la calificación (escala de 1 a 7) obtenida por los alumnos en el ítem de selección múltiple perteneciente a la primera prueba de conocimientos sobre conceptos básicos de Investigación Educativa del semestre cursado con exigencia del 60% sobre un total de 16 preguntas.

2.5. Instrumentos

La valoración objetiva en la construcción de preguntas sobre la literatura obligatoria (V1.1) yace en el criterio de un experto, quien basa su análisis en las reglas de construcción de preguntas de selección múltiple de Parra (2008), dada la intención de mantener distancia y asegurar la objetividad en el proceso, así como garantizar el correcto contenido de las preguntas. Para medir el aprendizaje mediante el uso de los cuestionarios online desde la coevaluación de contenidos (V1.2) se utiliza una escala de 1 a 7 con exigencia del 60% sobre el total de preguntas. Los cuestionarios fueron contruidos con preguntas seleccionadas de la variable V1.1 entre aquellas cuyo nivel de logro fuese valor 7,0.

La herramienta virtual permite: Ordenar aleatoriamente tanto las preguntas del test en cada intento como las alternativas de cada pregunta y configurar la visualización de las estas, entregar los resultados y retroalimentación de forma instantánea, limitar el tiempo de resolución de las preguntas y resolver o responder desde cualquier lugar del mundo.

3. Resultados

A continuación, se describe en una sola tabla agregada una síntesis de los resultados obtenidos en las distintas categorías:



Tabla 1. Estadísticos

Estadísticos V1.1 y V1.2 2016(2)					
V1.1			V1.2		
N	Válidos	47	N	Válidos	47
	Perdidos	0		Perdidos	0
Media		3,2			4,3
Mediana		2,7			5,2
Moda		1,8			1
Desviación estándar		1,96			2,11
Varianza		3,8			4,46
C.V		61,25%			49,06%
Estadísticos V1.1 y V1.2 2017(1A)					
V1.1			V1.2		
N	Válidos	115	N	Válidos	115
	Perdidos	0		Perdidos	0
Media		3,8			4,4
Mediana		4			5,3
Moda		1			1
Desviación estándar		2,1			2,1
Varianza		4,4			4,4
C.V		55,26%			47,72%
Estadísticos V1.1 y V1.2 2017(1B)					
V1.1			V1.2		
N	Válidos	47	N	Válidos	47
	Perdidos	0		Perdidos	0
Media		3,9			4,9
Mediana		4			5,9
Moda		1			1
Desviación estándar		2,23			2,18
Varianza		4,96			4,76
C.V.		57,17%			44,49%
Estadísticos V1 y V2 segundo semestre 2016					
V1			V2		
N	Válidos	47	N	Válidos	43
	Perdidos	0		Perdidos	4
Media		3,75			4,2
Mediana		3,8			4,4
Moda		1,4			4,4
Desviación		1,72			1,65
Varianza		2,99			2,73
C.V.		45,86%			39,3%



Estadísticos V1 y V2 2017(1A)					
V1			V2		
N	Válidos	115	N	Válidos	95
	Perdidos	0		Perdidos	20
Media		4,15			3,86
Mediana		4,6			3,8
Moda		1			3,2
Desviación		1,78			1,07
Varianza		3,16			1,14
C.V.		42,89%			27,72%
Estadísticos V1 y V2 2017(1B)					
V1			V2		
N	Válidos	114	N	Válidos	91
	Perdidos	1		Perdidos	24
Media		4,37			4,07
Mediana		4,85			3,8
Moda		1			2,9
Desviación		1,99			1,14
Varianza		3,97			1,29
C.V.		45,53%			28%

Claves: V1: Uso del aula virtual; V2: Dominio de conocimientos; V1.1: Calidad de las preguntas; V1.2: Calificación cuestionario online; 2016(2): Alumnos de segundo semestre de 2016; 2017 (1A): Alumnos primer semestre de 2017, grupo A, 2017 (1B): grupo B

3.1. Análisis correlacional

La relación entre las variables V1, V1.1, V1.2 y V2, como V1 es el resultado de promediar V1.1 y V1.2 no aplica buscar una relación entre ellas y una correlación entre V1.1 y V1.2 no tiene relevancia frente a la problemática estudiada, por esto, las relaciones indagadas son V1.1-V2, V1.2-V2 y V1-V2.

Para medir el grado de relación entre las variables se usó el coeficiente de correlación de Pearson, porque estas variables son cuantitativas continuas y de naturaleza lineal. Además, para probar que en realidad están relacionadas y no son producto del azar se aplicó un test de hipótesis estadístico que permite encontrar la significación de dicho coeficiente, es decir, preguntarse por la probabilidad de que tal coeficiente derive

de una población cuyo valor sea cero. Al respecto, se tienen dos hipótesis posibles:

$H_1 : x_{ry} = 0 \rightarrow$ El coeficiente de correlación obtenido procede de una población con correlación cero ($p=0$).

$H_0 : x_{ry} = 0 \rightarrow$ El coeficiente de correlación obtenido procede de una población cuya correlación es mayor de cero ($p>0$) y se espera probar que se relacionan positivamente.



3.2. Correlación V1.1: Calidad de las preguntas; V2: Dominio de conocimientos

Tabla 2. Correlación V1.1-V2

Correlación V1.1-V2 segundo semestre 2016			
Correlación			
Segundo semestre 2016		V2	
V1.1	Coef. Pearson		0,185
	Prueba t		0,235
Correlación V1.1-V2 primer semestre 2017 (A)			
Correlación			
primer semestre 2017 A		V2	
V1.1	Coef. Pearson		0,278
	Prueba t		0,006
Correlación V1.1-V2 primer semestre 2017 (B)			
Correlación			
Primer semestre 2017 B		V2	
V1.1	Coef. Pearson		-0,002
	Prueba t		0,985

3.3. Correlación V1.2: Calificación cuestionario online; V2: Dominio de conocimientos

Tabla 3. Correlación V1.2-V2

Correlación V1.2-V2 segundo semestre 2016			
Correlación			
Segundo semestre 2016		V2	
V1.2	Coef. Pearson	0,457	
	Prueba t	0,002	
Correlación V1.2-V2 primer semestre 2017 (A)			
Correlación			
Primer semestre 2017 A		V2	
V1.2	Coef. Pearson	0,054	
	Prueba t	0,601	
Correlación V1.2-V2 primer semestre 2017 (B)			
Correlación			
Primer semestre 2017 B		V2	
V1.1	Coef. Pearson	-0,046	
	Prueba t	0,659	



En el caso de las variables V1.2-V2 segundo semestre 2016 la correlación es 0,457, es decir, positiva moderada. Sobre la significación, con un 95% de confianza, se rechaza la hipótesis nula, pues el resultado de la prueba t es menor que 0,05. Por tanto, V1.2 se relaciona moderada y positivamente respecto a V2.

Para las variables V1.2-V2 primer semestre 2017 (A) La correlación es 0,054 positiva muy baja. Sobre la significación, con un 95% de confianza, no se rechaza la hipótesis nula, pues el

resultado de la prueba t es mayor que 0,05. Por ello, los datos estadísticos no son suficientes para asegurar una relación.

En cuanto a las variables V1.2-V2 primer semestre 2017 (B) la correlación es -0,046 negativa muy baja. Respecto a la significación, con un 95% de confianza, no se rechaza la hipótesis nula, ya que el resultado de la prueba t es mayor que 0,05. Por ende, los datos estadísticos no son suficientes para asegurar una relación entre estas variables.

3.4. Correlación V1 Uso del aula virtual; V2 Dominio de conocimientos

Tabla 4. Correlación V1-V2

Correlación V1-V2 segundo semestre 2016		
Correlación		
Segundo semestre 2016		V2
V1	Coef. Pearson	0,377
	Prueba t	0,013
Correlación V1-V2 primer semestre 2017 (A)		
Correlación		
Primer semestre 2017 A		V2
V1	Coef. Pearson	0,222
	Prueba t	0,03
Correlación V1-V2 primer semestre 2017 (B)		
Correlación		
Primer semestre 2017 B		V2
V1	Coef. Pearson	0,022
	Prueba t	0,839

En síntesis, en los dos primeros casos existe una correlación positiva, moderada o baja entre el uso del aula virtual (V1) y el dominio de conocimientos(V2), que es estadísticamente significativa con 95% de confianza, confirmándose la hipótesis de trabajo. En cambio, en el tercer caso, tal situación no se da.

4. Conclusiones

El b-learning es una modalidad efectiva en relación a los aprendizajes de conocimientos de los estudiantes, además propicia el desarrollo de habilidades de trabajo y aprendizaje autónomo. El profesor puede extender el trabajo del aula presencial y monitorear el trabajo de los estudiantes facilitando su rol en la retroalimentación



a través de la automatización y entrega instantánea de los resultados.

Sobre experiencias en docencia universitaria que favorezcan la integración curricular de recursos informáticos y que innoven en estrategias evaluativas, protagonizadas por estudiantes en la construcción de sus aprendizajes, sigue siendo una tarea pendiente y escasa en docentes (Quesada et al., 2017), más aún, si estas tienen como destinatarios a futuros educadores en el contexto de su formación investigativa. Así, la estrategia de desarrollar habilidades evaluativas para el aprendizaje, de carácter instrumental, como lo es la elaboración de preguntas se asoció, solo en un caso de los tres estudiados, estadísticamente significativa con dominio de conocimientos. No obstante, Silvestri (2006), Macías y Maturano (2010), entre otros revelan que la creación de buenas preguntas sobre la lectura tiene un efecto positivo en el aprendizaje.

Con relación a la hipótesis investigativa del trabajo sobre la existencia de asociación entre las variables uso del aula virtual y dominio de conocimientos sobre conceptos clave de investigación educativa, se puede afirmar que en la mayoría de los casos estudiados esta asociación se dio, pero es baja.

Las implicaciones y aplicaciones de los resultados del estudio son sugerentes para la innovación de la práctica de la docencia en educación superior. En particular, esta se torna mucho más sinérgica si se integra en la formación de profesores, pues convergen pertinentes competencias de desarrollo profesional docente. Además, la facilidad de registrar, casi todo el proceso en Aula Virtual, permite evidenciar la efectividad de tal experiencia.

Referencias bibliográficas

- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R., & Weber, N. (2019). *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. Louisville: EDUCAUSE. <http://bit.ly/2AA1IUN>
- Alfaro, M. (2000). *Evaluación del aprendizaje*. IUPEL.
- Alvares, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: Valoración de una experiencia [Co-assessment as an alternative to improve university students' learning quality: Evaluation of an experience]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 127-140. <http://bit.ly/32WfXfm>
- Arias, R., & Venegas, H. (2013). Caracterización de los procesos de implementación y uso de las aulas virtuales en la Facultad de Educación. En J. Sánchez (Ed.), *Nuevas ideas en Informática Educativa, Volumen 9* (pp. 343-352). Universidad de Chile.
- Bahamondes, V., & Ponce, M. (2012). Integración curricular de TIC en ámbito universitario: Claves de una experiencia constructivista. En J. Sánchez (Ed.), *Nuevas ideas en Informática Educativa, 8* (pp. 292-296). Universidad de Chile.
- Barberà, E. B., & Badia, A. (2005). Hacia el aula virtual: Actividades de enseñanza y aprendizaje en la red [Towards virtual classroom: activities for teaching and learning process on the net]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9), 1-22. <https://doi.org/10.35362/rie3692769>
- Bartolomé, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2018). Blended learning: Panorama y perspectivas [Blended learning: panorama y perspectivas]. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 33-56. <http://doi.org/10.5944/ried.21.1.18842>
- Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: Evaluación e intervención psicopedagógica [Anxiety before tests: evaluation and psychopedagogic intervention]. *Educere*, 9(31), 553-557. <http://bit.ly/2obfQ0U>
- Boelens, R., Voet, M., & De Wever, B. (2018). The design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning. *Computers & Education*, 120, 197-212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.009>
- Cardona, D., & Sánchez, J. (2010). Indicadores básicos para evaluar el proceso de aprendizaje en estudiantes de educación a distancia en



- ambiente e-learning [Basic Indicators for Assessment the Learning Process in Students of Distance Education in Environment e-learning]. *Formación Universitaria*, 3(6), 15-32.
<http://doi.org/10.4067/S0718-50062010000600004>
- Careaga, M., & Fuentes, C. (2012). Contexto mixto de aprendizaje con apoyo de tutoría virtual para estudiantes de la carrera de pedagogía en educación media en lenguaje y comunicación. UCSC-Chile. En J. Sánchez (Ed.), *Nuevas ideas en Informática Educativa*, 8 (pp. 254-263). Universidad de Chile.
- Carranza, M., & Caldera, J. (2018). Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje significativo y estrategias de enseñanza en el Blended Learning [Perception of Students on Meaningful Learning and Teaching Strategies in Blended Learning]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 73-88.
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>
- Castillo, V., Yahuita, J., & Garabito R. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo [Teacher strategies for a meaningful learning]. *Revista Cuadernos del Hospital de Clínicas*, 51(1), 96-101. <http://bit.ly/331j5a4>
- Duart, J., & Mengual, S. (2015). Transformaciones en la universidad hoy: Integración de modalidades formativas [Transformations in the University Today: Integrating formative models]. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 15-39.
<https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14447>
- Dziuban, C., Graham, C., Moskal, P., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-16.
<https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>
- Essam, R. (2010). *Software Application for Computer Aided Vocabulary Learning in a Blended Learning Environment* (Thesis of Master). The American University in Cairo.
<http://bit.ly/2oMRWZy>
- García-Beltrán, A., Martínez, R., Jaén, J., & Tapia, S. (2016). La autoevaluación como actividad docente en entornos virtuales de aprendizaje/enseñanza [Self-assessment in virtual teaching and learning environments]. *Revista de Educación a Distancia*, 50, 1-14.
<http://doi.org/10.6018/red/50/14>
- González, M., Hernández, A., & Hernández, A. (2007). El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes del álgebra lineal [Constructivism in the evaluation of linear algebra]. *Educere*, 11(36), 123-135.
<http://bit.ly/32SEBh8>
- Halverson, L., & Graham, C. (2019). Learner Engagement in Blended Learning Environments: A Conceptual Framework. *Online Learning*, 23(2), 145-178.
<http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i2.1481>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2012). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Kamii, C., & López, P. (1982). Autonomy as an aim for education: Implications of Piaget's theory. *Infancia y Aprendizaje*, 5(18), 3-32.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821934>
- Li, Z., Tsai, M., Tao, J., & Lorentz, C. (2014). Switching to blended learning: The impact on students' academic performance. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4(3), 245-251.
<https://doi.org/10.5430/jnep.v4n3p245>
- López, J. (2011). *La importancia de formular buenas preguntas*. <http://bit.ly/2Vb34LM>
- López, M., Pérez, M., & Rodríguez, L. (2013). Aplicación del aprendizaje combinado en contabilidad. Un análisis comparativo entre diferentes titulaciones universitarias [Aplicación del aprendizaje combinado en contabilidad. Un análisis comparativo entre diferentes titulaciones universitarias]. *Revista de Educación*, 360, 461-482.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-123>
- Luna, E., Ponce, S., Cordero, G., & Cisneros-Cohernour, E. (2018). Marco para evaluar las condiciones institucionales de la enseñanza en línea [A Framework for Assessing Institutional Conditions of Online Teaching]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 1-14.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.2072>
- Macías, A., & Maturano, C. (2010). Evaluación de la comprensión a través de la formulación de preguntas por los estudiantes a partir de la lectura de un texto de física [Evaluation of comprehension through students' ques-






- tion asking when reading a text of physics]. *Revista Signos*, 43(74), 411-432.
<http://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500002>
- Manrique, L. (2004). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. <http://bit.ly/2AGUCuo>
- Massié, A. (2010). *El estudiante autónomo y autorregulado*. <http://bit.ly/2LIgNXA>
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Ministerio de Educación de Chile MINEDUC (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Morón, F. (2015). La importancia de hacer buenas preguntas a nuestros alumnos de la ISO [The importance of appropriate questioning in ISO students]. *Revista Arista Digital*, 54, 1-12. <http://bit.ly/2nfAtIV>
- Pacheco, S., Lisbeth, C., Brito, H., & Carlos, R. (2014). *Evaluación mediante el aula virtual en la enseñanza presencial de asignaturas de programación en ingeniería*. Universidad de Carabobo, Facultad de Ingeniería.
- Parra, E. (2008). *Evaluación para los aprendizajes y la enseñanza*. Ediciones UCSH.
- Picciano, A., Dziuban, C., & Graham, C. (2014). *Blended learning: Research perspectives*. Routledge.
- Protopsaltis, S., & Baum, S. (2019). Does Online Education Live Up to its Promise? A Look at the Evidence and Implications for Federal Policy. <http://bit.ly/2IIcT9X>
- Quesada, V., Rodríguez, G., & Ibarra, M.S. (2017). Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: La perspectiva del profesorado [Design and Innovation of Assessment in Higher Education: Lecturers Perspective]. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 53-70.
<https://doi.org/10.6018/rie.35.1.239261>
- Rienties, B., & Toetenel, L. (2016). The impact of learning design on student behaviour, satisfaction and performance: A cross-institutional comparison across 15(2) modules. *Computers in Human Behavior*, 60, 333-341.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.074>
- Rojas, N., Pérez, F., Torres, I., & Peláez, E. (2014). Las aulas virtuales: Una opción para el desarrollo de la Educación Médica [The virtual classroom: An option for the development of medical education]. *EDUMECENTRO*, 6(2), 231-247. <http://bit.ly/353cNbN>
- Roza, J. C. da, Veiga, A. M. da R., & Roza, M. P. (2019). Blended learning: Uma análise do conceito, cenário atual e tendências de pesquisa em teses e dissertações brasileiras [Blended learning an analysis of the concept, current scenario and research trends in brazilian thesis and dissertations]. *ETD-Educação Temática Digital*, 21(1), 202-221.
<https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8651638>
- Sajid, M., Laheji, A., Abothenain, F., Salam, Y., AlJayar, D., & Obeidat, A. (2016). Can blended learning and the flipped classroom improve student learning and satisfaction in Saudi Arabia? *International Journal of Medical Education*, 7, 281-285.
<https://doi.org/10.5116/ijme.57a7.83d4>
- Sarramona, J. (2011). *Autonomía y calidad de la educación*. <http://bit.ly/2oOIV3r>
- Silvestri, A. (2006). La formulación de preguntas para la comprensión de textos: Estudio experimental [Formulating questions to assess reading comprehension: Applied research]. *Revista Signos*, 39(62), 493-510.
<http://doi.org/10.4067/S0718-09342006000300008>
- UCSH (2016). *Campus Virtual*. <http://bit.ly/32Yw8ce>
- Vaughan, N. (2010). Designing for a blended community of inquiry. En T. Joutsenvirta y L. Myyry (2010) (Eds.), *Blended learning in Finland* (pp. 11-29). Helsinki: Faculty of Social Sciences at the University of Helsinki.
- Vivel-Bua, M., Fernández, S., & Lado-Sestayo, R. (2015). Innovación docente con One Minute Paper, ¿afecta el rendimiento escolar? [Educational Innovation through One Minute Paper: Does it Affect Academic Performance?]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 48-61. <http://bit.ly/30J9ovl>





El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado

Academic performance and formative and shared assessment in teacher education

-  **Miriam Molina-Soria** es docente e investigadora de la Universidad de Valladolid (España) (miriam.molina@uva.es) (<http://orcid.org/0000-0003-2974-5535>)
-  **Cristina Pascual-Arias** es docente e investigadora de la Universidad de Valladolid (España) (cristina.pascual@uva.es) (<http://orcid.org/0000-0002-2781-5600>)
-  **Dr. Víctor Manuel López-Pastor** es docente e investigador de la Universidad de Valladolid (España) (vlopez@mpc.uva.es) (<http://orcid.org/0000-0003-2681-9543>)

Recibido: 2020-01-31 / Revisado: 2020-06-06 / Aceptado: 2020-06-08 / Publicado: 2020-07-01

Resumen

En la última década se está despertando un elevado interés por las ventajas que la aplicación de una evaluación formativa parece tener en la docencia universitaria. El presente estudio tiene como finalidad analizar si la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado ayuda al alumnado a obtener mejores resultados académicos. Para ello se realiza un estudio de caso con 37 alumnos de la asignatura de Expresión y Comunicación Corporal en la Educación Infantil de cuarto curso del Grado de Educación Infantil. El alumnado puede elegir entre tres vías de aprendizaje y evaluación: Vía continua, vía mixta y vía final o no presencial. Tras el análisis de las actas oficiales de calificación, los resultados obtenidos muestran que la Evaluación Formativa y Compartida ha influido en su rendimiento académico, y el alumnado que ha optado por la vía de evaluación continua ha obtenido un mejor rendimiento académico. La mayoría del alumnado ha optado por esta vía de aprendizaje y evaluación. El 97.3% del alumnado ha superado la asignatura y la media de las calificaciones es de notable. Por esta razón, parece necesario investigar más a fondo el tema con muestras más grandes y, especialmente, ante la nueva situación de confinamiento y enseñanza on-line.

Descriptores: Evaluación formativa, evaluación compartida, rendimiento académico, formación inicial del profesorado, educación física, educación infantil.

Abstract

In the last decade a high interest is being aroused by the advantages that the application of a formative assessment seems to have in university teaching. The purpose of this study is to analyze whether the Formative and Shared Assessment in Pre-service Teacher Education helps students obtain better academic results. It's a case study is carried out with 37 students of the subject of Expression and Body Communication in Early Childhood Education in the fourth year of the Early Childhood Education Degree. Students can choose between three ways of learning and assessment: Continuous track, mixed track and final or non-face route. After the analysis of the official records of mark, the results obtained show that the Formative and Shared Assessment has influenced their academic performance, and the students who have opted for the continuous assessment pathway have obtained a better academic performance. Most students have opted for this way of learning and assessment. 97.3% of students have passed the subject and the average of the students' grades is remarkable. For this reason, it seems necessary to investigate further the topic with larger samples and, especially, in the face of the new situation of confinement and online teaching.

Keywords: Formative assessment, shared assessment, academic performance, pre-service teacher education, physical education, early childhood education.

1. Introducción y estado de la cuestión

Desde hace años, el profesorado universitario que se encarga de la Formación Inicial del Profesorado (FIP) está buscando un cambio con respecto a la evaluación. Buscan pasar de la “cultura del examen” o “aprendizaje bancario” a la “cultura de la evaluación” o “aprendizaje dialógico” (Dochy et al., 2002). La “cultura del examen” es una metodología tradicional, basada en las lecciones magistrales en las que el conocimiento está centrado en el profesor y se evalúan únicamente los resultados finales, mientras que la “cultura de la evaluación” tiene como finalidad generar procesos de evaluación aportando retroalimentación para generar un mayor aprendizaje en los alumnos y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; de esta forma, no se da tanta importancia a la calificación (López-Pastor et al., 2020). Por ello, muchos autores consideran que para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario llevar a cabo procesos de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) (Cañadas et al., 2018; Carter-Thuillier, 2015; Gallardo et al., 2019a; Gallardo et al., 2019b; López-Pastor et al., 2020; Romero-Martín et al., 2016), con un especial atención al feedback y la participación del alumnado en el aprendizaje (Biggs, 2005; Black & William, 2003; Boud, 2010; Boud & Falchikov, 2006; Brown & Glasner, 2003; Falchikov, 2005; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Según Castejón et al. (2011), la evaluación formativa se centra en mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. En este sentido, López-Pastor et al. (2020) afirman que la evaluación formativa busca generar procesos de mejora y aprendizaje en tres sentidos: (a) Mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado y la calidad de sus producciones; (b) ir mejorando poco a poco la práctica docente; y, (c) reconducir los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, a lo largo de la asignatura y curso a curso.

López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) definen la evaluación compartida como los diálogos, individuales o grupales que se realizan entre el profesorado y el alumnado, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje realizados previamente. La evaluación compartida favorece la participación del alumnado en el proceso de evaluación y ha demostrado que también mejora el proceso de aprendizaje de los alumnos (Gallardo et al., 2019a; Carter-Thuillier, 2015; Moreno et al., 2019; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

Actualmente, diversos estudios defienden la importancia de la participación del alumnado en los procesos de evaluación (Boud, 2010; Boud & Falchikov, 2006; Brown & Glasner, 2003; Falchikov, 2005; Ibarra et al., 2012; Herranz, 2013). Además, López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) defienden la participación del alumnado en el proceso de evaluación a través de diferentes técnicas, que se pueden resumir en la siguiente tabla (ver tabla 1):

Tabla 1. Técnicas de participación del alumnado en evaluación (a partir de López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017)

Autoevaluación	Es la evaluación que se realiza una persona a sí misma. Puede evaluar su proceso y/o el resultado personal que ha obtenido. Esta técnica puede realizarse con carácter individual o grupal.
Coevaluación	Es la evaluación entre iguales (de manera individual o grupal).
Evaluación compartida	Procesos de diálogo que se realizan entre el profesorado y el alumnado, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje realizados previamente. Pueden ser individuales, en pequeños grupos o colectivos.
Autocalificación	El alumno fija una calificación que piensa que merece. Es importante establecer previamente unos criterios de calificación por parte del profesorado. Estos criterios deben ser públicos desde el inicio de la asignatura y es adecuado consensuarlos con los estudiantes.
Calificación dialogada	Es el proceso que se realiza entre el profesorado y el alumnado para dialogar sobre la calificación definitiva. Para ello, también es importante que los criterios de calificación estén previamente establecidos. Este proceso se puede dar de manera individual, en pequeños grupos o en gran grupo.

Fuente: A partir de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017).



Pueden encontrarse algunos estudios sobre el desarrollo de experiencias de EFyC en Latinoamérica. Gallardo et al (2017) revisan la percepción de alumnado, profesores y egresados de una universidad chilena sobre la posible aplicación de este tipo de sistemas durante la FIP. Posteriormente, investigan en qué medida la aplicación de sistemas de EFyC influye en la autopercepción de competencias adquiridas en FIP (Gallardo et al, 2018), así como las ventajas e inconvenientes de aplicar este tipo de evaluación en la FIP en universidades chilenas (Gallardo et al, 2020). En la misma línea, Moreno et al. (2019) realizan un estudio discursivo sobre la evaluación formativa y la participación del alumnado en una actividad de feedback en una universidad pública de México. Se realizan tres categorías de análisis de datos: La coevaluación, la evaluación entre pares y la autoevaluación. Los resultados muestran que los alumnos que reciben el feedback participan en su evaluación cuestionando y añadiendo datos relevantes para que se produzca un mejor aprendizaje.

Existen estudios que indican que gracias al implemento de los sistemas de EFyC, el alumnado mejora su rendimiento académico (Angelini, 2016; Arribas, 2012; Gallardo et al., 2020; López-Pastor, 2008; Castejón et al., 2011; Fraile et al., 2013; Romero-Martín et al., 2014). Entendemos que el rendimiento académico son las calificaciones que obtienen los alumnos al finalizar la asignatura.

López-Pastor (2008) realiza un estudio de caso en la FIP de educación física en la que encuentra un alto rendimiento académico del alumnado. Además, en dicho estudio encontramos una serie de razones por las que es beneficioso poner en práctica sistemas de EFyC en la FIP: (a) porque permite mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y como consecuencia, aumenta su motivación e implicación en dichos procesos; (b) porque es la evaluación más coherente si se utilizan metodologías activas y sistemas centrados en el aprendizaje del alumnado; y (c) porque estos sistemas desarrollan la responsabilidad, la autonomía y la autocrítica en los procesos de aprendizaje.

Castejón et al. (2011) realizan un estudio sobre la utilización de los sistemas de EFyC en la FIP de educación física para la mejora el rendimiento académico del alumnado de tres universidades españolas a través de un análisis estadístico descriptivo. El alumnado tiene la opción de elegir la vía de aprendizaje según el tipo de evaluación: continua o final. La elevada asistencia y la participación del alumnado en los procesos de evaluación son muy importantes para poder realizar la vía de evaluación continua. Estos autores llegan a la conclusión de que la utilización de sistemas de EFyC puede ayudar a lograr un mejor rendimiento académico del alumnado que opta por la vía continua frente a los alumnos que eligen la vía final. Por otra parte, Fraile et al. (2013) desarrollan un estudio para analizar la influencia de la aplicación de sistemas de EFyC en la FIP en el rendimiento académico. Se realiza un análisis estadístico descriptivo y ANOVAS sobre los datos de rendimiento académico de 19 universidades españolas en 52 asignaturas diferentes. Se ofrece al alumnado varias vías de evaluación y se comparan la EFyC vs vía mixta o examen final. Los porcentajes del alumnado que trabaja en la asignatura desarrollando sistemas de EFyC son un 83% de aptos (en su mayoría, notables), un 8% no presentados y un 9% suspensos. Por ello, los resultados obtenidos parecen indicar que el alumnado que desarrolla sistemas de EFyC alcanza mejores calificaciones que el alumnado que opta por la vía final o examen final. Además, en universidades anglosajonas, Boud y Falchikov (2006) realizan estudios sobre la fiabilidad que tienen los procesos de participación el alumnado en la evaluación, con resultados positivos. Boud (2010) afirma que es bueno involucrar a los alumnos en su proceso de evaluación porque mejora activamente su aprendizaje.

Por su parte, Arribas (2012) realiza un estudio sobre el rendimiento académico según el sistema de evaluación utilizado. Utiliza una muestra de 2192 alumnos de catorce universidades españolas. Los resultados indican que el sistema de evaluación utilizado tiene influencia



sobre el rendimiento académico del alumnado y, que la evaluación continua es la que mejores resultados académicos genera. De igual forma, Romero-Martín et al. (2014) analizan la influencia que tienen los sistemas de EFyC en la FIP de quince universidades españolas, con una muestra de 3625 alumnos de 30 asignaturas diferentes a través de un análisis estadístico descriptivo y ANOVAS. Los resultados presentados indican que el alumnado que experimenta sistemas de EFyC mejora su rendimiento académico y está satisfecho con este tipo de evaluación porque participa y mejora su aprendizaje. Otro estudio de Romero-Martín et al. (2015), en el que analizan las divergencias del profesorado y del alumnado en la FIP tras aplicar sistemas de EFyC, obtienen como resultados que, aunque la EFyC es muy exigente para el alumnado, se muestra muy satisfecho con la calificación final de la asignatura.

Gallardo et al. (2020) realizan un estudio en la universidad chilena sobre la percepción de los alumnos de FIP de educación física y de formación profesional Técnico Deportivo Universitario sobre el sistema de EFyC utilizado en asignaturas de atención a la diversidad. Los resultados muestran que los alumnos valoran positivamente el sistema de EFyC que se ha llevado a cabo durante las asignaturas, a pesar de que consideren que exige una asistencia obligatoria, continuidad y mayor tiempo y esfuerzo. Estos inconvenientes sobre el sistema de evaluación utilizado consideran que se ven recompensados con un mayor aprendizaje y un mejor rendimiento académico.

López et al. (2016) afirman que la utilización de sistemas de EFyC está relacionada con la utilización de metodologías activas de aprendizaje. En este sentido, López-Pastor et al. (2020) resaltan la importancia de utilizar metodologías activas y sistemas de EFyC como alternativa a las metodologías tradicionales, porque que es la evaluación más lógica. Según Castejón et al. (2011), parece que existe un vínculo entre la utilización de metodologías activas y los sistemas

de EFyC, ya que el profesor y el alumno trabajan de manera colaborativa a través de una retroalimentación constante para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje: Orienta la toma de decisiones del profesorado y del alumnado, regula las actuaciones docentes, se pueden establecer ciclos de reflexión-acción, etc.

Por todo ello, el objetivo principal de esta investigación, es analizar si los sistemas de EFyC en la FIP ayudan al alumnado a obtener mejores resultados académicos por la vía continua de aprendizaje que si sigue la vía final o no presencial.

2. Material y métodos

El diseño de esta investigación es un estudio de caso simple, ya que se analiza un caso único, de un solo grupo de alumnos. Según Martínez (2006), con el método de estudio de caso se mide y registra la conducta de las personas del fenómeno que queremos estudiar a través de una rigurosidad científica que demuestre validez y fiabilidad en los resultados. Un estudio de caso se caracteriza por ser un estudio descriptivo que tiene una única muestra, ya sea una persona o un grupo de personas (Montero & León, 2005). En esta investigación se va a analizar un caso concreto de una única asignatura, en un contexto real de la FIP.

El contexto en el que se lleva a cabo este estudio es una Facultad de FIP de Segovia (Universidad de Valladolid, España), concretamente en la asignatura de Expresión y Comunicación Corporal en la Educación Infantil que se desarrolla en el primer cuatrimestre del curso 2019-2020. Es una asignatura de 6 créditos ECTS (150 horas) de carácter optativo. La muestra está compuesta por 37 alumnas y alumnos de cuarto curso del Grado de Educación Infantil y de quinto curso del Programa de Estudios Conjunto de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria. Los grados de maestro en España tienen una duración de cuatro años y equivalen a 240 créditos ECTS. La Facultad de Educación de Segovia oferta dos tipos: Grado



en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria. Y, además, se oferta un Programa de Estudios Conjunto de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria con una duración de 5 años. En el último curso del grado se debe elegir la mención a desarrollar compuesta por cinco asignaturas especializadas en la temática elegida. Las menciones en el Grado de Educación Infantil en este centro son: (a) Expresión y Comunicación Artística y Motricidad; y (b) Observación y exploración

del entorno. Las menciones para el Grado de Educación Primaria son: (a) Educación Musical; (b) Educación Física; y (c) Entorno, Naturaleza y Sociedad.

La asignatura se desarrolla durante trece semanas programadas del mes de septiembre al mes de diciembre. Se imparten dos horas de práctica, una hora de teoría y una hora de seminario a la semana. En la tabla 2, se desarrolla una previsión de la dedicación del alumnado a la asignatura:

Tabla 2. Horas de dedicación del alumnado a la asignatura

Actividades presenciales	Horas	Actividades no presenciales	Horas
Clases teórico-prácticas	30	Estudio y trabajo autónomo individual	40
Clases prácticas de aula	23	Estudio y trabajo autónomo grupal	40
Seminarios	7		
Tutorías grupales			5
Evaluación			5
Total presencial	60	Total no presencial	90

Elaboración propia.

El estudio se centra en uno de los resultados que genera el sistema de evaluación utilizado, así que vamos a explicarlo con más detalle en este apartado del contexto. Cuando el primer día de clase se presenta y explica la organización de la asignatura, se le ofrecen al alumnado tres vías de aprendizaje y evaluación: (a) vía continua, (b) vía mixta y (c) vía final o no presencial (ver tabla 3). El alumnado puede elegir la vía que más se adapte a su situación personal, aunque en ocasiones y según transcurre la asignatura, hay personas que pasan de vía continua a vía mixta. Según Castejón et al. (2011) y Biggs (2005), el alumnado realiza la elección del sistema de aprendizaje y evaluación en el contexto de las metodologías activas y de los sistemas de EFyC.

En la Tabla 3 presentamos los requisitos que debe cumplir el alumnado para cada vía de evaluación, así como los porcentajes sobre la calificación final otorgados a cada actividad de aprendizaje. Es importante señalar que, el primer día de clase, se dialoga con el alumnado para ver si está de acuerdo

en el peso de cada actividad sobre la calificación, o si quiere establecer alguna modificación.

Los alumnos tienen escalas descriptivas con los criterios de evaluación y calificación para cada actividad de aprendizaje. Es importante señalar que, para poder aprobar, hay que superar cada apartado. Todos los trabajos y actividades de aprendizaje entregados se devuelven corregidos por el profesor en el plazo de una semana, y gracias al feedback aportado, los alumnos pueden mejorar el trabajo en el mismo plazo de tiempo.

En la vía continua, el alumnado sigue un proceso continuo y formativo, con un seguimiento y feedback constante, sin necesidad de realizar un examen final. En la vía mixta, están los alumnos que no pueden asistir al 100% de las clases de la asignatura, pero sí realizan trabajos y siguen el funcionamiento habitual de las clases. La vía final o no presencial, es para el alumnado que no asiste a ninguna clase, no ha realizado ningún trabajo ni actividad de aprendizaje; se basa en una evaluación final y sumativa.



Tabla 3. Requisitos para las distintas vías de aprendizaje y evaluación y peso en la calificación final de la asignatura

Vía continua	Vía mixta	Vía no presencial
Asistencia a todas las clases (solo se puede faltar un 15% de las clases de manera justificada) Requiere la entrega de todos los trabajos de la asignatura Existe un examen parcial con coevaluación	Asistencia, al menos, al 50% de las clases No es obligatorio entregar los trabajos Existe un examen parcial con coevaluación	No es obligatoria la asistencia No se entregan trabajos Examen final: Parte teórica y parte práctica
Peso en la calificación final		
Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT): 35% Dosier de apuntes y mapas conceptuales: 10% Fichas de sesiones prácticas: 20% Recensiones y trabajos individuales (ensayo, tertulias dialógicas...): 15% Examen parcial con coevaluación o evaluación entre iguales: 20%	PAT: 30% Trabajos prácticos: Hasta un 20% Examen parcial con coevaluación: 50%	PAT: 30% Examen final con una parte teórica (50%) y una parte práctica (20%) y la presentación de un informe sobre el PAT que supone un 30% sobre la calificación final.

Elaboración propia.

Durante el desarrollo de la asignatura se llevan a cabo diferentes actividades de aprendizaje y que vamos a explicar brevemente en qué consiste cada una de ellas.

- Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT): Es un trabajo grupal en el que cada grupo elige un tema de los proporcionados por el profesor y se asignan unos textos para elaborar un marco teórico y plan de sesión acorde al tema. La sesión práctica se lleva a cabo con el resto de compañeros y se expone el marco teórico en 10 minutos. Después de la puesta en práctica, deben realizar un informe en que se reflexione sobre la práctica. Durante todo el proceso se realizan tutorías para corregir los documentos.
- Dosier de apuntes y mapas conceptuales: Durante las sesiones teóricas, los alumnos deben ampliar y reforzar los contenidos del dosier que se les proporciona en la plataforma. En el dosier aparecen pequeñas actividades sobre la teoría: Preguntas, tablas, citas bibliográficas, etc. Además, por

cada tema del dosier se elabora un mapa conceptual en el que el alumnado debe demostrar que conoce los contenidos y es capaz de relacionar unos con otros.

- Fichas de sesiones prácticas: Todas las semanas en las que se desarrolla la asignatura, se realizan sesiones prácticas y cada grupo de alumnos debe elaborar una ficha de sesión que debe seguir la siguiente estructura: Narrado de sesión, ventajas, inconvenientes y mejoras de la propuesta, una vivencia personal, un pequeño análisis de las competencias docentes.
- Recensiones y trabajos individuales: Se realizan tres tertulias dialógicas a lo largo de toda la asignatura. Se facilitan dos textos en la plataforma virtual y cada alumno debe leer uno de ellos y elegir, al menos, tres párrafos y justificar por qué lo ha hecho. Después, en el aula de manera presencial, se establecen pequeños debates en gran grupo sobre los párrafos que cada compañero ha elegido. Además, en este apartado también realizan un ensayo: Consiste en realizar un pequeño trabajo de 2000 pala-



bras sobre un tema de educación física de su interés. El ensayo debe tener un resumen, una introducción, un marco teórico, una pequeña propuesta de trabajo, ventajas e inconvenientes, conclusiones y referencias bibliográficas.

- Examen parcial: Se trata de una prueba de conocimientos donde el alumnado colabora en la elaboración de posibles preguntas. También se realiza un proceso de evaluación y corrección entre iguales al terminar el examen, con una plantilla facilitada por el profesorado.

Los instrumentos de obtención de datos son las actas oficiales de calificación de la asignatura y el diario de la profesora. El procedimiento seguido para la recogida de datos de cada alum-

no se ha realizado a través de las carpetas colaborativas. Estas carpetas se entregan el día del examen parcial y son una recopilación de todas las actividades de aprendizaje que han realizado a lo largo de la asignatura. Deben estar tanto las primeras entregas como las correcciones tras la retroalimentación de los profesores.

Los profesores revisan cada carpeta colaborativa, tanto la parte individual como la grupal, y en base a los criterios de calificación establecidos al principio de la asignatura se obtiene la calificación final.

3. Análisis y resultados

En la tabla 4 presentamos el número de alumnos que han optado por cada vía de aprendizaje y evaluación:

Tabla 4. Número de alumnos en cada vía de aprendizaje y evaluación

	Porcentaje	Nº de alumnos
Vía continua	91.9%	34
Vía mixta	2.7%	1
Vía final o no presencial	5.4%	2
Totales	100%	37

La mayoría de los alumnos han optado por la vía de aprendizaje y evaluación continua (91,9%). En cambio, solo un 2.7% del alumnado ha optado por la vía mixta por no haber podido entregar todos los trabajos en tiempo y forma adecuados y un 5.4% de los alumnos han elegido

la vía final o no presencial por no poder asistir a las clases. En la tabla 5 presentamos los resultados globales de la asignatura. Es importante destacar el elevado número de alumnos que han superado la asignatura en la primera convocatoria de la asignatura (97.3%).

Tabla 5. Resultados globales de la asignatura

Calificación final	Porcentaje	Nº de alumnos
Matrícula de honor	5.4%	2
Sobresaliente	21.62%	8
Notable	54.06%	20
Aprobado	16.22%	6
Suspenso	0	0
No presentado	2.7%	1
Totales	100%	37

Las calificaciones finales del alumnado de este curso son bastante buenas, sólo hay un 2.7%

que no ha superado la asignatura porque no se ha presentado al examen. El resto de los alumnos



han superado la asignatura con calificaciones bastante altas. La nota media de la asignatura es de 7.72 puntos sobre 10. En la tabla 6 se recogen

los porcentajes de cada calificación según la vía de aprendizaje y evaluación elegida por los alumnos.

Tabla 6. Porcentajes de cada calificación según la vía de aprendizaje y evaluación elegida por el alumnado

Vías	NP	Suspenso	Aprob.	Notable	Sobres.	Mat. Honor	Totales
Continua	-	-	13.52%	51.36%	21.62%	5.4%	91.9%
Mixta	-	-	2.7%	-	-	-	2.7%
Examen	2.7%	-	-	2.7%	-	-	5.4%
Totales por calificaciones	2.7%	-	16.22%	54.06%	21.62%	5.4%	100%

Teniendo en cuenta estos datos, el rendimiento académico es diferente en función de la vía de evaluación elegida. En primer lugar, todos los alumnos que han seguido la vía continua han superado la asignatura y, además, han obtenido los mejores resultados. El 2.7% que ha optado por la vía mixta ha obtenido una calificación de aprobado. Con respecto a la vía examen final, encontramos dos casos: Un 2.7%, que ha superado la asignatura con una calificación de notable y un 2.7% que no se presentó al examen final. Los resultados muestran que las calificaciones más altas se obtienen a través de la vía continua de aprendizaje y evaluación: Notables y sobresalientes en su mayoría. Mientras que la vía final o no presencial solo un 2.7% consigue aprobar la asignatura con una calificación de notable; una calificación que no suele ser la habitual.

4. Discusión y conclusiones

Este trabajo muestra los resultados obtenidos tras la implementación de un sistema de EFyC, combinado con la utilización de metodologías activas, en una asignatura de cuarto curso del Grado de Maestro en Educación Infantil. Por una parte, esta experimentación parece mostrar que la utilización de sistemas de EFyC es la más coherente con el uso de metodologías activas en la FIP.

Se ofrece al alumnado la libre elección de una de las tres vías de aprendizaje y evaluación: Vía continua y EFyC, vía mixta y vía final (examen final). La vía examen final suele ser elegida por los alumnos que no quieren estar implicados

de forma continua en su proceso de enseñanza-aprendizaje o que no pueden asistir a clase. En nuestro caso, la mayoría de los alumnos han elegido la vía continua, aunque suponga más trabajo y existan más requisitos (asistencia, entregas de trabajos, etc.). Estos resultados son similares a los encontrados por Julian et al. (2010), Martínez-Mínguez et al. (2015) y Vallés et al. (2011), que recogen experiencias del alumnado de la FIP que valora de manera positiva la vivencia de sistemas de EFyC durante su formación y están bastante satisfechos con la experiencia, porque generan un mayor aprendizaje, a pesar de que suponga más implicación y más tiempo de trabajo para los alumnos y para el profesorado.

Por otra parte, los resultados muestran un elevado rendimiento académico que, además, parece ser diferente según la vía de aprendizaje y evaluación que elija el alumnado. Similares resultados han sido encontrados también en estudios con otras muestras y contextos (Angelini, 2016; Arribas, 2012; Buscá et al., 2010; Gallardo et al., 2020; López-Pastor et al., 2013), que aseguran que el desarrollo de sistemas de EFyC en la FIP mejora el rendimiento académico del alumnado tanto en España como en Chile. Debido al alto porcentaje de alumnos que han superado la asignatura (97.3%), podemos concluir diciendo que parece que el desarrollo de los sistemas de EFyC parecen mejorar el rendimiento académico del alumnado. Estos datos se pueden encontrar también en estudios como los de Brown y Glasner (2003) y Castejón et al. (2011).



Existen varios trabajos que afirman que el rendimiento académico suele ser mejor siguiendo una vía de evaluación continua, en la que se produce un proceso de mejora del aprendizaje del alumnado gracias a la rápida retroalimentación del profesor (Black & Wilian, 2003; Boud, 2010; Boud & Falchikov, 2006; Fraile et al., 2013; López-Pastor, 2008; Romero-Martín, 2014 y 2015).

Los resultados de la vía mixta son ambivalentes: Por un lado, suelen estar las personas que no pueden asistir a todas las clases y, por otro, las personas que no entregan los trabajos o que no cumplen con los criterios mínimos exigidos. En esta situación, los alumnos suelen superar la asignatura (2.7%). Estos resultados pueden contrastarse con los recogidos en Castejón et al. (2011), Vallés et al. (2011) y López et al. (2011).

Respecto a la vía de examen final el 2.7% que sí se ha presentado al examen ha sacado una buena nota (un notable), mientras que el 2.7% restante no se ha presentado al examen. Esto no suele ser habitual en esta vía, como puede comprobarse en los estudios de Arribas (2012) y Fraile et al. (2013). Además, en el estudio de Castejón et al. (2011) hace referencia a que por esta vía se suele acumular el trabajo al final del cuatrimestre y repercute en el rendimiento académico, que suele ser bajo.

Como principal limitación de estudio podemos señalar que es una única asignatura y un solo grupo, y que por tanto los resultados no pueden ser generalizables para cualquier caso, pero sí transferibles a otro contexto. Dado que no se trata de un estudio experimental, cada alumno elige libremente la vía de evaluación y aprendizaje que prefiere. Esto hace que el número de alumnos sea más elevado en la vía de evaluación formativa y continua, lo que podría ser también una limitación del estudio.

Este artículo puede ser de interés para los docentes de la FIP que se inician en las metodologías activas y la EFyC y para los docentes que aplican ya estos sistemas en sus aulas y/o investigan sobre la influencia de la EFyC en el

rendimiento académico del alumnado o en las diferentes vías de aprendizaje y evaluación que se puede ofrecer al alumnado en educación superior.

A partir de estos resultados, parece conveniente realizar estudios con muestras más amplias, con diferentes asignaturas que utilicen sistemas de EFyC en la FIP, o bien análisis comparativo del rendimiento académico obtenido en sucesivos cursos y generaciones en esta misma asignatura. Pero, lo más relevante en estos tiempos de confinamiento y obligada enseñanza online en muchos países, debido a la pandemia COVID19, sería analizar en qué medida esta situación de enseñanza no presencial y a distancia ha afectado al desarrollo de los sistemas de EFyC en la FIP.

Referencias bibliográficas

- Angelini-Doffo, M.L. (2016). Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22614>
- Arribas, J.M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Relieve*, 1(18) 1-15. <http://bit.ly/2whMTV5>
- Biggs, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Black, P., & William, D. (2003). In Praise of Educational Research: Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 5(29), 623-637. <https://doi.org/10.1080/0141192032000133721>
- Boud, D., & Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Australian Learning and Teaching Council.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31,4, 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- Buscá, F., Pintor, P., Martínez, L., & Peire, T. (2010). *Sistemas y procedimientos de Evaluación*



- Formativa en docencia universitaria: Resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios Sobre Educación*, 18, 255-276.
<http://bit.ly/2QqXJPv>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M.L., & Castejón F.J. (2018). Desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los instrumentos de evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 111-126.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>
- Carter-Thuillier, B. (2015). Evaluación para el aprendizaje: Innovación, Democracia y Transformación en Educación Física. En M. Cresp, J. Serra-Olivares, B. Carter-Thuillier & R. García (Eds.), *Evaluación para el aprendizaje: Educación Física e Innovación en procesos formativos* (pp. 24-49). Lambert-EAE.
- Castejón Oliva, F.J., López-Pastor, V.M., Julián Clemente, J.A., & Zaragoza Casterad, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328-346. <http://bit.ly/2WoLw1C>
- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus Consecuencias: Una nueva era de evaluación. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-29. <http://bit.ly/3a0OEEX>
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge.
- Fraille-Aranda, A., López-Pastor, V.M., Castejón-Oliva, F.J., & Romero-Martín, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Revista Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
<http://bit.ly/2WncDtJ>
- Gallardo, F., Carter, B., & López-Pastor, V. M. (2019a). Evaluación formativa y compartida en la universidad chilena: Resultados tras cuatro años de implementación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 139-155.
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.008>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V.M., Martínez-Angulo, V., & Carter-Thuillier, B. (2019b). Evaluación formativa en educación física y atención a la diversidad. Percepción del alumnado de educación física. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (25), 169-186.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efef>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V.M., & Carter-Thuillier, B. (2017). ¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesores y egresados de una universidad. *Psychology, Society & Education*, 9(2), 227-238.
<https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.699>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V.M., & Carter-Thuillier, B. (2018). Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado. *Revista Estudios Pedagógicos*, 44(2), 55-77.
<https://bit.ly/3dCblkz>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., & Carter-Thuillier, B. (2020). Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa, y su influencia en la autopercepción de competencias en alumnado de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 417-424. <https://bit.ly/30c5YEU>
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A.T. (2017). If I experience formative assessment whilst at University will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Herranz, M. (2013). *Desarrollo de procesos de autoevaluación y evaluación compartida en la etapa de Educación Primaria. Un estudio de casos en el área Educación Física* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, Segovia]. <http://bit.ly/2Uf4a9v>
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G., & Gómez, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: Beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.



- <https://doi.org/10.4438/1998-592X-RE-2011-359-092>.
- Julián, J.A., Zaragoza, J., Castejón, F.J., & López-Pastor, V.M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 218-233. <http://bit.ly/2vwxmAl>
- López Pastor, V.M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/02619760802208452>
- López-Pastor, V.M., Archilla, M., & Real, F. (2016). Evaluación formativa, calificación y carpetas colaborativas: Una práctica de éxito en educación superior. In C. Hamodi Galán (Coord.), *Formar mediante la evaluación en la Universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes* (pp. 67-82). Ediciones Universidad de Valladolid
- López-Pastor, V.M., Manrique, J.C., & Vallés, C. (2011). Evaluación y calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(14.4), 1-20. <http://bit.ly/33E0pih>
- López-Pastor, V.M., Molina, M., Pascual, C., & Manrique, J.C. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la formación inicial del profesorado de Educación Física: Los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 680-687. <http://bit.ly/2wylUi>
- López-Pastor, V.M., & Pérez-Pueyo, A. (Coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. <http://bit.ly/2J2BRFP>
- López-Pastor, V., Pintor, P., Muros, B., & Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: The results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37, 163-180. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>
- Martínez Carazo, P.C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193. <http://bit.ly/2WndjPN>
- Martínez-Mínguez, L., Vallés-Rapp, C., & Romero-Mínguez, M.R. (2015). Estudiantes universitarios: Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. *Revista d'Innovació educativa*, (14), 59-70. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4217>
- Montero, I., & León, O.G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127. <https://bit.ly/3gUCTgA>
- Moreno Ruiz, J.A., Candela Martín, A., & Bañuelos Lagunes, P. (2019). Evaluaciones formativas en el aula: Análisis discursivo de la actividad de retroalimentación en la práctica supervisada de psicólogos educativos en formación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 121-137. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.007>
- Nicol, D., & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Romero-Martín, M.R., Asún, S., & Chivite, M.T. (2016). La autoevaluación en expresión corporal en formación inicial del profesorado de educación física: Un ejemplo de buena práctica. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 29, 236-241. <http://bit.ly/38ZKsE1>
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V.M., & Castejón-Oliva, F.J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 16-32. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>



- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F.J., & López-Pastor, V.M. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE*, 21(1), 1-16.
<https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5169>
- Vallés, C., Ureña, N., & Ruiz, E. (2011). La evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso en su primer año de desarrollo. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135-158.
<http://bit.ly/2Uhg8PJ>



Sección Miscelánea (*Miscellaneous Section*)



Fuente: <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/high-school-art-class-teacher-199145018>



Wikipedia en las facultades de educación españolas. La visión de los estudiantes universitarios

*Wikipedia at the spanish faculties of education.
The vision of university students*

Dr. Ángel Obregón-Sierra es docente e investigador de la Universidad Isabel I (España) (angel.obregon@ui1.es) (<https://orcid.org/0000-0001-8801-317X>)

Dra. Natalia González-Fernández es docente e investigadora de la Universidad de Cantabria (España) (gonzalen@unican.es) (<https://orcid.org/0000-0001-6669-8446>)

Recibido: 2019-09-05 / **Revisado:** 2020-06-02 / **Aceptado:** 2020-06-05 / **Publicado:** 2020-07-01

Resumen

Desde los comienzos del siglo XXI se ha constatado un cambio en la forma que tienen las personas de conectarse a Internet, que interactúan más con los creadores de las páginas web y dedican más horas a conectarse a varias herramientas que se han denominado Web 2.0, como las redes sociales, los wikis y los blogs. Uno de los wikis más conocidos es la Wikipedia, enciclopedia en línea libre editada colaborativamente por usuarios de todo el mundo. En esta investigación hemos aplicado un cuestionario en línea diseñado ad hoc para constatar si los estudiantes universitarios españoles usan esta herramienta, si la conocen y si la conceden importancia de cara a sus estudios. Los resultados han sido obtenidos tras la cumplimentación de 1173 cuestionarios por parte de estudiantes universitarios de Educación en toda España. Los alumnos afirman usar mucho las redes sociales, los documentos en línea y la Wikipedia. Solo un 5,4% de los encuestados indicó que no utiliza esta herramienta. Aseguran conocer su funcionamiento, y tan solo un 1,74% admitió desconocerla totalmente. Sin embargo, no la dan mucha importancia para sus estudios, como al resto de herramientas de la Web 2.0. Además, la mayoría sabe que pueden editar en ella, pero no se ven capaces de aportar información, por lo que el número de editores es muy bajo.

Descriptores: Wikipedia, wikis, educación superior; estudiantes universitarios, trabajo colaborativo, cuantitativo.

Abstract

Since the beginning of the 21st century, there has been a change in the way people connect to the Internet, interacting more with the creators of web sites and spending more time connecting to several tools that have been called Web 2.0, such as social networks, wikis and blogs. One of the best-known wikis is Wikipedia, free online encyclopedia collaboratively edited by users around the world. In this research we have applied an online questionnaire designed ad hoc to see if Spanish university students use this tool, if they know it and if they attach importance to their studies. The results have been obtained after the completion of 1173 questionnaires by university students of Education throughout Spain. Students say they use social networks, online documents and Wikipedia. Only 5.4% of respondents indicated that they do not use this tool. They make sure they know how it works, and only 1.74% admitted to not knowing it completely. However, they do not give it much importance to their studies, as the other Web 2.0 tools. In addition, most of them know that they can edit it, but they cannot provide information, so the number of editors is very low.

Keywords: Wikipedia, wikis, higher education, university students, collaborative writing, quantitative.

1. Introducción

Una de las herramientas más importantes de Internet es la Wikipedia, que habitualmente se encuentra entre las diez páginas más consultadas del mundo (Alexa, 2020), y lo es también entre los estudiantes y profesores universitarios (Brox, 2019; Wannemacher & Schulenburg, 2010). Tras introducir 26 términos aleatorios de diferentes áreas del conocimiento en el buscador de Google constatamos que tan solo uno de estos no mostraba en la primera posición el artículo de la Wikipedia referente a dicho término, demostrando la facilidad de acceso que esta enciclopedia virtual ofrece a los usuarios de Internet.

El número de personas que acceden a consultar información en Internet en temas tan relevantes como la salud y la educación ha aumentado considerablemente en tan solo cuatro años, según las encuestas realizadas entre 2015 y 2019 por el Instituto Nacional de Estadística (Instituto Nacional de Estadística, 2019). Otra encuesta, realizada entre estudiantes universitarios de Estados Unidos, mostró que más de la mitad consultaban frecuentemente la Wikipedia, incluyendo su utilización en trabajos de investigación, aunque principalmente en los momentos iniciales de estos (Head & Eisenberg, 2010).

En Francia, los usuarios más confiados a la hora de consultar Wikipedia son los estudiantes, mientras que los menos confiados son los trabajadores encuadrados en profesiones intelectuales superiores. A su vez, los jóvenes entre 18 y 24 años eran los más confiados en comparación con el resto de rangos de edad (Foglia, 2008). Ambos casos son similares a los expuestos en investigaciones desarrolladas en otras universidades, que constatan un uso de la Wikipedia generalizado en los estudiantes (Margaryan et al., 2011; Pozzali & Ferri, 2010; Shen et al., 2013).

En España los datos son similares. En la Universidad de Oviedo la Wikipedia es consultada como primera opción por un 15% de los alumnos, como segunda opción por un 35% y como tercera opción por un 25% (Alonso &

García, 2013), mientras que en la Universidad de Salamanca más del 75% la utiliza ocasionalmente, y el 53% afirma hacerlo en sus trabajos de clase (Sánchez, 2014).

Son numerosos los autores y profesores contrarios a la utilización de la Wikipedia en las aulas, y en general para la búsqueda de información, influenciando negativamente a sus alumnos (Garrison, 2018). Varios centros educativos han declarado tener problemas con algunos contenidos de la Wikipedia y la confusión de muchos profesores respecto a su utilización también debe ser tenida en cuenta (Meishar-Tal, 2015).

Muchos estudiantes en su último curso de secundaria (18-19 años) admiten que sus profesores no permiten utilizarla, pero aun corriendo el riesgo de encontrar datos erróneos prefieren utilizarla porque posee el conocimiento que ellos necesitan (Valverde-Crespo et al., 2019). Los estudiantes de secundaria, en ocasiones, presentan trabajos copiados literalmente o con muy pocas modificaciones, además de no mostrar en ellos las referencias de donde obtuvieron dicha información (Sormunen & Lehtiö, 2011).

Otros motivos aducidos para no utilizarla son la falta de garantía de fiabilidad, que es una fuente no cualificada, abundantes contenidos incompletos o incoherentes, genera pereza intelectual, favorece el copia-pegar, posee artículos esquemáticos y la baja calidad narrativa (García, 2010). El profesor Pierre Assouline indicaba en el prefacio del libro *La Révolution Wikipédia* (Gourdain et al., 2007) que los estudiantes no saben cómo se realizaba una investigación documental antes de existir la Wikipedia. Sin embargo, esta no habría de sustituir a la investigación documental. La Wikipedia no es una fuente primaria, por lo que cualquier usuario debe consultar las fuentes primarias que indican los artículos en su parte inferior (Los cinco pilares, 2020).

Las dudas acerca de su calidad son uno de los mayores impedimentos para los profesores (Chen, 2010), aunque también se encuentran otras causas como son la imagen social de la Wikipedia, la poca aceptación en las instituciones



educativas y el poco apoyo que se recibe para la formación en el empleo de aplicaciones como la Wikipedia. También es importante tener en cuenta la notable influencia que puede ocasionar la opinión de un individuo en su entorno, ya que la opinión de los profesores influye en la de sus estudiantes (Lim, 2013), e incluso otros docentes suelen influir en la opinión de sus compañeros, porque una opinión positiva podría generar que los compañeros también la usen (Eijkman, 2010; Lladós et al., 2013). Algún autor ha llegado a afirmar que un grupo de personas que trabajan de forma gratuita dificulta las perspectivas de trabajo para los estudiosos, y que por este motivo son más críticos con la Wikipedia (Hastings-Ruiz, 2015).

Constatamos que a medida que transcurre el tiempo, la cantidad de investigaciones son más numerosas (Park, 2011), las actividades con la Wikipedia en el aula son más habituales (Brailas et al., 2015; Brox, 2016; Christensen, 2015; Dawe & Robinson, 2017; Di Lauro & Johnin, 2016; Petrucco, 2019; Zou et al., 2020) y las opiniones de los expertos se tornan más positivas que los primeros estudios (Barnhisel & Rapchak, 2014; Josefsson et al., 2014; Soler-Adillon et al., 2018). En los últimos estudios incluso se afirma que el uso académico activo de la Wikipedia tiene una influencia positiva en el rendimiento académico de los estudiantes (Meseguer-Artola et al., 2019), recomendando en todo caso prudencia a la hora de consultar las fuentes (Eijkman, 2010).

Los alumnos universitarios admiten que la Wikipedia es fiable y útil, aunque lo que más valoran es su actualidad, en contraposición con la completitud (Meseguer-Artola, 2014). En Australia, el 24% de los estudiantes universitarios la considera muy útil, y el 87,5% la utilizan para los trabajos de clase (Selwyn & Gorard, 2016). Una de las investigaciones más elaboradas en cuanto al uso de la Wikipedia por los estudiantes universitarios en Estados Unidos fue el trabajo realizado por Head y Eisenberg (2010), que constataron que el 30% la consultaban siempre, el 22% frecuentemente y el 23% ocasionalmente.

Respecto al porcentaje de editores que hay entre los estudiantes, estos se encuentran en un

nivel muy bajo, el 1% admite editar frecuentemente, un 20% lo hace rara vez, mientras que el 77% no lo ha hecho nunca. El 0,3% crea artículos frecuentemente, mientras que el 83% nunca lo hizo (Kleimann et al., 2008). Los alumnos de estudios de agricultura fueron los que mayor porcentaje de fiabilidad otorgaron a la Wikipedia, un 69%, mientras que los resultados entre estudiantes de filosofía la otorgaron un 38% de fiabilidad.

La realidad es que solo una quinta parte de los estudiantes desde secundaria hasta la universidad ha recibido explicaciones del funcionamiento de la Wikipedia, y de estos, más de un 30% fueron asistidos por amigos o familiares (Sahut et al., 2015), lo que puede ocasionar problemas si dichas personas no disponen de conocimientos profundos en la temática. En la misma línea encontramos las investigaciones de Forte y Bruckman (2010), que afirman que los estudiantes no han sido formados debidamente, y por ese motivo ven una complejidad añadida al hecho de aportar citas a sus trabajos. El alumnado consulta fuentes que no consideran fiables, e incluso no saben utilizarlas (Judd & Kennedy, 2011), mientras que la reacción de los profesores es más pasiva que activa en el proceso de enseñarles a utilizarla (Meishar-Tal, 2015). Los estudiantes, en multitud de ocasiones van a consultar la Wikipedia aun admitiendo que no es fiable, pero al estar bien posicionada y poseer casi cualquier artículo los anima a seguir utilizándola (Valverde-Crespo & González-Sánchez, 2016).

Atendiendo a esta realidad, presentamos este trabajo, donde queremos determinar qué percepción tiene el alumnado universitario sobre el conocimiento, uso e importancia que le otorga a la Wikipedia en su formación académica.

2. Metodología

2.1. Instrumento y procedimiento

Diseñamos y validamos una herramienta de recogida de información cuantitativa, un cuestionario *ad hoc* (Obregón & González, 2016). Se realizaron estudios de validez de contenido mediante una



prueba piloto, cumplimentada por 73 estudiantes de primer curso del Grado de Magisterio en las especialidades de Educación Primaria e Infantil, y un panel de expertos, tal y como se propone en la técnica Delphi, compuesto por diez investigadores universitarios. En el cálculo de la fiabilidad se obtuvo un resultado de ,878 en el Alpha de Cronbach. El cuestionario estaba compuesto por 93 ítems al comienzo del diseño y validación, y 79 en la versión final, tras tener en cuenta las propuestas sugeridas por los jueces expertos, atendiendo a criterios de claridad, pertinencia, orden y eficacia. Esta última versión se distribuyó en cuatro dimensiones: Datos personales, parte general de Internet y la Web 2.0, parte específica de la consulta y la edición de la Wikipedia. Fue enviado a través de correo electrónico, previo consentimiento de los decanos de las facultades de Educación implicadas, mediante el enlace a la aplicación en línea del mismo.

Las informaciones cuantitativas proporcionadas por los ítems del cuestionario fueron tratadas con el programa SPSS 19 para los análisis de fiabilidad, estadística descriptiva, inferencial (pruebas de Kruskal-Wallis, Wilcoxon y U de Mann-Whitney) y relacional (coeficientes Tau de Kendall y Rho de Spearman), explorando el uso que los estudiantes hacen de la Wikipedia, el

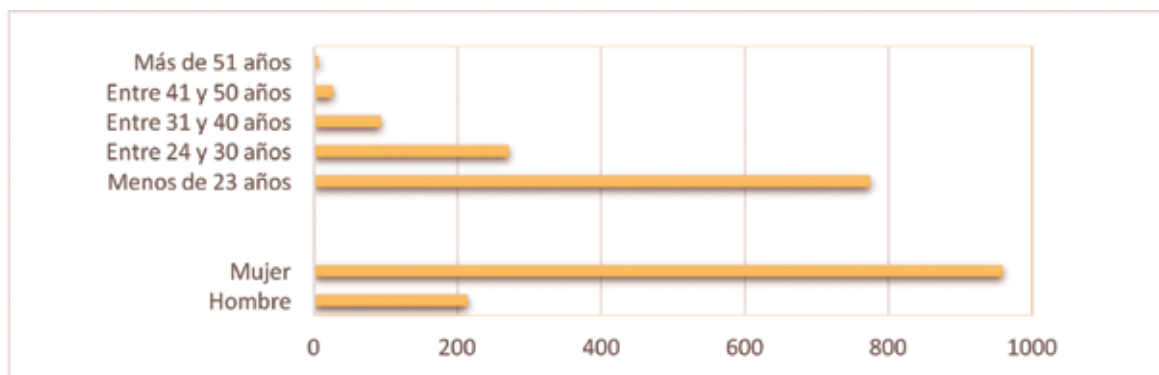
conocimiento que tienen de ella y la importancia que la otorgan para sus estudios.

2.2. Participantes

El número de estudiantes en los estudios de grado, primer y segundo ciclo matriculados en todas las universidades públicas y privadas de España en el área de Educación fue de 156.986 estudiantes. Con estos datos, el número mínimo de cuestionarios a cumplimentar era de 1060, obteniéndose 1415 respuestas una vez terminado el plazo de entrega. Tras eliminar las respuestas invalidadas, esta investigación analiza los datos aportados por 1173 estudiantes universitarios de Educación en España.

Tal y como puede observarse en el gráfico 1, participaron 959 mujeres y 214 hombres, siendo en su mayoría (66%) menores de 23 años. Estuvieron representados todos los cursos de la formación universitaria, en las titulaciones de grado en Magisterio en Educación Primaria (36,4%), Infantil (23,4%), Pedagogía (13,2%), Educación Social (11,2%), Infantil y Primaria (3,8%) y también en varios tipos de máster (11,9%). Contestaron al cuestionario más de la mitad de las universidades españolas, destacando las respuestas de las universidades del este peninsular, ya que entre las universidades de la Comunidad Valenciana y Cataluña sumaron el 40% del total.

Gráfico 1. Estudiantes universitarios que participaron en el cuestionario



Fuente: Elaboración propia (2020)



3. Resultados

El cuestionario se utilizó como herramienta de recogida de información para conocer la realidad actual acerca del uso, importancia y conocimiento de las herramientas de la Web 2.0, y específicamente de la Wikipedia, por parte de los estudiantes universitarios españoles en estudios de Educación. Se preguntó a los estudiantes por las redes sociales, redes sociales basadas en vídeos, microblogging, blogs, wikis, Wikipedia, plataformas de almacenamiento, documentos en línea y foros.

A partir de las respuestas obtenidas hemos observado que los alumnos universitarios en España utilizan muy frecuentemente las redes sociales como Facebook o Instagram, en concreto un 96,3% admitió usarlo poco, bastante o mucho. Las redes sociales basadas en vídeos como YouTube, los documentos en línea y la Wikipedia, también son muy usados, pero no así los blogs, wikis y foros. Esto puede ser debido a que los foros y los blogs han sido sustituidos por las redes sociales, en las que es posible opinar, comentar y seguir a otras personas de una manera más sencilla.

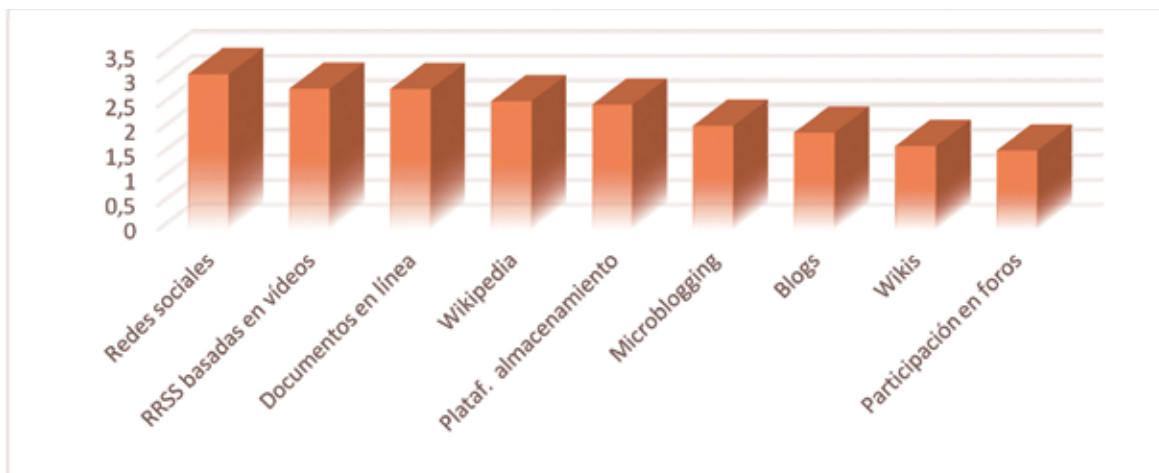
Tras realizar las pruebas de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney aplicadas a la dimensión "Uso_Red_Sociales", observamos que los alumnos más jóvenes y en cursos más bajos utilizan más las redes sociales ($p < ,003$ entre los menores de 23 años y el resto de grupos de edad y $p < ,008$ entre el grupo de edad de 24 a 30 años y los más mayores). A medida que aumentan de curso ($p = ,012$ entre los estudiantes de primero y de cuarto y $p = ,040$ entre los estudiantes de segundo y cuarto) o adquieren una titulación dejan de utilizarlas con tanta frecuencia ($p < ,036$ en todos los casos comparando los estudiantes sin titulación y los que tienen C.F.G.S., diplomatura o licenciatura). Cuanto más tiempo navegan los estudiantes universitarios en Internet ($p = ,000$ en todos los casos en los que se comparan las horas dedicadas) y a

medida que aumenta su conocimiento informático ($p = ,002$ entre el nivel básico y el avanzado y $p = ,005$ entre el nivel medio y el avanzado), más utilizan las herramientas de la Web 2.0. En cuanto a las herramientas para la transferencia de archivos, los documentos en línea y los foros, los estudiantes menores de 23 años son los que menos utilizan este tipo de herramientas ($p = ,000$ entre los menores de 23 años y entre los que tienen una edad entre 24 y 30 años y $p = ,001$ entre los menores de 23 años y los que tienen entre 31 y 40 años), y su uso aumenta a medida que aumenta la edad. El alumnado que cursa estudios de máster, y los que ya tienen una titulación superior, también utilizan con más frecuencia este tipo de herramientas comparándolo con los estudiantes que solo disponen del título de bachiller ($p < ,008$ entre los estudiantes sin titulación y los licenciados o posgraduados, $p = ,006$ entre los estudiantes con C.F.G.S. y los que tienen título de posgrado).

La utilización de la Wikipedia es intermedia, siendo de 2,61 su media, ligeramente superior a la de la escala (2,5). Los estudiantes que menos usan la Wikipedia son los que ya disponen de un ciclo formativo, en comparación con los estudiantes que poseen otro tipo de titulación (bachiller, licenciatura y posgrado). Constatamos además que los estudiantes con nivel informático básico consultan menos la Wikipedia (media de 2,49), y según va aumentando su nivel de conocimiento aumenta su uso (3,11 los expertos). Por último, los usuarios que dedican más de cuatro horas a conectarse a Internet usan más la Wikipedia que el resto de usuarios que navegan menos tiempo ($p < ,025$ en todos los casos comparando con el resto de opciones). Además, se encontraron diferencias entre los estudiantes con nivel básico de conocimiento informático con respecto a los que afirmaban tener un nivel avanzado ($p = ,012$) y experto ($p = ,004$), los de nivel medio con los expertos ($p = ,008$) y los avanzados con respecto a los expertos ($p = ,034$).



Gráfico 2. Uso que le dan los estudiantes universitarios a nueve herramientas



Fuente: Elaboración propia (2020)

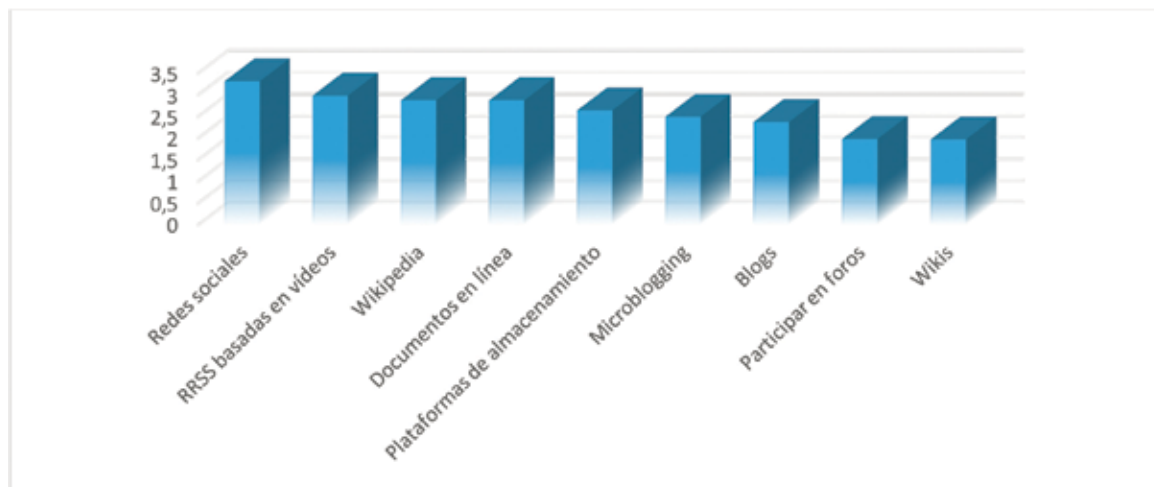
El conocimiento de las herramientas Web 2.0 por parte de los estudiantes universitarios en España es medio, debido en parte al desconocimiento en dos de sus principales herramientas: Los foros y los wikis. El conocimiento en el resto de herramientas es medio, exceptuando el caso de las redes sociales como Facebook o Instagram, en las cuales admiten poseer conocimientos altos. Hemos observado también que el conocimiento de los estudiantes en las herramientas de la Web 2.0 es mayor cuanto más tiempo dedican a conectarse a Internet ($p = ,000$ en todos los casos de comparación entre las horas dedicadas) y mayor conocimiento informático poseen ($p = ,000$ en todos los casos comparados de los niveles informáticos). Además, los más jóvenes afirman tener un mayor conocimiento de las herramientas Web 2.0 respecto a los estudiantes mayores ($p = ,010$ entre los menores de 23 años y los de 31-40 años, $p = ,012$ entre los menores de 23 años y los de 41-50 años, $p = ,034$ entre los estudiantes de 24-30 y los de 31-40, y $p = ,024$ entre los estudiantes de 24-30 y los de 41-50 años), mientras que a medida que superan los cursos de grado su conocimiento aumenta ($p = ,008$ entre primero y segundo y $p = ,014$ entre primero y cuarto curso).

En cuanto al conocimiento que tienen los estudiantes universitarios españoles de la

Wikipedia, podemos afirmar que es medio-alto, tal y como indica la media de este ítem (2,88) y el hecho de que solo el 1,74% afirma tener un conocimiento nulo de la Wikipedia. Se ha constatado que cuanto mayor es el nivel informático que poseen los estudiantes, más conocimiento tienen sobre la Wikipedia, llegando hasta un conocimiento muy alto de los expertos en informática ($p = ,000$ en todos los casos comparados excepto $p = ,006$ entre los avanzados y los expertos). Además, observamos el mismo efecto en los estudiantes que dedican más horas a navegar por Internet, cuantas más horas empleadas, mayor conocimiento afirman poseer ($p < ,020$ en las comparaciones entre estudiantes que dedican menos de una hora y el resto, $p = ,002$ entre los que dedican 1-2 horas y los que dedican más de 4 horas y $p = ,010$ entre los que dedican entre 2 y 4 horas y los que dedican más de 4 horas). En cuanto a la correlación entre el uso de la Wikipedia y el conocimiento que tienen de ella existe una correlación moderada ($p = ,479$ fue el resultado del coeficiente de correlación Rho de Spearman).



Gráfico 3. Conocimiento que tienen los estudiantes universitarios de nueve herramientas



Fuente: Elaboración propia (2020)

Los estudiantes universitarios españoles otorgan poca importancia para sus estudios a los foros, las redes sociales o los blogs. Sin embargo, la navegación por Internet es muy importante para ellos. Si tenemos en cuenta que esta no es una herramienta de la Web 2.0 concluimos que el alumnado otorga poca importancia para sus estudios a este tipo de herramientas (la media, sin incluir la navegación por Internet es de 2,10). Ciertos estudiantes consideran a las herramientas Web 2.0 más importantes que otros, como es el caso de los mayores de 23 años ($p < ,033$ comparando con el resto de grupos de edad), los alumnos que estudian en las universidades del sur del país ($p < ,035$ comparando con el resto de universidades del país), los que cursan estudios de máster ($p < ,037$ comparando con el resto de especialidades), los que dedican más horas a navegar ($p < ,016$ en todas las comparaciones realizadas exceptuando entre los alumnos que se conectan entre 1-2 horas y entre 2-4 horas que devolvió un $p = ,215$), los que tienen mayores conocimientos en informática ($p < ,008$ en todos los casos exceptuando entre los que tienen nivel avanzado y experto que fue de $p = ,057$) y los que ya poseen una licenciatura ($p < ,033$ en todos los casos comparados).

El resultado del análisis de la importancia que otorgan los universitarios de Educación a la Wikipedia en sus estudios nos permite afirmar que los estudiantes universitarios españoles otorgan una importancia intermedia-baja a la Wikipedia. La media es de 2,37, los valores de la mediana normalmente son de 2,00 y solo en seis casos los valores de las categorías de cada ítem superan la media de la escala (2,5). Los hombres ($p = ,010$), los alumnos entre 31 y 40 años en comparación con los menores de 31 ($p = ,002$ en ambos casos), los que estudian en una universidad del sur de España ($p < ,043$ en todos los casos), los que disponen de un título de licenciatura, comparado con los que tienen el título de bachillerato ($p = ,002$) o un C.F.G.S ($p = ,006$), los que tienen un nivel de conocimiento informático de experto con respecto a los de nivel intermedio ($p = ,032$) y básico ($p = ,014$), y los que dedican más de 4 horas a navegar por Internet, comparado con los que dedican entre 1-2 horas ($p = ,022$) y entre 2-4 horas ($p = ,032$) dan más importancia a la Wikipedia para sus estudios que el resto de categorías.

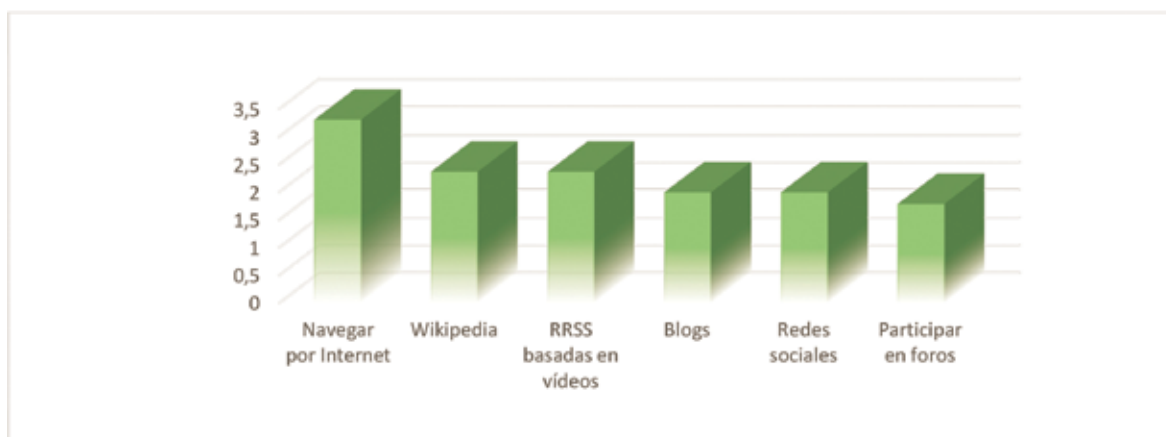
Además de estos datos, el 92,2% de los estudiantes universitarios sabía que cualquier persona puede editar en la Wikipedia, pero un



5% no lo sabían y la utilizan bastante o mucho. Respecto a la cantidad de estudiantes que han editado en alguna ocasión en la Wikipedia,

solo han sido el 12% del total, mientras que un 0,38% lo ha hecho frecuentemente o muy a menudo.

Gráfico 4. Importancia que le otorgan los estudiantes universitarios a seis herramientas



Fuente: Elaboración propia (2020)

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación se centraba en conocer la realidad actual acerca del uso, importancia y conocimiento de las herramientas de la Web 2.0, y específicamente de la Wikipedia, por parte del alumnado que cursa estudios en las Facultades de Educación españolas. A partir de los resultados del cuestionario, es posible comprobar que un porcentaje alto de estudiantes utilizan las redes sociales (96,3%), dato similar a los aportados por el Instituto Nacional de Estadística (2019), el cual indica un 91,1%. También es destacable el alto número de estudiantes que utiliza las redes sociales, los documentos en línea y la Wikipedia, en contra del bajo uso que dan a los blogs, wikis y foros.

Varias investigaciones han apuntado que más del 80% de los estudiantes utiliza la Wikipedia (Gilles, 2015; Sánchez, 2014). La media obtenida por una investigación realizada en la Universidad de Salamanca fue de 2,81 (Sánchez, 2014), mientras en nuestro caso ha sido de 2,61, ligeramente inferior, pero por encima de la media de la escala. Existe una

mayor coincidencia con la investigación de Gilles (2015), en la cual se afirma que el 5,7% de sus encuestados no utilizaba la Wikipedia, por el 5,4% que hemos obtenido en nuestro caso, lo que demuestra un uso habitual de ella.

Respecto al conocimiento e importancia de la Web 2.0 y la Wikipedia observamos que los estudiantes universitarios españoles poseen un conocimiento medio en la mayoría de las herramientas de la Web 2.0, exceptuando en las redes sociales, de las que afirman tener un conocimiento alto. Respecto a la Wikipedia, su conocimiento es medio-alto y solo el 1,74% afirma tener un conocimiento nulo sobre ella. El uso que hacen de la enciclopedia les confiere, según ellos, conocimiento de la herramienta y de su funcionamiento interno.

Apenas otorgan importancia para sus estudios a las herramientas de la Web 2.0, destacando la baja importancia que conceden a los foros, las redes sociales y los blogs. Principalmente, para sus estudios utilizan otros recursos como los libros de clase, las preguntas al profesor y a sus compañeros, o la navegación por Internet, al



igual que ya apuntó Gilles (2015). La Wikipedia principalmente es utilizada para temas de ocio, pero le confieren una importancia intermedia-baja para sus estudios.

Flanagin y Metzger (2011) constataron que, aunque la mayoría de los estudiantes encuestados conocía la Wikipedia, un 22% no sabía que todo el mundo podía participar. Este porcentaje ha descendido debido al mayor conocimiento que poseen los estudiantes universitarios del funcionamiento de la Wikipedia, ya que en esta investigación se ha encontrado que tan solo un 7,8% no sabían que podían editar.

En cuanto al porcentaje de participación, Kleimann et al. (2008) obtuvieron que tan solo un 0,3% de los estudiantes creaban artículos frecuentemente, mientras que el 83% no lo habían hecho nunca. Cuquet y García-San Pedro (2019) afirmaron que un 7% de los estudiantes de ESO, y un 14% de Bachillerato, habían editado en alguna ocasión, mientras en nuestro caso, solo el 12% lo había hecho en alguna ocasión, siendo tan solo un 0,38% que lo ha hecho frecuentemente o muy a menudo. El principal motivo que exponen para no hacerlo es que no creen que puedan aportar nada.

En definitiva, este artículo contribuye a una mejor comprensión sobre el conocimiento que tienen los estudiantes de las herramientas tecnológicas que utilizan diariamente. La Wikipedia ofrece una gran diversidad de posibilidades, posibilitando el aprendizaje colaborativo, y fomentando un aprendizaje activo.

Como limitaciones de este estudio podemos indicar el hecho de que la recolección de datos se centró únicamente en titulaciones de Grado del ámbito de la Educación y, desde un enfoque cuantitativo.

Referencias bibliográficas

- Alexa (2020). *wikipedia.org Competitive Analysis, Marketing Mix and Traffic*.
<https://bit.ly/3h2zsuX>
- Alonso, M.I., & García, J. (2013). Colaboración activa en Wikipedia como método de aprendizaje. *RIED*, 16(1), 13-26.
- Barnhisel, G., & Rapchak, M. (2014). Wikipedia and the Wisdom of Crowds: A Student Project. *Communications in Information Literacy*, 8(1), 145-159.
<https://doi.org/10.15760/comminfolit.2014.8.1.158>
- Brailas, A., Koskinas, K., Dafermos, M., & Alexias, G. (2015). Wikipedia in Education: Acculturation and learning in virtual communities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 7, 59-70.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.07.002>
- Brox, H. (2016). Troublesome tools: How can Wikipedia editing enhance student teachers' digital skills? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 329-346. <https://doi.org/10.5617/adno.2493>
- Brox, H. (2019). Why won't they take them on? A study on student teachers' first-time engagement with wiki technology. [Tesis doctoral, UiT The Arctic University of Norway]. Repositorio Institucional UiT. <https://bit.ly/2VIRQ8I>
- Chen, H.L. (2010). The perspectives of higher education faculty on Wikipedia. *The Electronic Library*, 28(3), 361-373.
<https://doi.org/10.1108/02640471011051954>
- Christensen, T.B. (2015). Wikipedia as a Tool for 21st Century Teaching and Learning. *International Journal for Digital Society*, 6(2), 1042-1047.
<https://doi.org/10.20533/ijds.2040.2570.2015.0128>
- Cuquet, M., & García-San Pedro, M.J. (2019). Percepciones y uso de la Wikipedia en alumnos de educación secundaria. *Education in the knowledge society (EKS)*, 20.
https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a8
- Dawe, L., & Robinson, A. (2017). Wikipedia editing and information literacy: A case study. *Information and Learning Science*, 118(1/2), 5-16.
<https://doi.org/10.1108/ILS-09-2016-0067>
- Di Lauro, E., (2016). Employing Wikipedia for good not evil: Innovative approaches to collaborative writing assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 478-491.
<http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1127322>
- Eijkman, H. (2010). Academics and Wikipedia: Reframing Web 2.0+ as a disruptor of traditional academic power-knowledge arrangements. *Campus-Wide Information Systems*, 27(3), 173-185.
<https://doi.org/10.1108/10650741080000448>



- Flanagin, A.J., & Metzger, M.J. (2011). From Encycopaedia Britannica to Wikipedia. Generational differences in the perceived credibility of online encyclopedia information. *Information, Communication & Society*, 14(3), 355-374.
https://doi.org/10.1080/1369118X.2010.542823
- Foglia, M. (2008). *Wikipédia : Média de la connaissance démocratique ? Quand le citoyen lambda devient encyclopédiste books*. FYP
- Forte, A., & Bruckman, A. (2010). Writing, citing, and participatory media: Wikis as learning environments in the high school classroom. *International Journal of Learning and Media*, 1(4), 23-44.
https://doi.org/10.1162/ijlm_a_00033
- García, A.A. (2010). Wikis en tareas educativas: Aplicaciones de la Web 2.0 en Secundaria y Bachillerato [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca] Repositorio Institucional US. https://doi.org/10.14201/gredos.83223
- Garrison, J.C. (2018). Instructor and peer influence on college student use and perceptions of Wikipedia, *The Electronic Library*, 36(2), 237-257. https://doi.org/10.1108/EL-02-2017-0034
- Gilles, M. (2015). *Wikipédia, une encyclopédie collaborative en quête de crédibilité: Le référencement en questions* [Tesis doctoral, Universidad de Toulouse]. https://bit.ly/3cGZ2lO
- Gourdain, P., O'Kelly, F., Roman-Arnau, B., Soulas, D., & Von-Droste, T. (2007). La Révolution Wikipédia. Les Mille et Une Nuits
- Hastings-Ruiz, D. (2015) Wikipedia and theories of knowledge in encyclopaedism. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UV. https://doi.org/10.35376/10324/16184
- Head, A.J., & Eisenberg, M.B. (2010a). How today's college students use Wikipedia for course-related research. *First Monday*, 15(3). https://doi.org/10.5210/fm.v15i3.2830
- Instituto Nacional de Estadística (16 de octubre de 2019). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. https://bit.ly/30nVke6
- Josefsson, P., Bälter, O., Bälter, K., & Bonn, S. (2014). Attitude Changes When Using Wikipedia in Higher Education. En J. Viteli & M. Leikomaa (Eds.), *EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 2024-2032). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Judd, T., & Kennedy, G. (2011). Expediency-based practice? Medical students' reliance on Google and Wikipedia for biomedical inquiries. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 351-360.
https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01019.x
- Kleimann, B., Özkilic, M., & Göcks, M. (2008). Studieren im Web 2.0. Studienbezogene Web- und E-Learning-Dienste. *HISBUS-Kurzinformation*, 21. Hanover. https://bit.ly/2MJ95w9
- Lim, S. (2013). Does formal authority still matter in the age of wisdom of crowds?: Perceived credibility, peer and professor endorsement in relation to college students' Wikipedia use for academic purposes. *American Society for Information Science and Technology*, 50(1), 1-4.
https://doi.org/10.1002/meet.14505001118
- Lladós, J., Aibar, E., Lerga, M., Meseguer-Artola, A., & Minguillón, J. (2013). An Empirical Study on Faculty Perceptions and Teaching Practices of Wikipedia. In M. Augier & M. Ciussi (Eds.), *12th European Conference on e-Learning. Academic Conferences and Publishing International Limited* (pp. 258-265). https://bit.ly/3eX3RZH
- Los cinco pilares (3 de mayo de 2020). In *Wikipedia*. https://bit.ly/3dCeWPk
- Margaryan, A., Littejohn, A., & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429-440.
https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004
- Meishar-Tal, H. (2015). Teachers' use of Wikipedia with their Students. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12).
https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n12.9
- Meseguer-Artola, A. (2014). Aprendiendo mediante la comparación con Wikipedia: Su importancia en el aprendizaje de los estudiantes. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(2), 57-69.
http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i2.2042
- Meseguer-Artola, A., Rodríguez-Ardura, I., Ammetller, G., & Rimbau-Gilabert, E. (2019). Learning



- with Wikipedia in Higher Education: Academic Performance and Students' Quality Perception. In A. Visvizi & M. Lytras (Eds.), *Research & Innovation Forum 2019*. RIIFORUM 2019. Springer Proceedings in Complexity. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-30809-4_12
- Obregón, A., & González, N. (2016). Validación de un cuestionario piloto para evaluar el conocimiento de la Wikipedia en estudiantes de Educación Superior. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*. <https://bit.ly/307DRqh>
- Park, T.K. (2011). The visibility of Wikipedia in scholarly publications. *First Monday. Peer Reviewed Journal on the Internet*, 16(8).
<https://doi.org/10.5210/fm.v16i8.3492>
- Petrucco, C. (2019). Wikipedia as complementary formative assessment method in University Courses. In J. Theo Bastiaens (Ed.), *Actas del EdMedia + Innovate Learning* (pp. 335-338). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
<https://bit.ly/2AM4BSH>
- Pozzali, A., & Ferri, P. (2010). Old and new media in the everyday life in University students in Italy. *Revista de Informatica Sociala*, 14, 9-20.
<https://bit.ly/2UeXyBR>
- Sahut, G., Jeunier, B., Mothe, J., & Tricot, A. (2015). Qu'apprennent les jeunes usagers á propos de Wikipédia? In L. Barbe, L. Merzeau & V. Schafer, *Wikipédia objet scientifique non identifié*. Presses universitaires de Paris Ouest (pp. 149-161). <https://bit.ly/373ewPz>
- Sánchez, L. (2014). Utilización de Wikipedia como recurso docente en la enseñanza superior [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio institucional US.
<https://doi.org/10.14201/gredos.125932>
- Selwyn, N., & Gorard, S. (2016). Students' use of Wikipedia as an academic resource - Patterns of use and perceptions of usefulness. *The Internet and Higher Education*, 28, 28-34.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.08.004>
- Shen, X.L., Cheung, C.M.K., & Lee, M.K.O. (2013). What leads students to adopt information from Wikipedia? An empirical investigation into the role of trust and information usefulness. *British Journal of Educational Technology*, 44(3), 502-517.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01335.x>
- Soler-Adillon, J., Pavlovic, D., & Freixa, P. (2018). Wikipedia en la Universidad: Cambios en la percepción de valor con la creación de contenidos. *Comunicar*, 54, 39-48.
<https://doi.org/10.3916/C54-2018-04>
- Sormunen, E., & Lehtiö, L. (2011). Authoring Wikipedia articles as an information literacy assignment: Copy-pasting or expressing new understanding in one's own words? *Information Research*, 16.
<https://bit.ly/2MsLxLM>
- Valverde-Crespo, D., & González-Sánchez, J. (2016). Búsqueda y selección de información en recursos digitales: Percepciones de alumnos de Física y Química de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato sobre Wikipedia. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 13(1), 67-83.
https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2016.v13.i1.06
- Valverde-Crespo, D., González-Sánchez, J., & Pro-Bueno, A. (2019). Wikipedia en la Universidad: ¿Cómo la utilizan los estudiantes de 1º curso de Grado de titulaciones del área de Ciencias Experimentales? Un estudio sobre sus percepciones. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 16(3), 1-18.
https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i3.3101
- Wannemacher, K., & Schulenburg, F. (2010). Wikipedia in Academic Studies: Corrupting or Improving the Quality of Teaching and Learning? In M. Ebner & M. Schiefner (Eds.), *Looking Toward the Future of Technology-Enhanced Education: Ubiquitous Learning and the Digital Native* (pp. 295-310). IGI Global.
<https://doi.org/10.4018/978-1-61520-678-0.ch017>
- Zou, D., Xie, H., Wang, F.L., & Kwan, R. (2020). Flipped learning with Wikipedia in higher education, *Studies in Higher Education*, 45(5), 1026-1045.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750195>





El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas

The meaning of teaching practice, in the voice of its protagonists

- Dra. Celia Gabriela Villalpando** es docente-investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México) (celia.villalpando@uacj.mx) (<http://orcid.org/0000-0001-9571-6308>)
- Dra. María Armida Estrada-Gutiérrez** es docente-investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México) (marmida@uacj.mx) (<http://orcid.org/0000-0003-3689-343X>)
- Dr. Guillermo Alberto Álvarez-Quiroz** es docente-investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México) (guillermo.alvarez@uacj.mx) (<http://orcid.org/0000-0002-9621-4155>)

Recibido: 2020-01-31 / Revisado: 2020-05-27 / Aceptado: 2020-06-04 / Publicado: 2020-07-01

Resumen

La existencia del presente artículo obedece a la necesidad apremiante por parte de los profesionales de la educación de poner en la mesa de discusión sus experiencias y saberes, a fin de reconstruir su pensamiento pedagógico. El presente documento, en un intento por conocer desde la empírea lo dicho hasta el momento sobre su ocupación, busca recuperar su voz y con ello aportar conocimiento al área de la práctica docente, razón por la cual se plantean como objetivos de investigación: Conocer los aspectos que conforman el ser y el quehacer en esta actividad; interpretar los significados que construyen acerca de su actuación pedagógica; así como comprender la construcción de su saber pedagógico en relación con su labor. La metodología de investigación se aborda desde una postura cualitativa, mediante el estudio de caso, este posibilita la revisión exhaustiva de 43 maestros estudiantes de diferentes generaciones que cursaron la materia de «Análisis de la Práctica Docente» de un programa de Maestría en Ciudad Juárez, Chihuahua. Uno de los resultados encontrados, rescata que estos actores en cuestión saben que su ejercicio involucra sus percepciones sobre el entorno que le rodea, entorno impregnado de múltiples interacciones. Como conclusión, el análisis crítico y reflexivo de su actuar requiere tanto de un diálogo colectivo como de una interpretación de acciones.

Descriptores: Práctica docente, docencia, estudio de caso, saberes docentes, profesionales de la educación, investigación cualitativa.

Abstract

This article stems from the education professionals' pressing need to bring up their experiences and knowledge at the discussion table in order to reshape their pedagogical thinking. In an attempt for the empirical sphere to inform what has been said thus far about the teaching practice, this document seeks to collect the educators' voices, thereby contributing new knowledge to the teaching field. Thus, the proposed objectives of this research are: To know the aspects that make up the essence and the tasks involved in the teaching occupation; to interpret the meanings that educators give to their pedagogical performance; and to understand their construction of their own pedagogical knowledge in relation to their work. The study followed the type of qualitative methodology known as case study, which allowed for a detailed, in-depth examination of 43 student teachers from different generations who took the subject of «Teaching Practice Analysis» as part of a master's degree program in Ciudad Juárez, Chihuahua, Mexico. One of the results found showed that the subjects involved know that their praxis involves their way of thinking, reasoning and valuing the world and that it is also highly influenced by multiple interactions. The research concluded that critical and reflective analysis of teachers' actions requires both a collective dialogue and an interpretation of their actions.

Keywords: Teaching practice, teaching, case study, teaching knowledge, education professionals, qualitative research.

1. Introducción y estado de la cuestión

“Desde que México ingresó a la OCDE en 1994, las reformas educativas han sido constantes... Sin embargo, la crisis educativa se fue profundizando, impactando de manera negativa a la población mexicana en edad de estudiar” (López, 2013, p. 61). Como consecuencia, en febrero de 2013, la reforma educativa mexicana fue declarada constitucional por el poder legislativo federal y en el mismo mes fue promulgada y publicada por el ejecutivo federal. Cabe señalar que tal crisis educativa no es responsabilidad exclusiva de la docencia, no obstante, corresponde al profesional de la educación revisar y realizar una lectura de su quehacer, a fin de visibilizar su actuar con respecto a la mencionada crisis. Al respecto, Rodríguez (2016) afirma que todo este entramado llamado educación no puede ser abordado desde la pasividad y el desconocimiento del docente, pues requiere mayor responsabilidad de tu parte.

Por ello, la revisión del quehacer docente demanda el estudio de los aspectos que conforman la práctica, atomizándolos para así lograrlo, pero sin olvidar que son parte de una totalidad. Este análisis conlleva explorar sus áreas de oportunidad y sus fortalezas para ubicarse y reconocerse dentro de este acto educativo (Fierro et al., 1999, p. 26), lo cual permite una nueva lectura de esta realidad, con una visión más amplia del proceso educativo; lectura que pretende generar una transformación en la práctica y provocar un crecimiento personal y profesional, lo cual se puede traducir en resignificarla, y así recuperar tanto el valor como el significado que tiene la profesión. En este sentido, se hace necesaria la presencia de la práctica reflexiva, que según Domingo (2013), se traduce como aquella actitud metódica e intencionada indispensable para el profesional de la educación. Tales espacios y sus dinámicas generan el interés por abordar una investigación que logre comprender este ejercicio educativo desde la óptica del profesorado, a través de la revisión, análisis y reflexión de su

práctica cotidiana, así como de la construcción de su saber pedagógico. Por lo que se parte de la idea que dicho quehacer está impregnado de interacciones y situaciones peculiares, diferentes y únicas, lo que lo hace complejo de entender. Para destacar, los participantes en este proceso indagatorio son 43 profesores estudiantes de diferentes generaciones que cursaron la materia de «Análisis de la Práctica Docente» de un programa de Maestría en Ciudad Juárez, Chihuahua, quienes según Terrón (2019), leen, escriben y reflexionan sobre lo que piensan y hacen de su profesión, a fin de “objetivar las decisiones sobre el oficio” (p. 169).

De acuerdo con El Sahili (2011) la profesión educativa es complicada debido a todos los aspectos que giran alrededor de ella, y sobre todo a los que se relacionan con las problemáticas docentes; aunado a ello, están “las competencias personales [concebidas] como eje transversal del perfil competencial en tanto se asocian a la capacidad del docente como sujeto, de movilizar e integrar sus recursos cognitivos y motivacionales en la regulación de la calidad de su desempeño profesional” (González et al., 2017, p. 133); de manera que efectuar este análisis conlleva a la confrontación de conocimientos y convicciones.

Para realizar una revisión consciente, en un primer momento se busca reconocer al docente como individuo, con una particular historia de vida donde se posibilita la oportunidad de abordar una reflexión del presente y futuro del profesor. En otro plano, se identifica que la labor del maestro es una acción colectiva, pues de manera recíproca, el profesional de la educación aporta a la institución —como ese espacio idóneo para la socialización— sus saberes, ideas, conocimientos y experiencia.

Evidentemente, este ejercicio está impregnado de interacciones interpersonales, pues se hacen presentes relaciones con alumnos, otros maestros, directivos y padres de familia, mismas que por su propia naturaleza tienden a ser complejas. El clima institucional se genera en el entramado donde se tejen dichas relaciones, lo cual impacta en la actua-



ción de la docencia, pues se ponen en juego tanto la actuación como las decisiones para las diversas actividades. A nivel social, “la práctica docente intenta recuperar un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” (Fierro et al., 1999, p. 33), esto recupera cualquier aspecto o ámbito que exigen un determinado tipo de profesor. En otras palabras, es reflexionar sobre el sentido de su labor con respecto al momento histórico que está viviendo, realidad que lo ubica en realidades opuestas en relación con otros profesionales de la educación.

Inevitablemente, a fin de abordar el quehacer del docente, es esencial considerar lo referente a la didáctica, esto es, pensar sobre la manera en la que cada maestro decodifica y codifica los saberes para ser trabajados con y por sus estudiantes, sobre la forma como conduce las situaciones didácticas en este espacio educativo, tal como los problemas académicos que enfrentan. Además, es menester de la revisión abordar el aspecto valoral, pues se reconoce que la labor de este profesional contiene una referencia axiológica; ya que pone en juego, todo su ser (valores, actitudes y conocimientos) dentro de la dinámica educativa, reconociendo con ello la influencia que tiene el docente sobre la manera en la que pudiera interpretar las realidades que viven sus estudiantes (Fierro et al., 1999).

Aunado a ello, el profesor tiene que ver con los valores institucionales que definen las directrices del sistema educativo, que a su vez están presentes en los planes de estudio, los cuales sirven para diseñar sus situaciones didácticas, de igual manera permite examinar la vida cotidiana de la institución, con la intención de reconocer el tipo de valores que se están viviendo en el plantel. Con base en lo expresado, se hace necesario abordar teóricamente los siguientes aspectos:

1.1. La práctica docente y su conceptualización

En congruencia con los argumentos recién presentados, interesa partir, a fin de situar el con-

cepto en la dimensión correcta, de la aportación realizada por Davini (2015), quien afirma que:

Cuando hablamos de «prácticas» no nos estamos refiriendo exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el «hacer», sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos. (p. 29)

Al respecto, se intenta persuadir al lector de evitar —en este documento— reducir dicha actividad a ese simple «hacer»; contrario a ello, incita a reconocer las dimensiones o elementos que la conforman para llegar a comprenderla en su totalidad; al respecto, Fierro et al. (1999) afirman que “la práctica docente [es considerada] como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p. 21), en este mismo tenor, Vergara (2016) complementa que además de ser dinámica, contextualizada y compleja, dicha praxis posee un aspecto característico “un agente [que] ejerce su actividad sobre determinada realidad” (p. 75). Aunado a esto, las condiciones actuales en las que se desarrolla la educación, sumada a los elementos subjetivos que dan vida al actuar de cada una de las personas partícipes del proceso educativo, la hacen ser un ejercicio social multideterminado. Este es entonces, “una práctica intencional... que implica las acciones realizadas por el profesor para «facilitar» que el educando se eduque” (Loredo et al., 2008, p. 4).

A modo de colofón, esta labor trasciende la idea de pensar simple y llanamente en el actuar del profesional de la educación, pues, además de ello, se impregna de matices que ofrecen los contextos institucionales, políticos, sociales, organizativos y económicos; al igual que de las características de



los propios estudiantes, compañeros maestros, directivos y su particular forma de ser, todo ello, se interpreta como un entramado de vidas que confluyen, construyen y reconstruyen la actividad que le compete al profesional de la educación.

1.2. Significado de la actuación docente

La actuación del sujeto en cuestión trasciende las cuatro paredes del aula, pues su ejercicio también se hace presente en todos y cada uno de los espacios institucionales donde labora; además, está impregnado de experiencias, creencias y saberes tanto teóricos como empíricos, mismos que le permiten comprender el mundo donde se desenvuelve; en otras palabras, pone en juego una serie de construcciones personales y sociales, del mismo modo que un marco de referencia teórico que fundamenta su toma de decisiones. Al respecto, Sacristán (en Vergara, 2005) expone que:

Cuando se habla de significados, no se hace referencia a la teoría, sino a los saberes, creencias, valores que ayudan a prefigurar el hacer que un profesor realiza como docente, ya que se puede decir que, de acuerdo a como el educador «signifique» su práctica, es la forma como la realiza. (p. 692)

Razón por la cual, como bien se mencionó, más allá de interesarse exclusivamente por el quehacer, atrae la atención conocer la estructura de creencias, supuestos e intenciones que fundamentan su actuar; aun cuando “analizar la realidad producida por la intervención de procesos subjetivos e identificar cómo los docentes... [realizan su] práctica y cómo aportan sus propios significados, no es tarea fácil” (Villalpando-Sifuentes, 2015, p. 92), sin embargo, con ello se alcanza una comprensión de su labor y el significado de la misma. En este sentido, se asume el entorno donde labora como un referente para su proceder, pues el escenario institucional, las circunstancias que lo envuelven, así como los cambios y la incertidumbre propia de la profesión,

son algunos de los muchos ingredientes que van construyendo la esencia de dichos significados.

Por lo que se puede decir, el significado de la práctica docente se encuentra íntimamente relacionado con los aspectos y realidades que lo enmarcan, pues en palabras de Evangelista (2015), los profesores parten de su quehacer para enlazarlo con diferentes aspectos de la realidad social, a fin de construir la representación de su ejercicio. Este sujeto en su saber, en su saber hacer y en su querer hacer, se encuentra inmerso en un sinfín de presupuestos que va generando a lo largo de su profesión y ello obedece a la naturaleza subjetiva de su labor y al carácter social de los contextos mencionados.

Entonces, en un intento por llegar a la comprensión de las acepciones edificadas por el profesional de la educación, no solo se requiere de la revisión honesta de las creencias, saberes o intuiciones que subyacen en su biografía profesional, tampoco de la manera de abordar la acción pedagógica (Montanares & Junod, 2018); sino de ser capaz de enmarcar y conectar las realidades de su historia personal, del contexto histórico donde se desempeña y de los hechos educativos y esquemas pedagógicos encaminados a dar vida a su quehacer; aristas de la educación que reconocen la incertidumbre y la confusión generada por el profesor a lo largo de su carrera magisterial.

1.3. Construcción de saberes pedagógicos

Sin lugar a duda, las instituciones educativas son uno de los principales espacios donde el profesorado construye sus saberes pedagógicos, no obstante, se hacen presentes, escenarios que asisten en dicha construcción; la cual a lo largo de la vida profesional se va reconstruyendo, esto a través de las diversas interacciones que experimenta. De acuerdo con Díaz (2006), “el saber pedagógico son los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas” (p. 95); todo aquello que surge de sus interacciones. La



dirección que lleva la edificación de estos saberes se encamina hacia el conocimiento científico requerido para dar vida a los contenidos escolares, de igual manera, al desarrollo de la experticia necesaria en el uso de estrategias didácticas, en el manejo del currículum con el que trabaja; así como del conocimiento indispensable de sus estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Según Díaz (2006), los profesores, independientemente de que lo hagan de manera intencionada o no, diariamente crean teoría, la cual podría aportar al entendimiento de su ejercicio profesional.

Por otro lado, se puede “llamar conocimiento del cuerpo docente a aquel que surge del intercambio y la reflexión profesional a partir de procesos de observación y discusión de la práctica y que tienen como resultado la valoración del impacto buscado de las prácticas educativas” (Minakata, en Verástegui, 2019, p. 171); en este sentido, sería errado dejar de lado la idea de concebir al saber pedagógico como una construcción social de la realidad, que atiende diferentes intereses tanto a nivel personal, político, educativo como social; pues el profesorado además de ejercer su ejercicio frente a grupo, a lo largo de su trayectoria profesional se encuentra inmerso en diferentes contextos —llámese congresos, talleres, reuniones, etc.— rodeado de personas que, de igual manera, coinciden con éste para abordar temáticas relacionadas con la educación. Estas interacciones se reconocen como los espacios potencialmente poderosos para la construcción de los saberes pedagógicos, pues representan una invaluable herramienta tendiente a configurar y reconfigurar estos últimos (Hurtado et al., 2015).

En este mismo sentido, Torres, et al. (2014), afirman que además de que estas responsabilidades propias de la profesión van en aumento, se están redefiniendo atendiendo nuevos desafíos, mismos que obedecen a los constantes cambios que se viven en la actualidad; por lo que los conocimientos generados posibilitan una nueva lectura de la realidad educativa, lo cual reviste mayor importancia en la práctica docente, ya sea dentro de las tomas de decisiones en el plano

pedagógico o en la actuación a nivel institucional; ello implica el desarrollo de un proceso reflexivo de los saberes cimentados en todos y cada uno de estos espacios; los cuales constituyen la base que permite comprender su actuar.

2. Metodología

Se pretende comprender el quehacer docente como un proceso dinámico y multifactorial, y es a partir de tal enunciación que se opta por elegir, para guiar este proceso de investigación, la metodología cualitativa “como escenario de actividades interpretativas” (Denzin & Lincoln, 2011, p. 55), esta, en congruencia con el paradigma interpretativo que se aborda desde la axiología, epistemología, ontología y metodología (Denzin & Lincoln, 2012), ya que su finalidad radica en el conocimiento del individuo en toda su complejidad subjetiva, además se busca “reconocer que el conocimiento de la realidad humana supone no solo la descripción operativa de ella, sino ante todo la comprensión del sentido de la misma por parte de quienes la producen y la viven” (Sandoval, 2002, p. 39); en otras palabras, se procura la comprensión desde la visión del otro (Quecedo & Castaño, 2002); objetivo que persigue esta investigación, misma que se guía a través de un estudio de caso, el cual “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (Rodríguez et al., 1996, p. 92). Para este documento, los casos a estudiar son el total de la población —43 maestrantes— de los grupos que han tomado el curso de «Análisis de la Práctica Docente», en un lapso de un año y medio, del primer semestre de un programa de posgrado en Ciudad Juárez, México.

Obedeciendo al trabajo de reflexión y análisis que implica la revisión de la actividad del profesional de la educación, mediante dicha metodología, el diálogo juega un rol preponderante, al respecto, Fierro et al. (1999), afirman que el diálogo realizado constantemente



va generando la crítica dentro del pensamiento; razón por la cual en el transcurso de las clases en mención, dicha actividad es protagonista en el desarrollo de las técnicas empleadas con la intención de recuperar información, por ejemplo de las entrevistas y los grupos focales. Dichas técnicas se eligieron porque tienen como fin que los docentes pongan en la mesa de discusión sus experiencias y saberes, reconstruyendo con ello su pensamiento pedagógico, teniendo siempre en mente que “el docente es un sujeto en construcción” (Tovar & García, 2012, p. 885).

En el caso de la entrevista, Rodríguez et al. (1996) mencionan que es considerada como esa relación entre dos sujetos quienes establecen una comunicación con base en un tema en particular, en este caso, sobre el análisis de la propia práctica, tal interacción se desarrolla en diferentes espacios escolares entre los investigadores y los maestrantes partícipes. Por otro lado, se realiza una acción similar, pero en pequeños grupos, la cual Leiner (2005), reconoce como grupo focal; este es una especie de entrevista, pero entre el investigador (quien funge como moderador) y una docena de sujetos estudiados; quienes al abordar la misma temática facilitan información fundamental para el desarrollo de esta investigación.

Cabe señalar que desde el ámbito cualitativo, al investigador le atrae la multiplicidad de realidades de los sujetos estudiados; a fin de abordarlas y conocerlas echa mano de la triangulación (Denzin & Lincoln, 2013); por ello, con el propósito de comprender desde la óptica del profesorado dicha práctica, y en atención a la necesidad de garantizar la validez de este estudio, se hace uso de la triangulación de datos, la cual, como técnica posibilita un ejercicio de cotejo y balance entre la diversidad de información recogida (Rodríguez et al., en Aguilar & Barroso, 2015), pues es la idónea para interpretar y comprender este recorte de la realidad.

3. Resultados

Con el propósito de abordar el presente apartado, es interesante partir de la idea que Perrenoud (2001) expone:

Una práctica reflexiva no es solamente una competencia al servicio de los intereses legítimos del enseñante, sino que también es una expresión de la conciencia profesional. Los profesores que no reflexionan más que por necesidad y que dejan de plantearse cuestiones desde el momento en que se sienten seguros no son practicantes reflexivos. (p. 48)

Con base en lo expresado, se considera que el producto de esta indagación es inacabado, pues la complejidad inherente al ejercicio que desempeña el profesional de la educación se encuentra en constante movimiento y la enmarca en una realidad de carácter subjetivo, por lo que adquiere relevancia en el terreno de la educación. La discusión puede enriquecerse gracias a que se favorece el proceso comunicativo desde diferentes direcciones, a fin de establecer una reciprocidad de información entre los actores del hecho educativo (Castillo & Montoya, 2015). A fin de develar lo que el docente construye en torno a su actividad, se hacen tres planteamientos específicos que permiten nutrir la indagación en cuestión; pues de manera cualitativa se manifiesta la relación existente entre dichos significados y el quehacer cotidiano del profesorado.

3.1. Ser y quehacer en la práctica docente

Para los profesionales de la educación estudiados, su quehacer representa ese conjunto de actividades y acciones que desarrollan no solo en el espacio áulico, pues más bien se viene gestando desde el diseño de la planificación hasta el proceso valorativo de su actuación; en otras palabras, su labor se encuentra lejos de limitarse a su «hacer», pues involucra su pensamiento, su razonamiento y su valoración sobre el mundo,



así como sus nociones y percepciones de lo que es la enseñanza y el aprendizaje, mismas que determinan la implementación de su trabajo en los entornos educativos.

La práctica docente inevitablemente es un elemento fundamental en el hecho educativo; pues con base en las decisiones tomadas, la educación encuentra su rumbo; no obstante, no determina el éxito o fracaso de las mismas; pues habrá que considerar que existen aspectos del entorno político, social, institucional que la afectan; de igual manera se reconocen elementos que brindan los sujetos con quienes trabaja como las familias de sus estudiantes, su contexto, sus historias de vida, además de ello, se encuentran los aspectos imprescindibles en toda dinámica escolar como la carga curricular, trámites administrativos y académicos; por lo cual se puede admitir: El quehacer se interpreta como una compleja trama multifactorial que da vida a diversos espacios educativos. Al respecto, Vergara (2005), afirma que, con el propósito de comprender la labor del docente, se requiere conectar los sucesos ocurridos en los entornos educativos desde un panorama global con los ambientes donde se da vida a estos, a fin de darles sentido y dejarlos de ver como solo ese hacer de los profesores. En ese mismo tenor, en la empírea uno de los profesores expresa:

Nuestra labor es muy noble, y a mí me gusta mucho, pero hay veces que me siento abrumado por la cantidad de cosas que tenemos que hacer, mucho a nivel administrativo y otro tanto que no tiene nada que ver con lo académico o lo educativo; o sea, además de la carga pedagógica que nos corresponde dentro del aula, debemos considerar otros aspectos que anclan con nuestra labor, que tiene que ver con las nuevas políticas educativas, y pues ni modo, a darle. (D2)

En suma a lo expresado, los maestrantes en esta investigación coinciden en que en el ser y el quehacer dentro de su actuación se encuentran aspectos indispensables en el proceso educativo,

como lo son el compromiso, responsabilidad, dedicación, actualización, al igual que el amor y la competencia emocional; además reconocen que su labor tiene diferentes matices, propios de su personalidad y del nivel educativo donde labora; empero, la práctica en cuestión va más allá de ello, pues toca aspectos de las políticas públicas y reformas educativas que han llegado a ser incongruentes con las realidades escolares.

3.2. Significados de la actuación pedagógica en el espacio áulico

A partir de las experiencias, vivencias, la historia y las percepciones personales de cada maestro, aunado a las decisiones y actuaciones profesionales, es que la práctica tiene sentido y puede otorgar significado, no obstante, se reconstruye cuando se comparte, se regula y se reflexiona con otros maestros, tal como se manifiesta en este comentario:

Pues indiscutiblemente, pienso que nuestra actuación pedagógica tiene que ver en gran medida con las decisiones que tomamos no solo de manera individual dentro de las aulas, sino con los compañeros, con el director, y esto va desde las reuniones que tenemos programadas, hasta las pláticas informales que tenemos en los pasillos, lo que me hace pensar que eso dice mucho del compromiso que tenemos para con nuestros alumnos y alumnas. Es que siempre estamos pensando cómo hacerle con fulanito que falta mucho, o con zutanito que no entiende esto. (D39)

Para compaginar lo expresado, en palabras de Vergara (2005), el docente “basa sus acciones en el significado de las cosas de su mundo, se considera que es ahí donde «construye» el significado a partir de las interacciones sociales que tiene” (p. 685), sin obviar sus procesos de reflexión e interpretación. Cada decisión que el educador toma para desarrollar su labor obedece al significado que da a su quehacer, a la educación, a la enseñanza, al aprendizaje, a los



procesos evaluativos, asimismo, a las relaciones que se desarrollan en los espacios áulicos e institucionales, por lo tanto, se puede decir que dichos constructos determinan su actuación con respecto a su compromiso profesional, por lo que sus acciones tienen una razón de ser.

Como ya se ha venido manejando, el quehacer docente está regido por las ideas y creencias de los maestros con respecto a lo que se enseña y a los que se aprende, a lo que Zabalza (2012) opina “interesa considerar no solamente lo que las personas hacen, sino el por qué lo hacen, sobre qué estructuras de creencias, conocimientos o experiencias previas se soporta su plan de acción” (p. 32); en este aspecto se rescata, que los profesores en este estudio, carecen de un edificio teórico sólido para tomar sus decisiones, pues afirman que en la mayoría de las ocasiones solicitan ayuda de sus compañeros para atender problemáticas académicas, y ponen en práctica acciones que en el pasado les fueron útiles, dejando de lado las aportaciones que teóricos o profesionales han ofrecido. Según Vergara (2005) “las acciones que llega a realizar como docente, están determinadas por sus significados, pero además tiene plena consciencia de ello... este es un acto individual que realiza el sujeto para apropiarse de vivencias de manera personal, sin intermediarios” (p. 695).

En definitiva, las decisiones que estos profesionales de la educación han tomado tanto para el desarrollo de su clase como en la inmediatez, están respaldadas por sus experiencias, saberes y hasta por su intuición; cabe señalar que estas decisiones, desde el punto de vista del profesorado, son consideradas las adecuadas para atender cada situación en particular.

3.3. La construcción del saber pedagógico en relación con la práctica docente

Dentro de la construcción de los saberes pedagógicos de los maestrantes de este programa de posgrado se encuentra presente, en primera

instancia, la teoría adquirida por el maestro para fundamentar la actividad que da vida a la dinámica áulica, teoría que se entrelaza con las concepciones de este con respecto a los aprendizajes de sus alumnos y a su manera de enseñar, esto le permite diseñar, organizar y evaluar las acciones que dirigen dichos procesos. En opinión de Vitarelli (2005):

El campo del saber es un espacio conformado por regímenes discursivos... el caso del saber pedagógico, el concepto de saber nos permite explorar desde situaciones prácticas de la enseñanza, la escuela y el maestro, hasta situaciones conceptuales de la pedagogía. (pp. 11-12)

Al respecto, los profesores de esta investigación hacen una distinción entre los docentes de formación y los que tienen diferentes perfiles o profesión, opinan que:

Las escuelas formadoras de docentes son las que dan las bases, las herramientas, los cimientos para irnos formando como maestros, con respecto a los compañeros que no tienen formación docente, pues es notorio que les falta algo de didáctica. (D20)

Realidad reflejada en la dinámica áulica; no obstante, al momento de dar vida a los contenidos escolares, se reconoce que el saber pedagógico tiene que ver con la manera como el profesor traduce el «saber científico» en «saber enseñado», a fin de posibilitar que los alumnos logren su comprensión; cabe señalar que, para ello, también se requiere que logre identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en la enseñanza y en el aprendizaje. Asimismo, reconocen que los saberes pedagógicos, se van construyendo desde la experiencia; pero difícilmente se logra individualmente, ya que se requiere de la socialización con los compañeros en los diferentes espacios donde conviven, para con ello dar soporte a su quehacer.

Considerando que el profesional de la educación realiza una traducción del currículum formal al currículum real para hacer llegar



los contenidos académicos a sus estudiantes, se rescata que, el dominio pleno del conocimiento científico —relacionado con las asignaturas que imparte— en la práctica no es determinante para el éxito de la clase, empero, se hacen indispensables las técnicas y dinámicas didácticas para trabajar dichos contenidos dentro del aula; cabe señalar que, no con ello quiere decir que es aceptable carecer del conocimiento científico del contenido que se está enseñando al impartir una clase. Por otro lado, el hecho de dominar la teoría de la asignatura no produce en automático la adquisición del conocimiento por parte del alumno. En este mismo sentido, Shulman (2005) expone que el docente retrospectivamente realiza un análisis de su quehacer, con la intención de reconstruir los sucesos, en otras palabras, esta reconstrucción se traduce en el aprendizaje que el docente adquiere a través de su experiencia.

4. Discusión y conclusiones

La práctica docente se interrelaciona con diversos elementos, que de acuerdo con Reyes et al. (2018), la hacen complicada, y esto obedece a todo aquello que envuelve el entorno educativo; sin embargo, este análisis crítico requiere de ir acompañado del ejercicio ordenado y metódico que tiene que ver con el análisis y la comprensión de las acciones, así como de un diálogo colectivo, que ayuda a los profesores a entender las dificultades y retos que se enfrenta en la cotidianeidad, también sensibilizarse acerca de los problemas educativos; pues si no es así, sería un obstáculo para modificar su labor cotidiana.

Lo anterior, coloca al profesor en condiciones óptimas para la transformación y profesionalización de la tarea que desarrolla, a fin de dar respuesta a las dificultades e impredecibilidades de las situaciones que ocurren en la realidad educativa. En este sentido, Guerrero (2016) considera que “la transformación permanente y sistemática de su práctica pedagógica es su finalidad, sin embargo, antes de lograrla hay

que ir dando pauta a esa restructuración” (p. 17), inicialmente, reconociendo sus aciertos y errores.

En cada uno de los espacios donde el profesional en cuestión da vida a su quehacer se presenta un conjunto específico de relaciones, las cuales caracterizan el ejercicio de cada maestro, lo que significa que cada práctica es única, particular e irrepetible, esto obedece a la diversidad de su historia personal y profesional, aunado a las peculiaridades de las instituciones y de sus miembros. Por lo tanto, su actuar corresponde en parte a sus características personales, a su formación profesional, a las condiciones institucionales donde labora, y a las particularidades de sus estudiantes y demás agentes educativos. En congruencia con Tardif (2005), el ejercicio del profesional de la educación se encuentra estrechamente relacionada con cada una de las interacciones que establece con sus estudiantes durante la acción educativa.

El profesor se enfrenta diariamente a su labor como un ser impregnado de valores, quien a lo largo de su ejercicio ha construido su actuación, uniendo fragmentos de su vida personal y de su ejercicio académico, pero no solo eso, sino que va incluyendo además las vivencias de otros actores de la educación; por lo que se puede reconocer lo complejo que resulta examinar el ejercicio del docente debido a su carácter multifactorial; asimismo, Blanco (2013) manifiesta que las relaciones sociales desarrolladas en este ámbito posibilitan la oportunidad de comprender y reflexionar la práctica en cuestión, reconociendo la estrecha conexión existente entre esta y el discurso.

Con respecto a la construcción de saberes pedagógicos, no se puede obviar que el maestro requiere haber adquirido, a lo largo de su preparación profesional, una serie de conocimientos obtenidos a través de cursos ofertados por los diversos centros escolares; pero, se reconoce que la praxis es lo que lo corona como profesional de la educación; (Martínez et al., 2017); empero, Tardif (2014), afirma que “el cuerpo docente está devaluado en relación con los saberes que posee y transmite” (p. 26). La idea anterior, permite



visualizar al profesional de la educación como el sujeto responsable de comprender e interpretar todos los elementos relacionados con la dinámica áulica, a fin de favorecer el aprendizaje en los estudiantes (Noguera et al., en Salazar, 2001).

La acción relacionada con la docencia no se limita al proceso de transmitir algún conocimiento, su actuación aborda situaciones relacionadas con los procesos cognoscitivos, afectivos, volitivos y conductuales de los estudiantes; de ahí que se requiere reconocer que la actividad en cuestión es desgastante tanto física como emocionalmente; tal realidad se refleja en la aportación de El Sahili (2011), donde afirma, que la complejidad de esta, está relacionada con el peso de los compromisos adquiridos desde su quehacer hasta los de tipo social dentro del mismo. Aunado a ello, Shulman (2005) considera que se requieren considerar los objetivos y las asignaturas abordadas en cada grado escolar, el entorno donde se desarrolla la clase, así como las particularidades de los estudiantes que forman parte de cada aula.

Independientemente de la historia o formación de los maestros, sus prácticas presentan una diversidad de matices que reflejan las capacidades, habilidades y saberes requeridos para atender las necesidades de los cambios sociales y educativos en cada centro escolar. Las condiciones laborales de cada uno son las que imprimen su sello en su quehacer, sin embargo, representan un gran desafío ya que cada grupo tiene personalidad propia; obviamente relacionada con el nivel educativo, el contexto sociocultural de sus estudiantes, etc.; personalidad que el profesor debe descifrar y entender para poner en marcha sus saberes con el fin de diseñar los espacios y condiciones necesarias para acercar los conocimientos a los alumnos. Empero, desde la visión de Herrán y González (en Rivera & Hernández, 2017), “los docentes enseñan más por lo que son que lo saben” (p. 99).

A fin de concluir, se reconoce que el resultado de esta investigación aporta elementos teóricos que posibilitan un acercamiento al área

de la práctica docente, insumos que permiten al profesorado la oportunidad de reconocer los significados que otorga a su ejercicio pedagógico, a fin de reconstruir las nociones y acciones de su labor, obedeciendo esto a la nueva lectura de su realidad. Se sugiere para futuras líneas de investigaciones abordar un análisis comparativo entre las percepciones y significados que ofrecen los profesores de los diferentes niveles educativos.

Referencias bibliográficas

- Aguilar-Gavira, S., & Barroso-Osuna, J.M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. [Data Triangulation As Education Researching Strategy]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 77-88. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Blanco-López, G. (2013). Cambio de significado de la práctica docente a través de un eje diacrónico. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10, 1-26. <https://bit.ly/2FMjljK>
- Castillo-Bustos, M.R., & Montoya-Rivera, J. (2015). Dinámica ideo-espiritual de la formación estético-pedagógica del docente. *Alteridad*, 10(2), 190-204. <http://dx.doi.org/10.17163/alt.v10n2.2015.05>
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Manual de Investigación Cualitativa Volumen II. Gedisa.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Manual de Investigación Cualitativa Volumen II. Gedisa.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2013). *Estrategias de investigación cualitativa*. Manual de Investigación Cualitativa Volumen III. Gedisa.
- Díaz-Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus*, 12, 88-103. <https://bit.ly/35Tr9KN>
- Domingo-Roget, Á. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.



- El-Sahili, L.F. (2011). *Docencia: Riesgos y desafíos*. Trillas.
- Evangelista-Díaz, R. (2015). La práctica en las políticas curriculares iberoamericanas para la formación docente. *RMIE Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 443-459. <https://bit.ly/2Rgyhvs>
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Paidós Mexicana.
- González-Maura, V.L., López-Rodríguez, A., & Valdivia-Díaz, J.E. (2017). Diplomado en docencia e investigación universitaria Una experiencia formativa para el desarrollo de competencias profesionales docentes en la Universidad de Atacama. *Revista Iberoamericana de Educación* 74, 121-146. <https://doi.org/10.35362/rie740611>
- Guerrero-Calderón, M.A. (2016). Portafolios de experiencias docentes, el profesor como investigador de su práctica. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 621-643. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i13.248>
- Hurtado-Espinoza, A.K., Serna-Antelo, A.M., & Madueño-Serrano, M.L. (2015). Práctica docente del profesor universitario: Su contexto de aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 215-224. <https://bit.ly/2Tm4mFc>
- Leiner, M. (febrero, 2005) Grupos focales: Una ventaja para el análisis cuantitativo. *Avances Coordinación de investigación*, 80. <https://bit.ly/2BFnbMN>
- López-Aguilar, M.J. (2013). Una reforma «educativa» contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, (179), 55-76. <https://bit.ly/2QO7BTS>
- Loredo-Enríquez, J., Romero-Lara, R., & Inda-Icaza, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-16. <https://bit.ly/2uMfkJJ>
- Martínez-Izaguirre, M., Álvarez de Eulate, C.Y., & Villardón-Gallego, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 14, 171-192. <https://doi.org/10.35362/rie740613>
- Montanares, E.G., & Junod, P.A. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. GRAÖ. <https://bit.ly/2MDc2xT>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://bit.ly/35LLSjX>
- Reyes-Piñuelas, E.P., González-Machado, E.C., & Be-Ramírez, P.A. (2018). Evaluar la práctica docente a partir de los comentarios de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 117-134. <https://doi.org/10.35362/rie7623096>
- Rivera-Morales, A., & Hernández-Durán, G. (2017). El autoconcepto de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, (73)2, 87-100. <https://doi.org/10.35362/rie732213>
- Rodríguez-Ebrard, L.A. (2016). La investigación-acción como instrumento de evaluación de la propia práctica docente. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), 52-59. <https://bit.ly/2uMfGA3>
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, & García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe. <https://bit.ly/3eR88h8>
- Salazar, J.M. (2001). El aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 54(1), 55-74. <https://bit.ly/35L1h3L>
- Sandoval-Casilimas, C.A. (2002). *Investigación cualitativa*. ARFO Ltda. <https://bit.ly/2UdZbqu>
- Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma Educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). <https://bit.ly/3cwh8GR>
- Tardif, M. (2005). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, S. A. de Ediciones.
- Terrón-Bañuelos, A. (2019). Enseñar, y pensar la profesión: Comentarios a la autobiografía de un docente (José María Rozada Martínez).



- [Teaching and reflecting on the profession: Comments on a teacher's autobiography (José María Rozada Martínez)]. *Con-Ciencia Social*, 2, 163-172. <https://bit.ly/2tUhOp2>
- Torres-Rivera, A.D., Badillo-Gaona, M., Valentín-Kajatl, N.O., & Ramírez-Martínez, E.T. (2014). Las competencias docentes: El desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 129-145. <https://bit.ly/2TiU1tl>
- Tovar-Gálvez, J.C., & García-Contreras, G.A. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: Obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Educ. Pesqui.* 38(4), 881-895. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000400007>
- Verástegui-Martínez, M. (2019). El conocimiento educativo de los docentes en la transformación y la mejora educativa. En Monarca, H., Gorostiaga, J.M., & Pericacho-Gómez, F.J. *Calidad de la educación: Aportes de la investigación y la práctica* (pp. 171-192). Dykinson. <https://bit.ly/2B0xnPe>
- Vergara-Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. [Teaching practice. A study from the meanings]. *Revista Cumbres* 2(1), 73-99. <https://bit.ly/2QPgMDL>
- Vergara Fregoso, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 685-697. <https://bit.ly/35SL38S>
- Villalpando-Sifuentes, C.G. (2015). *La transposición pragmática como práctica de significación en educación primaria*. Borderland Studies Publishing House.
- Vitarelli, M.F. (Comp.). (2005). *Formación docente e investigación (Propuestas en desarrollo)*. Ediciones LAE Laboratorio de Alternativas Educativas.
- Zabalza-Beraza, M.Á. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>





Medios de comunicación organizacional interna en colegios públicos, Chile

Methods of internal organizational communication in public schools, Chile

Dra. Katia Papic-Domínguez es docente e investigadora de la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile) (kpapic@ucsh.cl) (<http://orcid.org/0000-0003-1091-4124>)

Recibido: 2019-10-04 / **Revisado:** 2020-04-30 / **Aceptado:** 2020-06-08 / **Publicado:** 2020-07-01

Resumen

La civilización actual está fomentando innovaciones importantes en la gestión de los colegios públicos, donde la comunicación constituye una ocupación estratégica. El artículo tiene por objetivo describir los medios de comunicación organizacional interna utilizados mutuamente por el equipo de directivos y profesores, y su influencia en el robustecimiento del enlace cultural y en la gestión de la organización educativa municipalizada de los distritos de La Cisterna y Pudahuel, Santiago, Chile. Se utilizó una óptica mixta de naturaleza exploratoria y descriptiva, aplicada en una muestra de 22 instituciones educacionales municipalizadas: Para su fase cuantitativa se diseñó una encuesta que fue respondida por 246 personas; en su etapa cualitativa se utilizó una entrevista en profundidad aplicada a dos directores. Los resultados indican que los medios más utilizados por los participantes son las reuniones (91,0%) y las circulares (89,0%). Además, un (89,0%) declara la presencia de valores organizacionales participados por los equipos directivos y profesorado. Puede concluirse como tendencia el empleo de medios de comunicación existentes en el colegio, a saber; interrelación personal, escrito, audiovisual, telecomunicación e informática destinados a transmitir información según las finalidades a lograr al remitirla; y, la inclinación de participar un léxico, valores organizacionales y convicciones. Se espera que los resultados generen un conocimiento que posibilite caracterizar las prácticas comunicativas en las organizaciones educativas e incrementar el acervo cultural en la materia.

Descriptores: Educación, gestión educativa, educación formal, organización educativa, Comunicación organizacional, colegios.

Abstract

The current civilization is promoting important innovations within the management of public schools, where communications it constitutes a strategic occupation. This article's objective to describe the methods of internal organizational communication used mutually by the team of managers and teachers, and their influence on the strengthening of the cultural link and on the management of the municipalized educational organization of the districts of La Cisterna and Pudahuel in Santiago, Chile. A mixed exploratory and descriptive approach was used, was applied to a sample of 22 municipal educational institutions: For the quantitative phase, a survey was designed and applied to 246 people, while in the qualitative phase, in-depth interviews were held with two school directors. The results indicate that the most common forms of communication used by the participants are meetings (91.0%) and circulars (89.0%). In addition, (89.0%) declare the presence of organizational values participated by the management teams and teachers. It can be concluded as a trend the use of existing communication means in the school, that is, personal, written, audiovisual, telecommunication and computer interrelation destined to transmit information according to the purposes to be achieved when sending it; and, the inclination to participate in a lexicon, organizational values and convictions. These results are expected to generate knowledge that will enable a description of the communication practices within educational organizations and expand the culture body of evidence on this topic.

Keywords: Education, educational management, formal education, educational organization, organizational communication, teaching centers.

1. Introducción y estado de la cuestión

En la civilización particularmente relevante es, según Martín (2000), el surgimiento del ecosistema comunicativo fundamentado en medios y tecnologías de comunicación e información, porque ello ha producido una motivación en el ámbito educativo (Aguaded, 2010). En tal sentido, Arboleda-Naranjo (2017) identifica la comunicación como la protagonista de los rápidos cambios que suceden en las organizaciones.

Frente a esta realidad, las organizaciones escolares consideran que la comunicación ejerce un papel relevante al constituir un soporte vital, para promocionar la consecución de las principales funciones de la organización (Villa et al., 2015), representando una influencia en su cultura (Palacios, 2015).

En Chile, en el sistema educativo nacional desde su marco regulatorio y marco curricular se promueve la mejora a través de la innovación tanto en la organización como en la gestión escolar, en especial se promociona el desarrollo de buenas prácticas en los colegios municipalizados, a modo de asegurar el cumplimiento de la educación con calidad, así como consolidar la educación pública escolar, con el objeto de superar su compleja situación (Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, 2015). Ello, requiere aplicar en acuerdo con Farfán-Tigre et al. (2016) una gestión focalizada en la calidad de las instituciones educativas porque conforma una demanda a atender en su mejora. Así también, se necesita administrar la comunicación organizacional interna como una función estratégica asociada a la gestión del proyecto educativo institucional en la comunidad educativa. Porque la comunicación apunta Vizer (2018) se encuentra ligada de forma explícita o implícita a los procesos de entendimiento.

Al respecto, cabe pormenorizar que en el sistema escolar chileno se contemplan, en los niveles educativos de parvularia, de básica y de media, instituciones educativas pagadas, que financian los padres o apoderados; y gratuitas,

subvencionadas por el Estado. La educación pública escolar integra a los colegios municipalizados, objetos de la investigación, distinguiéndose como asimilados a Municipalidades para su administración y financiados por el Estado. Las municipalidades forman corporaciones autónomas de derecho público, encargada de administrar una comuna para dar satisfacción a las necesidades de la comunidad respectiva, en el ámbito social, de salud y de educación.

El presente artículo explora y describe los medios de comunicación organizacional interna utilizados al interior de los equipos de directores y los profesores, y su influencia en el robustecimiento del enlace cultural en la gestión educativa del colegio municipalizado, asimilado a dos distritos de la capital: La Cisterna y Pudahuel, Santiago, Chile. Se espera que sus resultados generen un conocimiento que posibilite caracterizar las prácticas comunicativas en las organizaciones educativas de este tipo e incrementar el acervo cultural en la materia.

1.1. Comunicación organizacional interna: Medios

En la actualidad se constata que la comunicación organizacional interna se visualiza siguiendo a Cervera (2015) como una función consustancial de alguna actividad y se requiere administrarla y determinarla con precisión.

Desde este enfoque, la comunicación organizacional interna la conciben, Cuenca y Verrazzi (2018), como una serie de acciones de comunicación realizadas por una organización, enfocadas a la creación y conservación de unas apropiadas relaciones con y al interior de sus miembros, mediante el uso de distintas técnicas comunicativas que los mantengan documentados, enlazados y motivados, aportando simultáneamente al logro de las finalidades organizacionales. También, la comunicación organizacional interna posibilita desplegar información global, dirigida a las audiencias internas así también enfocada a ampliar la cultura organizacional (Castillo, 2009).



Para Villafañe (2002) los soportes de comunicación interna comprenden diversos medios y actuaciones para motivar, unir al recurso humano y establecer su aceptación de las metas organizacionales. De igual modo, Morató (2016) concibe al canal como un soporte, un medio para difundir información y un código.

Lo anterior se complementa con lo señalado por Kaplún (1998), quien puntualiza que la utilización de ciertos medios de comunicación en la institución educativa debe ocurrir aplicando un enfoque crítico y reflexivo, como servicio y apoyo al proyecto pedagógico. Por ejemplo, en el medio escolar es posible identificar modelos de comunicación tradicionales, unidireccionales y escasos, con poco predominio de la interacción y de la participación, aunque se disponga de internet y de redes sociales que los favorecerían y potenciarían aún más (Palomares-Ruiz, 2015).

Al respecto, se aprecia como medios virtuales parafraseando a Enrique y Serrano (2015) la comunicación digital, las comunidades y las redes sociales. En ese sentido, internet puntualiza Túñez-López (2015) posibilita escuchar, dialogar y enlazarse directamente con los públicos y eso presupone una mutación de la cultura organizacional y del modo de gestionar sus procesos comunicacionales.

Por tanto, cabe apreciar que los medios escolares, explican Narváez-Montoya (2019), se enlazan con procedimientos comunicativos que integran el devenir organizacional, considerándola dimensión pública de la escuela, centrada en abordar las fases de interrelación y el papel de los medios disponibles en la escuela.

Al respecto, De Castro (2015) apunta medios de comunicación organizacional tales como reuniones, tableros de anuncios, periódico mural, correo electrónico y buzón de sugerencias, entre otros. Sin embargo, Macia (2019) explicita que los correos electrónicos y las plataformas digitales [...] constituyen medios, cuyo empleo está extendido insuficientemente.

Por último, en la institución la elección de canales de comunicación organizacional interna,

según puntualiza Zapata (2016), se considera la utilización de los medios oficiales atendiendo sus rasgos distintivos y las finalidades a concretar.

1.2. Organización educativa: Antecedentes para la gestión de la unión cultural

En civilización actual, la organización y gestión escolar sugiere Batalloso (2017) deben sufrir transformaciones en las que se incentiven culturas profesionales de cooperación, coparticipación y compromiso porque una escuela [...] conforma una comunidad que comparte finalidades, experiencias y acontecer cotidiano. Por consiguiente, la función de comunicación organizacional interna es fundamental en el desenvolvimiento de una gestión escolar centrada en la innovación y mejora. En efecto, se estima que un líder adecuado siguiendo a Castilloveitia (2017) maneja con efectividad su comunicación.

Por su parte, el Gobierno de Chile (2017) define a los establecimientos educacionales, en la Ley 21.040 como la unidad esencial del sistema e integrada por comunidades educativas, que contemplan a los profesores, a los directivos, a los estudiantes, entre otros.

Al respecto, el Ministerio de Educación MINEDUC (2005) define la gestión escolar en términos de actividad experta y tecnológica, orientada a instaurar cualidades encauzadas a propiciar en los agentes el desenvolvimiento de buenas prácticas tendientes al logro de los objetivos institucionales. Para su implementación, se requiere desenvolver el robustecimiento de los procesos de comunicación ya que expresan Massoni et al. (2018) conforman una contribución al planeamiento y realización de las actividades de una organización. Aún más, se considera que las nuevas tecnologías según Lugo e Ithurburu (2019) generan una novedosa e imprescindible organización de los establecimientos educacionales.

Ahora bien, desde el despliegue de la gestión escolar se valora en la organización educativa



el componente de la cultura, pues corresponde a la suma de convicciones, valores y normas de comportamiento, participadas y no transcritas, que utilizan los integrantes de la misma para regir sus actuaciones y, en cuanto a ello, se expresan a través de estas (Apolo et al., 2017).

Inclusive, cabe pensar de acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2007) que la apreciación de la propia cultura conforma una condición fundamental para el desarrollo de una gestión educativa eficaz. Específicamente, la administración de la práctica de comunicación organizacional interna posibilita crear, desarrollar y asegurar el mantenimiento de la cultura en una organización social (Lacasa y Blay, 2004).

Por último, la estructura comunicacional y la gestión explica Pinto (2017) en la administración de una cultura participativa constituyen un componente sustantivo en tanto dispositivo teleológico tendiente al cumplimiento de los objetivos, creando huella en las entidades organizativas.

2. Metodología

La pregunta de investigación que se planteó en el estudio fue: ¿Cuáles son los medios comunicativos utilizados al interior del equipo de directivos y los docentes en la comunicación interna en pos de fomentar el robustecimiento de su enlace cultural en la gestión educativa de la institución educacional municipalizada, asimilada a los distritos de La Cisterna y Pudahuel, en Chile?

Para dar respuesta a ello se diseñó una investigación mixta, no experimental, sistemática y empírica (Hernández et al., 2014), así como también exploratoria, descriptiva y primaria, utilizando de forma conjunta el enfoque cuantitativo y cualitativo.

Este estudio comprendió el empleo combinado del enfoque cuantitativo y cualitativo, porque Burke et al. (2007) la definen como una investigación en la que un investigador mezcla componentes de investigación cualitativa y

cuantitativa, tales como empleo de perspectivas cualitativas y cuantitativas, recogida de datos, análisis e inferencia para concretar las finalidades de amplitud, profundidad, comprensión y corroboración. Además, se estimó adecuado emplear el método mixto, dada la complejidad del fenómeno en estudio. Por último, se valora la posibilidad de alcanzar un conocimiento más amplio y profundo sobre la realidad investigada, en consonancia con lo expuesto por Walton et al. (2019), porque señalan que el método mixto posibilita información sobre el fenómeno en estudio más holística y matizada.

Tanto en la etapa de diseño, de recogida de información como de análisis e interpretación se considera con el mismo nivel de importancia al enfoque cuantitativo y cualitativo, CUAN + CUAL. También, el diseño del estudio contempla la aplicación de ambos métodos de manera concurrente (simultánea) y de forma diligente, sistemática y empírica.

En la operacionalización del método mixto se contempló, principalmente, la determinación del sustento teórico conceptual de la comunicación organizacional interna, de la gestión y organización escolar junto con el enfoque mixto. Además, se planteó una pregunta de investigación principal amplia y compleja. En la recogida de datos se realizó la administración de los instrumentos cuantitativos y cualitativos de forma simultánea en las respectivas muestras. También, en lo sustantivo, el estudio analítico de los datos se concretó de forma sincrónica a través de programas computacionales. Por último, se elaboró un solo reporte, en donde se procedió a complementar los resultados, obtenidos desde la vertiente cuantitativa y cualitativa

2.1. Etapa cuantitativa

Esta fase consideró una población de 23 establecimientos educacionales municipalizados afiliados a las municipalidades de Pudahuel y La Cisterna, ubicados en el Área Metropolitana del país, dada la capacidad de acceso disponible. La



muestra definitiva se determinó mediante un mecanismo probabilístico, con una población finita y baja, a la que se le administró un procedimiento aleatorio simple —de selección con tómbola— lo que derivó en una selección final

de 22 establecimientos, de los cuales 15 correspondieron a la Municipalidad de Pudahuel y 7 a la Municipalidad de La Cisterna. La Tabla 1 describe y caracteriza los colegios municipalizados contemplados en la investigación.

Tabla 1. Caracterización de la población

Comuna	N° establecimientos educativos	Niveles educativos	N° directivos	N° docentes de aula	N° estudiantes
Pudahuel	16	Enseñanza media y/o básica y/o parvularia	45	376	9.170
La Cisterna	7	Enseñanza media y/o básica y/o parvularia	22	110	1.879
Total final	23	Enseñanza media y/o básica y/o parvularia	67	486	11.049

Fuente: Elaboración propia.

Para la definición de los establecimientos educativos que conformarían la población de estudio se tuvieron en cuenta los principios siguientes:

- Constituir instituciones educativas municipalizadas.
- Impartir enseñanza parvularia y/o enseñanza básica y/o enseñanza media.
- Ser administrados por el Director de Educación del distrito de Pudahuel o el Jefe del Departamento de Educación del distrito de La Cisterna.
- Estar ubicados geográficamente en el sector rural o urbano del distrito de La Cisterna y de Pudahuel.
- En funcionamiento en el año 2015.
- Capacidad de acceso para realizar la investigación.

Para la etapa de recogida de información se elaboró y utilizó una encuesta transversal o única de diseño propio, la cual se aplicó al 40,0% del equipo de directivos de cada establecimiento educativo municipalizado y al 40,0% del profesorado de cada uno de los 22 colegios. Asimismo, para complementar el criterio del

40% se consideró necesario que, en el caso de los directivos, que estos fueran 2 de 3 o 3 de 4 por cada establecimiento educativo, dado que en las organizaciones educativas seleccionadas el número de directivos oscila entre 3 y 4 personas, por consiguiente, al aplicar este criterio, se garantizaba el cumplimiento de la recogida de información necesaria de la muestra. La encuesta se elaboró con un conglomerado de ítems, a partir de indicadores por dimensión y variables; además se determinó la codificación y la redacción de la totalidad de los elementos.

El instrumento integró preguntas de clase demográfica y de localización de la persona encuestada, tales como el puesto que desempeñaba en el colegio, así también consultas de estimación y de elección múltiple, las que consideraron una escala de proporción o razón contemplando categorías de respuesta tales como 1 (Muy en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (Ni de acuerdo ni en desacuerdo), 4 (De acuerdo) y 5 (Muy de acuerdo). La codificación de los datos se efectuó junto con la confección de los ítems.

Del mismo modo, por medio del procedimiento de evaluación de jueces expertos se verificó la validez y confiabilidad del instrumento en cuanto a su contenido y, el alfa de Cronbach se



aplicó para determinar la magnitud de coherencia interna. En tanto, se administró el instrumento de medición en una sola oportunidad sobre un total de nueve encuestas completadas, de manera de calcular el coeficiente, obteniendo un resultado de 0,93, lo que le otorga validez. Además, en la fase de evaluación y acendramiento del cuestionario se

emplearon examinaciones de calidad del cuestionario, completitud, validez de códigos y consultas y, todo ello para disponer de un instrumento óptimo que posibilitara recopilar la mayor y mejor cantidad de respuestas esperadas.

En cuanto a las variables, las preguntas se distribuyeron de la siguiente forma:

Tabla 2. Preguntas congregadas según sus variables, dimensiones e indicadores

Variables	Dimensiones	Indicadores
Empleo de múltiples medios de comunicación interna al interior de los equipos directivos y los docentes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indicación de medios comunicativos. 2. Canales físicos. 3. Soportes personales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Empleo de medios de comunicación de acuerdo a la clase de lenguaje. 2. Utilización de canales comunicativos en concordancia a los propósitos por lograr. 3. Indicación de canales de comunicación interna: <ol style="list-style-type: none"> a. Circular. b. Intranet. c. Reunión. d. Entrevista. e. Tablón de avisos. f. Círculos de calidad. g. Informe anual de finanzas. h. Reglamento interno. i. Visitación al colegio. j. Entorno virtual. k. Publicación de prensa. l. Buzón de sugerencias. m. Videoconferencia. n. Equipo de estudio. o. Revista interna. p. Otras.
El empleo fomenta el robustecimiento del enlace cultural en la gestión educativa de la institución educacional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interrelación diaria de la persona. 2. Significación de sucesos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valores de la institución. 2. Reglamentación de la institución. 3. Convicciones. 4. Idearios. 5. Léxico.

Fuente: Elaboración propia.

Tras la aplicación del instrumento a la muestra seleccionada de 22 establecimientos educacionales municipalizados, se recibieron 246 encuestas respondidas: 45 de ellas corres-

pondientes a directivos (lo que representa el 67,0% del total de 67 integrantes de los equipos directivos, cifra señalada en la Tabla 1); y 201 pertenecientes al profesorado (es decir, el 41,0%



del total de 486 miembros del cuerpo de profesores indicado en la misma tabla). Por su parte,

la Tabla 3 describe la distribución por puesto que ejerce de los informantes.

Tabla 3. Puesto que ejerce en la institución educativa

Puesto	%
Trabajador social	0,4%
Psicólogo	0,9%
Inspector	1,8%
Comisionado de convivencia	2,7%
Educador diferencial/Programa Integración Escolar	4,0%
Unidad Técnico Pedagógica	4,4 %
Educador de párvulos	6,2%
Directivo	6,6%
Profesor	73,0%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia.

Por último, tras terminar la recogida de datos en el proceso cuantitativo se procedió a realizar la agrupación final, considerando para ello su correspondencia respecto de objetivos e hipótesis del estudio, las materias tratadas y las estrategias metodológicas aplicadas. De igual modo, el programa SPSS (IBM Corp., 2011) se usó para ejecutar el análisis de datos determinándose un libro de códigos con sus variables y los códigos correspondientes a las categorías en la matriz de datos, luego de ingresar los datos en ella se verificó la examinación estadística. Por su parte, el análisis contempló el grado de medición de cada variable y la estadística descriptiva integrada por la distribución de frecuencias y la moda como medida de tendencia central, su empleo permitió verificar tendencias y valorar los datos, a partir de estas pruebas se efectuó la interpretación, así como también en la exhibición de los datos se emplearon tablas y gráficos.

2.2. Etapa cualitativa

En esta fase de la recogida de información se contempló la selección de una muestra conformada por dos personas: El gerente del Departamento de Educación de La Cisterna y el gerente de la Dirección de Educación de Pudahuel. También, se consideró una muestra no probabilística, siguiendo a Hernández et al. (2006) denominada como casos de importancia para el objeto del estudio así también políticamente relevantes. La determinación de la muestra respondió a los siguientes criterios:

- Selección mediante la estructura de Alta Dirección Pública aplicada a directivos de educación pública (municipal).
- Personeros que estuvieran desempeñando su cargo en el año 2015.



Para este caso, se utilizó la técnica de recopilación de información identificada por Sierra Bravo (1994) como la entrevista abierta en profundidad transversal, administrada en investigaciones de clase exploratoria y descriptiva e indagaciones de carácter cualitativo, dado que posibilita adquirir información del informante con alto grado de especificidad, de diseño propio. Para esta etapa se elaboró una pauta de la entrevista con el objetivo de delinear sus alcances, de modo de recoger información acerca de diversos aspectos relativos a los canales de comunicación interna del equipo directivo y docentes en la realidad educacional. La guía de la entrevista estuvo integrada por preguntas de opinión y de conocimientos (Hernández et al., 2010).

Posterior a ello, se formuló una nómina de materias a estimar en las consultas, para posteriormente abordar el diseño del formato aplicando las definiciones técnicas. Las preguntas que contempló el instrumento fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son los canales de comunicación interna de mayor empleo en el colegio por y al interior de docentes y equipo directivo? (pregunta de conocimiento).
- ¿Cómo el empleo de los soportes de comunicación organizacional interna favorece la conexión cultural entre el equipo directivo y profesores? (pregunta de opinión).

Finalmente, a través de la evaluación de especialistas se trató la validez interna cualitativa (Hernández et al., 2006) del instrumento, comprobando de esta manera su capacidad de comunicar el lenguaje, ideologías y ópticas de los sujetos entrevistados; así como su dependencia. Por ello, se proporcionó la pauta de la entrevista a cinco expertos, para que examinaran el contenido de las preguntas y verificaran si su diseño

permitiría alcanzar el objetivo que se esperaba medir, cuyo resultado fue positivo.

Tras la recogida de datos se abordó el análisis cualitativo para generar los resultados, se realizó la incorporación de los datos al programa computacional, luego se efectuó un primer acercamiento exploratorio a los datos, además se organizaron atendiendo el puesto de trabajo, la asimilación al colegio, las variables y preguntas. Después, se concretó la examinación de los datos con el objeto de ordenarlos junto con darles significación conceptual, estableciendo coherencia respecto del fenómeno en estudio. La etapa de significación de sentido se verificó recurriendo al enfoque del investigador, quien revisó cada dato, identificando semejanzas, diferencias, significados, estructuras y tendencias. Para ello, cada entrevista abierta en profundidad —la realizada en el distrito de La Cisterna, con código 1 y la ejecutada en el distrito de Pudahuel, con código 2— fueron transcritas.

El análisis cualitativo se basó en la técnica de procesamiento de corte y clasificación; asimismo, se articuló en función de una guía integrada por propósito, que consideró unidades de análisis sobre las respuestas obtenidas, así como también las variables, las preguntas y subpreguntas, aspectos que luego fueron ordenados y presentados de acuerdo con el tópico de los resultados, utilizando los códigos previamente asignados.

3. Resultados

En cuanto al análisis cuantitativo, en la Tabla 4 se describe la variable, de la matriz, “Se emplean distintos medios de comunicación interna al interior de los equipos directivos y profesores”, que corresponde a información recogida mediante la encuesta, en la fase cuantitativa.



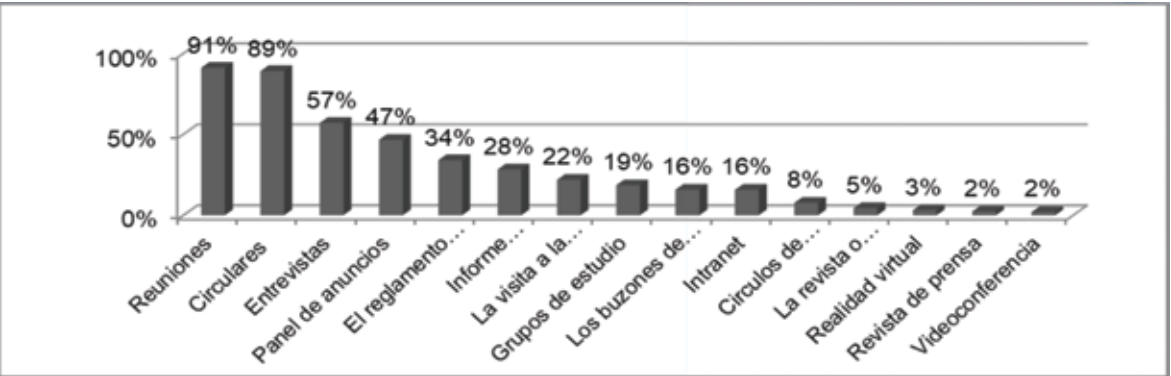
Tabla 4. Variable: Se emplean distintos medios de comunicación interna al interior de los equipos directivos y profesores. Secciones 1, 2 y 3 de la encuesta

Categorías	Frecuencias (porcentaje)				
Preguntas	1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. De acuerdo	5. Muy de acuerdo
1. Usa los medios de comunicación existentes en la institución educativa de acuerdo a la clase de lenguaje no verbal o verbal empleado.	1,2%	1,6%	8,6%	48,2%	40,4%
2. Emplea canales de comunicación tales como interrelación personal, escrita, audiovisual, telecomunicación e informático con la intención de transferir información según las metas a alcanzar al difundirla.	2,0%	3,3%	11,5%	42,6%	40,6%
3. En la gestión de su colegio emplean canales personales a través de entregar información a otra, para permitir la accesión a la información global de la entidad organizativa.	3,7%	10,3%	19,0%	40,5%	26,4%

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, la Figura 1 resume cuáles son los medios y dispositivos de comunicación organizacional interna de mayor empleo de parte de los encuestados respecto de las secciones 1 a 15, que corresponde a información recogida por medio de la encuesta, en la etapa cuantitativa.

Figura 1. Indique los medios y dispositivos que emplean en la comunicación organizacional interna. Secciones 1 a 15 de la encuesta



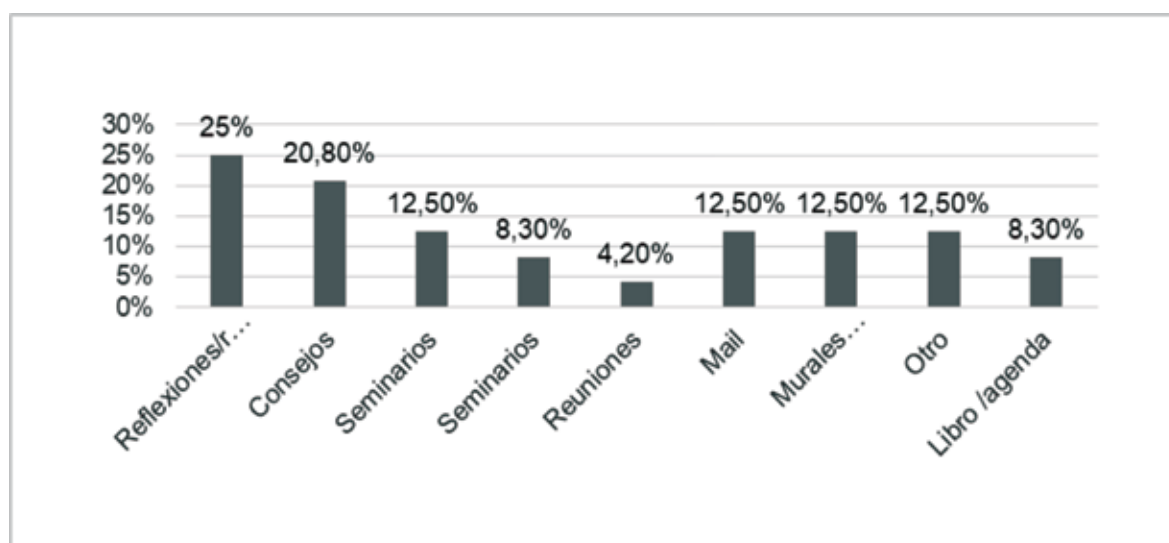
Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, los informantes, en la entrevista abierta en profundidad en la fase cualitativa, señalaron como medios fundamentales el correo electrónico (empleado para difundir memorándum y circulares) y el cuaderno de comunicación interna. Las reuniones también se utilizan de forma reiterada, las que generalmente son mensuales y donde participan equipos de gestión y profesionales. A nivel de comuna, la Dirección de Educación Municipal utiliza una página web para identificar y promocionar a los establecimientos educacionales municipalizados, además de la realización de visitas a las orga-

nizaciones educativas en el transcurso del año. Complementariamente, en el último tiempo se organizó y comenzó a ser usado un grupo de WhatsApp entre los directores de las organizaciones educativas, para mantener una comunicación fluida. Complementa lo anterior el uso reducido de diarios murales.

La Figura 2 describe los medios y dispositivos empleados en la actividad comunicativa interna con sus indicadores y porcentajes, para la sección Otros, que corresponde a información recogida mediante la encuesta, en la fase cuantitativa.

Figura 2. Señale los canales y dispositivos empleados en la actividad comunicativa interna. Segmento 16 Otros, en la encuesta



Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 5 describe la variable de la matriz “Se incide en el robustecimiento del enlace cultural en la gestión escolar del colegio” que

corresponde a información recogida a través de la encuesta, en la fase cuantitativa.



Tabla 5. Variable: Se incide en el robustecimiento del enlace cultural en la gestión escolar del colegio. Secciones 4 a 9, de la encuesta

Categorías		Frecuencia (porcentaje)				
Preguntas		1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. De acuerdo	5. Muy de acuerdo
4.	Las actividades comunicativas realizadas por los profesores para los directivos les permiten compartir el léxico.	1,2%	2,9%	11,1%	47,5%	37,3%
6.	Usted observa la presencia de valores de la institución participados por directivos y profesores.	1,6%	2,0%	7,3%	45,7%	43,3%
6.	En la interrelación personal de directores y profesorado es posible distinguir los valores de la institución.	1,6%	2,4%	11,8%	42,4%	41,6%
7.	La relación interpersonal la regula aplicando la normativa de su organización educativa.	2,4%	4,1%	12,7%	38,0%	42,9%
8.	En las acciones tendientes a significar los hechos del colegio utilizan un ideario común.	1,2%	2,9%	11,8%	45,7%	38,4%
9.	El desenvolvimiento de la interpretación de los hechos del colegio incorpora el empleo de convicciones compartidas.	1,2%	3,3%	19,0%	52,1%	24,4%

Fuente: Elaboración propia.

Complementariamente, en la etapa cualitativa los entrevistados consignaron que el empleo de los medios de comunicación interna favorecía la unión cultural entre directivos y profesorado, al generarse un vínculo de dependencia y de pertenencia a la organización, a través de informar de un suceso o transmitir información.

En este mismo sentido, las jornadas de trabajo realizadas durante el año para tratar temas técnicos, dar informaciones y abordar la identidad cultural de los funcionarios con la institución educativa han posibilitado establecer un acompañamiento, brindar apoyo y establecer una asociación más estrecha entre el gerente de

la Dirección de Educación Municipal junto con los equipos directivos de los establecimientos educacionales municipalizados.

Además, los entrevistados consignaron la necesidad de incrementar en el establecimiento educacional el empleo de medios y dispositivos de comunicación organizacional interna, porque se comparte en el colegio una cultura colaborativa de trabajo con códigos de expresión definidos por las jefaturas y profesorado. Así mismo, se señaló la existencia de una cultura de carácter punitiva, producida por los establecimientos educacionales municipales, los organismos ministeriales, la Superintendencia de Educación,



la Agencia de Calidad de la Educación y la Dirección de Educación Municipal, motivada por sus funciones de supervisión, control e intervenciones, temas en que sería necesario contar con mayores y mejores mecanismos de comunicación interna.

4. Discusión y conclusiones

4.1. Discusión

Se aprecia una disposición, por parte de directivos y profesorado, de contar con un sistema comunicativo que contemple una variedad de medios de comunicación organizacional interna y utilizarlos para transmitir y compartir información. Esta condición coincide con Castillo (2009) porque afirma que la comunicación interna posibilita desplegar una información general.

Se observa la aplicación de una estrategia comunicativa por los directivos dirigida al profesorado para promover la motivación, la unión y la transmisión de información mediante la utilización habitual de medios como reuniones, circulares, entrevistas, correo electrónico y memorándum, entre otros. Lo anterior coincide con Cuenca y Verazzi (2018), quienes indican que la comunicación interna comprende una serie de acciones comunicativas realizadas por una organización, centradas en la creación y conservación de adecuadas interacciones con y al interior de sus miembros, mediante la utilización de técnicas comunicativas para estar informados, unidos y motivados, contribuyendo simultáneamente al cumplimiento de los objetivos organizacionales.

Ahora bien, en relación con la Figura 2, a pesar de la trascendencia de desarrollar la mejora de la calidad educativa, los participantes solo declararon realizar reflexiones pedagógicas (25,0%) y consejos (20,8%), lo que podría aludir a un trabajo colectivo del profesorado y los directivos, focalizado en temas administrativos, más que en gestión técnico-pedagógica.

Estas cifras en el sistema y estrategia comunicativa interna son muy descendidas res-

pecto del empleo de reuniones (con un 91,0%); circulares (con un 89,0%); y entrevistas (con un 57,0%); situación que atañe a un estilo directivo y de liderazgo en la gestión escolar que conlleva al fortalecimiento de su cultura escolar, sobre la base de actuaciones fundamentadas en valores, ideas, entre otros, compartidas por directivos y profesorado. Ello, coincide con Apolo et al. (2017) en el sentido de que la cultura comprende la suma de convicciones, valores y normas de conducta que utilizan los integrantes de una organización para regir sus actuaciones y, por tanto, se manifiestan mediante estas.

El desenvolvimiento de la gestión de la cultura en el funcionamiento cotidiano constituye una condición que fortalece las relaciones comunicativas establecidas por directivos y profesores, porque coadyuvan a instalar valores institucionales compartidos, motivación y cohesión comunitaria, favoreciendo así el cumplimiento de las intenciones académicas y administrativas en la institución educacional, lo cual es coherente con lo planteado por MINEDUC (2005) en cuanto a que la gestión escolar está dirigida a la creación de condiciones que favorezcan dichos procesos.

Por otra parte, la vivencia de los valores organizacionales se institucionaliza en la práctica educativa desde la relación interpersonal dada entre los directivos y profesorado y, por ende, la interacción se realiza de manera conjunta y simultáneamente con la actividad comunicativa, empleando las instancias y los medios disponibles en la organización. Por ello, se requiere según Massoni et al. (2018) robustecer los procesos de comunicación para contribuir al planeamiento y despliegue de las acciones de una entidad organizativa.

En la perspectiva de la gestión directiva se contempla la práctica de la reflexión crítica docente en donde, mediante los medios de comunicación, se comparten ideas, principios y conceptos para establecer perspectivas consensuadas en torno a las condiciones de la organización educativa, constituyéndose de esta manera en un factor clave del desarrollo y fortalecimiento de la



toma de conocimiento, implicación y vivencia de la cultura. En tal sentido, la administración de la comunicación organizacional interna posibilita crear, desarrollar y asegurar el mantenimiento de la cultura en una organización social (Lacasa y Blay, 2004).

4.2. Conclusiones

La investigación permitió identificar una predisposición entre los directivos y el profesorado participantes del estudio sobre el empleo de los medios y dispositivos de comunicación existentes en sus establecimientos, a saber las relaciones interpersonales, manuscritos, audiovisuales, telecomunicaciones e informáticos, usados para difundir informaciones en concordancia con los propósitos de comunicación, así como también el uso de medios personales para acceder a la información global del colegio, dado que ello les posibilita conocerse, unirse y motivarse en la dimensión laboral y relacional. Al respecto, el estudio reveló que los directivos y el profesorado utilizan mayoritariamente las reuniones (un 91,0%) y las circulares (un 89,0%) como instancias de información, focalizando en estos elementos su estrategia comunicativa, lo que evidencia la necesidad de ampliar la variedad de medios de comunicación organizacional interna y cumplir su uso para enfrentar adecuadamente los desafíos y requerimientos de actualización de los modos de gestionar en la organización educativa.

Asimismo, se reconoce una inclinación en el enlace cultural de los agentes participantes, porque se distingue al interior de los directores y docentes actividades que conllevan un léxico común, ciertos valores organizacionales, algunas convicciones e ideas que les posibilitan significar los acontecimientos organizacionales. También, se acepta que los canales de comunicación organizacional interna fomentan cierta creación, así como conservación de vínculos de afiliación y supeditación al establecimiento como una identidad cultural. En la actualidad se le demanda al establecimiento educacional municipalizado

incorporar organizacionalmente y en el aula estos nuevos rasgos culturales, rol que le compete a los directivos y al profesorado, como un fundamento para actualizar los modos de gestionar ambos espacios, debiendo emplear para su concreción la comunicación organizacional interna.

Los resultados de este estudio son importantes de considerar en el escenario chileno actual, donde se visualiza el requerimiento de potenciar el perfeccionamiento en la gestión educativa de las instituciones educacionales municipalizadas (públicas) con la finalidad de desarrollar la educación de calidad. Para ello, se requiere fortalecer una cultura colaborativa mediante la pesquisa de innovaciones comunicativas orientadas a diversificar los medios de comunicación organizacional, a planificar estrategias comunicacionales y a examinar los procesos comunicativos para beneficiar la difusión de la información, el interés, el compromiso junto con la unión de profesores, de directores y, en conjunto, con el objeto de avanzar hacia el robustecimiento de la calidad educativa de las instituciones municipalizadas (pública). Finalmente, se sugieren las líneas de investigación de la comunicación organizacional, de la cultura y comunicación y del marketing.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, I. (2010). *La educación para la comunicación. Nueva alfabetización para un mundo global*. Octaedro.
- Apolo, D., Báez, V., Pauker, L., & Pasquel, G. (2017). Gestión de comunicación corporativa: Consideraciones para el abordaje de su estudio y práctica. [Corporate Communication Management: Considerations for the approach to its study and practice]. *Revista Latina de Comunicación Social*, (72), 521-539. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1177>
- Arboleda-Naranjo, R. (2017). Estructuras disipativas en la comunicación y el comportamiento organizacional. [Dissipative Structures in Communication and Organizational Behavior]. *Revista Razón y Palabra*, 21(297), 498-521. <https://bit.ly/2qfHhd>



- Batalloso, J. (2017). *Paisajes educativos y escenarios escolares*. Bubok Publishing S.L. <https://bit.ly/3hgV9Hp>
- Burke, R., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, (1)2, 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Castillo, A. (2009). *Relaciones públicas. Teoría e historia*. Editorial UOC.
- Castilloveitia, A. (2017). Las destrezas de comunicación del director escolar y el manejo de conflicto en Puerto Rico. [The School Principal's Communication Skills and Conflict Management in Puerto Rico]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 113-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.006>
- Cervera, Á. (2015). *Comunicación total*. Quinta edición. ESIC Editorial.
- Cuenca, J., & Verazzi, L. (2018). *Guía fundamental de la comunicación interna*. Editorial UOC.
- De Castro, A. (2015). *Manual práctico de comunicación organizacional. Serie de manuales prácticos*. Editorial Universidad del Norte.
- Enrique, J. & Serrano, M.F. (Eds.). (2015). *Somos estrategias: Dirección de comunicación empresarial e institucional*. Editorial Gedisa.
- Farfán-Tigre, Á., Mero-Delgado, O., & Sáenz-Gavilanes, J. (2016). Consideraciones generales acerca de la gestión educativa. [General considerations about educational management]. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, (2) 4, 179-190. <https://bit.ly/2qfoxbc>
- Gobierno de Chile (2017). Ley Crea el Sistema de Educación Pública N° 21.040, de 24 de noviembre, de Educación. Ministerio de Educación.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana Editores S.A.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. <https://bit.ly/2CaImmQ>
- IBM Corp. (2011). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. IBM Corp.
- Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. [Educational processes and channels of communication]. *Chasqui*, 64,4-8. <https://bit.ly/36vqH79>
- Lacasa y Blay, A. (2004). *Gestión de la comunicación empresarial*. Ediciones Gestión 2000.
- Lugo, M. & Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. [Digital policies in Latin America. Technologies to improve quality education]. *Revista Iberoamericana De Educación*, 79(1), 11-31. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie7913398>
- Macia, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: Análisis de necesidades y propuestas de mejora. [Main channels for family-school communication: Needs analysis and proposals for improvement]. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Martín, J. (2000). Retos culturales: De la comunicación a la educación. [Cultural challenges from communication to education]. *Nueva Sociedad*, 169, 33-43. <https://bit.ly/2NaNRYQ>
- Massoni, S., Mascotti, M., & Margherit, L. (2018). Medición de procesos comunicacionales en organizaciones y proyectos: La dimensión informativa desde la comunicación estratégica. [Measurement of Communication Processes in Organizations and Projects: The Information Dimension from Strategic Communication] *Razón y Palabra*, 22(1-100), 441-460. <https://bit.ly/32aXrPU>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc (2005). Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la gestión Escolar. Calidad en todas las escuelas y liceos. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc (2015). Mapa de la reforma educacional. <https://bit.ly/2NDbVm5>
- Morató, B. (2016). *La comunicación corporativa*. <https://bit.ly/2Yb8gkl>
- Narváez-Montoya, A. (2019). Comunicación educativa, educocomunicación y educación mediática: Una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. [Educational Communication, Educocommunication, and Media Education: A Research and Educational Proposal from a Culturalist Approach], *Palabra Clave*, 22(3), 1-30.



- <http://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11>
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2007). *De la administración escolar tradicional a la gestión educativa estratégica*.
<https://bit.ly/2PKcgpO>
- Palacios, J. (2015). Historia y avances en la investigación en comunicación organizacional. [History and advances in communication organizational research]. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, V(10), 25-46.
<http://dx.doi.org/10.5783/RIRP-10-2015-03-25-46>
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: Estudio de la comunidad educativa de Albacete. [Teachers-family communication models analysis to manage conflict: Study of albacete's educational communityn] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.12
- Pinto, A. (2017). *El sistema comunicacional y su incidencia en la gestión de la investigación desarrollada en la Universidad Técnica de Babahoyo, provincia de Los Ríos, Ecuador*.
<https://bit.ly/3fa08Ib>
- Sierra, R. (1994). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Paraninfo S.A.
- Túñez-López, M. (2015). Editorial: Modelo de simetría interactiva en Comunicación organizacional. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 6(2), 5-7.
<https://doi.org/10.14198/MEDCOM2015.6.2.14>
- Villa, A., Troncoso, P., & Díez, F. (2015). Estructura latente y fiabilidad de las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de gestión de calidad en los centros educativos. [Latent structure and reliability of dimensions that explain the impact of quality management systems on schools]. *Enseñanza*, 33(1), 65-82.
<https://doi.org/10.6018/rie.33.1.199921>
- Villafañe, J. (2002). *Imagen positiva. Gestión estratégica de la imagen de las empresas*. Pirámide.
- Vizer, E. (2018). Notas para una ontología de la comunicación II: Sobre las Materialidades de la Comunicación. [Notes for an ontology of communication II: About the "materialities of communication"]. *Palabra Clave*, 21(2), 553-592.
<https://doi.org/10.5294/pacla.2018.21.2.12>
- Walton, J., Plano-Clark, V, Foote, L., & Johnson, C. (2019). Navigating Intersecting Roads in a Mixed Methods Case Study: A Dissertation Journey. *Journal of Mixed Methods Research*, (1)20.
<https://doi.org/10.1177/1558689819872422>
- Zapata, L. (2016). *Industria de la comunicación y economía digital: Guía básica del Dircom*. Editorial UOC.





Estudio de egresados en un programa de posgrado en educación

A study about graduates in a postgraduate programme in education

Felipe de Jesús Perales-Mejía es docente e Investigador (FPU) de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 052 (México) (fperales_m@hotmail.com) (<https://orcid.org/0000-0001-9051-546X>)

Recibido: 2019-10-24 / **Revisado:** 2019-12-17 / **Aceptado:** 2020-05-11 / **Publicado:** 2020-07-01

Resumen

En la coyuntura actual, donde se presentan múltiples transformaciones en distintos ámbitos y existe una mayor facilidad de acceso a la información y al conocimiento, se exige a nivel internacional que las instituciones educativas modifiquen los programas de formación conforme a las necesidades sociales, económicas, políticas y culturales. Con el propósito de continuar explorando el estudio de egresados, se presentan los resultados de una investigación realizada en un programa de posgrado en una institución pública en el estado de Coahuila, México. El estudio se realizó con la participación de los egresados de doce generaciones. Es un estudio cualitativo, ya que se obtuvo información de tipo descriptivo sobre el sentido y el significado del programa mediante un formulario tipo Likert integrado por 20 ítems, en los que se describe lo propuesto en el perfil de egreso y las líneas curriculares, entre otros aspectos del desarrollo curricular. Algunos de los resultados muestran la participación mayoritaria del sexo femenino y la percepción de los egresados indica que el programa es aceptado por un 90%, habilitándolos para obtener ascensos en su trayectoria laboral y continuar con su itinerario académico. Así mismo, se identificaron áreas de oportunidad y áreas para continuar reforzando el desarrollo del currículo, con la intención de continuar en la búsqueda por encontrar estrategias de mejora que permitan ofrecer una formación de calidad con equidad.

Descriptores: Investigación del currículo, enseñanza superior, plan de estudios, posgrado, seguimiento de egresados, evaluación del currículo.

Abstract

At the present time, when many changes take part in different aspects of our lives and access to information and knowledge is at the palm of our hands, there is also a greater demand worldwide on the educational institutions to modify their education programs according to the specific social, economic, political and cultural needs. For the purpose of continuing to investigate the studies about graduates, we present the results of a research carried out during a postgraduate programme in a public institution in the Mexican state of Coahuila. The research was conducted with the involvement of the graduates belonging to twelve different generations. This is a qualitative research due to the descriptive information that it presents about the meaning and sense of the programme. Through a formulary of the Likert type with 20 items, the profile of graduation and the curricular axes are described among other aspects of the curriculum development. Some of the results show that there were more women participating and that the perception of the graduates indicates the programme is accepted in 90% of the cases, which represents an opportunity for job promotions and being able to continue their academic education. Furthermore, areas of opportunity were identified together with areas in the curriculum that need improvement in order to continue looking for all those strategies that will allow a high standard and equity formation.

Keywords: Curriculum research, higher education, curriculum, postgraduate, follow-up of graduates, curriculum evaluation.

1. Introducción y estado de la cuestión

En el momento actual, donde se presentan múltiples transformaciones en distintos ámbitos y por la facilidad de acceso a la información y al conocimiento derivado del uso de la informática, se reclama a nivel internacional que las instituciones educativas modifiquen los currículos conforme a las necesidades sociales, económicas, políticas y culturales. Lo anterior, es una de las premisas que orientaron el estudio de egresados del Programa de la Maestría en Educación Campo en Desarrollo Curricular, en una institución pública de México, mediante las visiones y concepciones de una muestra significativa de participantes.

El estudio se realizó tomando en consideración el carácter polisémico y las funciones que se le atribuyen al currículum (Gimeno & Pérez, 1993); algunas relacionadas con las necesidades sociales en las distintas etapas de la escolaridad, llegando a constituirse como puente entre la formación que ofrecen las instituciones educativas y el mundo laboral (Navarro, 1998; Zhou, 2016; Gómez et al., 2017; Sánchez, 2017; García et al., 2017). Otros hacen alusión al conjunto de experiencias formativas y no formativas que inciden en los agentes sociales (Jackson, 1992; Vega, 2018); otros más, con la calidad de los programas y la innovación curricular (Acosta et al., 2004; Ruay et al., 2016), los contenidos culturales (Gentili et al. 1997), la profesionalidad de los docentes (Stenhouse, 1987; Brubacher et al., 2005), entre otros.

El currículum, como campo de investigación, permite analizar y contrastar las distintas visiones que tienen los agentes sociales sobre la realidad educativa, así como el quehacer que se les otorga a las instituciones en el presente, el valor asignado en el pasado e imaginarse un futuro posible en lo que se propone que se aprenda durante la escolarización. En este sentido, para algunos autores (Gimeno, 2010), es posible considerarlo como un instrumento instituido e instituyente que pretende regular

las prácticas de los múltiples agentes que intervienen en su concreción: Docentes, directivos, alumnos, diseñadores de materiales educativos, etc. En sí, el currículum, en un sentido amplio, no circunscrito solo a los planes y programas de estudio, es un texto que tiene la pretensión de adecuarse a los contextos, para hacer que los aprendizajes propuestos para los agentes sociales, sean más eficientes, más racionales y respondan a las necesidades expresadas en las demandas sociales.

En esta dimensión, los estudios de egresados son una de las aristas del currículum que ha llegado a constituirse en un campo de investigación en la evaluación de programas (Martín et al., 1997; Tom, 2014; Zhou, 2016; Pérez, 2017; García et al., 2017), que ha evolucionado desde la pretensión inicial de corroborar el logro de los objetivos, hasta los procesos, resultados y decisiones de los responsables.

Los estudios de egresados (EE) o denominados también como programas de seguimiento de egresados (PSE) según García et al. (2017), además de aportar información a las instituciones educativas a fin de que tomen decisiones sobre los procesos formativos para articularlos y adecuarlos a determinadas necesidades políticas, económicas y culturales en un momento histórico específico, pueden así mismo constituirse en un insumo para que los futuros aspirantes puedan tomar decisiones sobre la demanda de la carrera que han seleccionado, la ubicación laboral, las expectativas del mercado, etc. De aquí la necesidad de continuar explorando las posibilidades formativas e informativas de los EE, las cuales parten del supuesto de que la pertinencia en los procesos formativos que ofrecen las instituciones tienden a concretarse en la práctica profesional de sus egresados, en su movilidad laboral y en su desempeño profesional (Rubalcaba, 2009).

En México, los estudios de egresados emergen en la década de los setenta en diversas instituciones de Educación Superior con dos propósitos: Obtener información acerca de la inserción



laboral del egresado y conocer el punto de vista de la formación recibida. La institución que inició este tipo de investigaciones fue la Universidad Autónoma Metropolitana en 1979. Posteriormente la Universidad Autónoma de Nuevo León en 1981, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica en 1982, la Universidad Iberoamericana en 1993, entre otras (Fuentes et al., 2012). Las líneas de acción política de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI (UNESCO, 1998), sugiere a las instituciones de educación superior (IES) que evalúen sus programas con una visión de mejora continua, de manera interna y externa, con el objetivo de que sean pertinentes y congruentes. De esa manera, acortan las brechas entre lo que realizan y lo que de ellas espera la sociedad.

En nuestro país, conforme a las líneas de acción sugeridas por la UNESCO, los estudios de egresados en la década de los noventa tienden a generalizarse en las IES, utilizando la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en 1998, con el esquema básico para el estudio de egresados. En la historia reciente, se ha convertido en una exigencia para los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, cuando estos tratan de acreditarse frente a organismos nacionales e internacionales (Acosta et al., 2004; Aguayo et al., 2015).

2. Propósitos y contextualización

La intención que orienta a los estudios de egresados, es continuar explorando las funciones formativas e informativas para que las instituciones cuenten con información que les permita tomar decisiones sobre los programas que ofertan en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, en un mundo cada vez más interdependiente. En relación a los futuros aspirantes, se trata de conocer, desde la propia cosmovisión de los egresados, las experiencias de formación, las competencias construidas en el trayecto formati-

vo, la aceptación, permanencia, movilidad laboral, pertinencia y actualidad de los programas.

Con la intención de continuar explorando las funciones formativas e informativas de los estudios de egresados, se presentan los resultados de una investigación realizada en el Programa de la Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular (MECDC) de la Universidad Pedagógica Nacional en Torreón, Coahuila, México. El estudio se realizó con la participación de los egresados de doce generaciones durante el periodo de 1999 a 2017. Los docentes responsables del programa eran cuatro, de tiempo completo (40 Horas), todos con estudios de doctorado, tres con título y uno en vías de obtener el grado.

La MECDC, de acuerdo con el Consejo Mexicano de Estudios Posgrado A.C. (2015, pp. 56-57), se ubica en el área de conocimiento de Humanidades y Ciencias de la Conducta. Es una de las áreas prioritarias en México ya que cuenta con 2354 programas, representando el 24.3% de una totalidad de 9684 programas. Por la particularidad del campo, en el Sistema Nacional de Unidades de la Universidad Pedagógica, solamente se ofrece en tres de las 70 sedes, 208 subsedes y tres Universidades Pedagógicas Descentralizadas (UPN, 2019). Sin embargo, ni los propósitos, ni la malla curricular son los mismos. En dos se encuentra integrada por doce materias, divididas en tres líneas (educativa, currículum y metodológica) y cuatro semestres (Anzures et al., 2018).

A más de dos décadas de operación, el programa no contaba con información que permitiera valorar si el perfil de egreso respondía a las necesidades sociales, si eran pertinentes, congruentes y actuales los contenidos curriculares y líneas de formación, además de conocer la ubicación laboral de los egresados. Lo anterior resulta relevante en el proceso de autoevaluación del posgrado que inició la universidad en el 2018 con la intención de identificar fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad para ofrecer una formación de calidad y equidad.



Por las consideraciones anteriores, se planteó lo siguiente:

Objetivo general: Obtener información de los egresados de la MECDC relacionada con la formación recibida en los Cursos y Seminarios en las diversas áreas y líneas curriculares, así como el logro del perfil de egreso, la movilidad laboral y académica.

Objetivos específicos: Documentar la opinión de los egresados relacionada con el cumplimiento del perfil de egreso, la formación profesional recibida en los cursos y seminarios, en las diversas áreas y líneas curriculares; valorar el desarrollo profesional de los egresados en lo referente a la movilidad laboral y trayectoria académica.

Preguntas de investigación: ¿Cuál es el punto de vista de los egresados acerca del logro del perfil de egreso del programa, la formación recibida en las líneas y áreas de la malla curricular? ¿Cursar el Programa posibilitó a los egresados obtener asensos y mejorar su desempeño profesional? ¿Cursar el programa permitió que los egresados continuaran su trayectoria académica y desarrollo profesional?

La población objetivo estuvo constituida por 12 generaciones con 286 egresados, de los cuales 104 corresponden al sexo masculino (36.3%) y 182 del femenino (63.6%).

3. Metodología y descripción del programa

El seguimiento de egresados podemos situarlo, siguiendo a Tejedor (citado por Lukas & Santiago 2009), como una evaluación de programas y como una estrategia de investigación, porque permite obtener información sobre el desarrollo de los procesos educativos, cuyas pautas pueden reorientar el diseño de las propuestas de formación. Para documentar el punto de vista de los egresados respecto al programa, se diseñó un formulario tipo Likert (1) con quince afirmaciones que describen lo propuesto en el perfil de egreso, las líneas curriculares y los propósitos de los cursos y seminarios. Se les solicitó a los egre-

sados que situaran su respuesta en cada una de las quince afirmaciones en una escala del uno al cinco, en la que el uno era el valor más bajo y el cinco el más alto. Además, dos ítems de respuesta dicotómica en las que elegían entre un sí o un no; otro de opción múltiples; otro de respuesta abierta y finalmente, un campo para que se anotara el puesto actual.

Los criterios que orientaron el contenido de las quince preguntas cerradas fueron prescriptivos, ya que el contenido corresponde al perfil de egreso, líneas de formación, propósitos de los cursos y seminarios; y con la finalidad de tener una imagen general, una de respuesta abierta (Lukas & Santiago, 2009).

El formulario fue enviado durante los meses de agosto de 2018 hasta abril de 2019 a los 286 egresados, de los cuales 69 contestaron, lo que corresponde al 24% de la totalidad. El envío se realizó mediante el programa *Google Drive* a través de las direcciones electrónicas que los egresados registran cuando se inscriben al programa. Aquellos que no proporcionaron esa información, se les localizó vía telefónica o se consultó, en el caso de los docentes que laboran en el estado de Coahuila, la base de datos de Escuela Transparente de la Secretaría de Educación de Coahuila.

El estudio es de tipo cualitativo, ya que se obtuvo información sobre el sentido y el significado del programa (Taylor & Bogdan, 1998; Rodríguez, 1996). El análisis de datos se realizó durante el mes de mayo de 2019. Las respuestas de elección múltiple, las dicotómicas y la de respuesta múltiple se analizaron mediante la estadística descriptiva; la de respuesta abierta conforme a los patrones de contenido para identificar las categorías recurrentes (Coffey & Atkinson, 2003) y la ubicación laboral de los egresados mediante la estadística descriptiva.

El programa tiene como propósito formar especialistas en el campo del desarrollo del currículo mediante la construcción de habilidades y competencias tendientes a mejorar la comprensión y solución de problemáticas del Sistema



Educativo Nacional (Vanegas et al., 1995). Se cursa en cuatro semestres, es de modalidad escolarizada y es de carácter profesionalizante.

En la propuesta curricular del programa se conceptualiza al campo del desarrollo curricular como la expresión que connota la manera en que la sociedad ha enfrentado los procesos de transformación y cómo a partir de la institucionalización de la educación, múltiples formulaciones materializan históricamente concepciones, metas, valores, ideales, aspiraciones e intereses que orientan las actividades de los espacios educativos, así como estrategias mediante las cuales se espera realizarlos. A la vez, implica las prácticas que lo hacen posible. En el perfil de ingreso señala como requisito que los interesados hayan obtenido el grado de Licenciatura en Educación o carreras afines, además de desempeñarse como docentes.

El programa se propone como objetivo: “La formación de profesionales de la educación capaces de desarrollar proyectos de intervención en el plano curricular basados en prácticas de investigación” (Vanegas et al., 1995). Se integra por tres ejes: En el primero, de formación general, se ubican las asignaturas de Teorías de Interacción, Teoría Curricular y el Seminario de Investigación I. El segundo, de formación en el campo, integrado por dos líneas: 1) Los cursos de Sistema Educativo Mexicano, Formación de Docentes y Proyectos de Desarrollo Institucional. 2) Los cursos de Diseño y Evaluación Curricular, Intervención en el Aula I e Intervención en el Aula II. La malla curricular se complementa con el tercer eje de carácter metodológico que incluye los Seminarios de Investigación I, II, III y al final el de Tesis. En esos espacios se formaliza la tesis para obtener el grado de Maestro en Educación. Paralelo a los seminarios y cursos, los alumnos cuentan con el apoyo de un tutor quien los acompaña en el desarrollo del proyecto de investigación y en los problemas que se les presenten en su trayecto académico (Vanegas et al., 1995, p. 15).

El perfil de egreso se encuentra expresado en competencias como la capacidad que tiene

el egresado para resolver problemas específicos, movilizando el conjunto de conocimientos, saberes, hábitos y habilidades construidas en el trayecto formativo:

- Maestros capaces de identificar necesidades y problemas que limitan su acción cotidiana.
- Maestros capaces de sistematizar y teorizar la práctica educativa.
- Maestros capaces de definir acciones en los ámbitos susceptibles de transformación.
- Maestros capaces de proponer alternativas que definan su intervención pedagógica y contribuyan a elevar la calidad de los servicios educativos que ofrece la región. (Vanegas et al., 1995, p. 25)

4. Análisis y resultados

De los 286 inscritos en las doce generaciones, 104 (36.3%) corresponden al sexo masculino y 182 (63.6%) al sexo femenino. Lo que evidencia el interés del sexo femenino por la superación académica con un 63.6%, menor al reportado por la Rectoría de la Universidad Pedagógica Nacional (69.96%), pero superior al patrón que publica el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (2014, p. 97) en las maestrías, con un 53.1%. La tendencia es similar a nivel nacional según los datos que se observan en la página de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública durante nueve ciclos escolares (2009-2010 al 2017-2018) en las maestrías escolarizadas, con un promedio de 37 058 estudiantes del sexo masculino y 39 588.5 para el sexo femenino. Los datos de la participación del sexo femenino son una evidencia del principio de equidad en los posgrados en las instituciones de educación superior de México.

De los 286 estudiantes que ingresaron al programa, egresaron 158 (55.2%) y se titularon 64 (40.5%). Los datos son contrastables con lo que reporta a nivel nacional el Consejo



Mexicano de Estudios Posgrado (2015, p. 98) para el ciclo escolar 2012-2013: “Las maestrías reportan las eficiencias terminales más bajas, las cuales oscilan entre el 33.8% para la última generación y el 40.3% para la antepenúltima”. Es decir, la eficiencia terminal de 55.2% supera la media nacional de ese ciclo escolar. Respecto a los programas de posgrado que ofrece la Universidad Autónoma de México, Martínez et al. (2015) mencionan que:

Los retos que se presentan en la formación de personal altamente capacitado conlleva pro-

blemas inherentes a los planes de estudio, a las estructuras académicas y a factores humanos que son imponderables y que en su mezcla y naturaleza impiden que los programas de posgrado alcancen 100% de efectividad y eficiencia. (p.19)

Es decir, las dificultades que se presentan en el desarrollo del currículum en los programas de posgrado son múltiples.

A continuación, se presentan las respuestas a las afirmaciones derivadas de los ejes, asignaturas y del perfil de egreso que inciden en el desarrollo curricular de la MECDC:

Eje I de formación general. Asignaturas: Teoría Curricular, Teorías de la Interacción. Perfil de egreso 1, 2 y 3

Construir conocimientos teóricos y metodológicos en el campo del currículum y ponerlos en práctica en mi actividad profesional.

1 (0)	2 (1, 1.4%)	3 (3, 4.3%)	4 (18, 26.0%)	5 (47, 68%)
-------	-------------	-------------	---------------	-------------

11. Construir conocimientos sólidos para comprender y dominar contenidos del área educativa en donde laboro.

1 (1, 1.4%)	2 (0)	3 (2, 2.8%)	4 (14, 20.2%)	5 (52, 75.3%)
-------------	-------	-------------	---------------	---------------

14. Puedo identificar los elementos que integran una propuesta curricular, proyectos y planes educativos y valorar su congruencia y pertinencia (por ejemplo, la propuesta de Aprendizajes Clave del Modelo Educativo de 2017).

1 (1, 1.4) Totalmente en desacuerdo 9%	2 (2, 2.8%) En desacuerdo 1.4%	3 (4, 5.7%) Ligeramente de acuerdo 4.2%	4 (15, 21.7%) De acuerdo 22.6%	5 (47, 68.1%) Totalmente de acuerdo 70.4%
---	---	--	---	--

Con los datos anteriores un 93% afirma estar de acuerdo que se cumple lo propuesto en el perfil de egreso 1,2 y 3, así como las asignaturas que integran el eje de formación general. Sin embargo, un 4.2% está parcialmente de acuerdo y un 2.3% en desacuerdo.



Eje II Formación en el campo (1ª. Línea. Sistema Educativo Mexicano, Formación de Docentes, Proyectos de Desarrollo Institucional. 2ª. Línea: Diseño y Evaluación Curricular, Intervención en el Aula I y II

2. Analizar problemas educativos con una visión integral a fin de construir objetos de estudio en el campo de la investigación.

1 (1, 1.4%)	2 (00)	3 (6 8.6%)	4 (11, 15.0%)	5 (51, 73.9)
-------------	--------	------------	---------------	--------------

3. Diseñar propuestas de intervención destinadas a atender problemas educativos a nivel escuela, local y nacional.

1 (1, 1.4%)	2 (3, 4.3%)	3 (5, 7.2%)	4 (27, 39.1%)	5 (33, 47.8%)
-------------	-------------	-------------	---------------	---------------

5. Analizar políticas educativas y sus implicaciones para el desarrollo educativo.

1 (0)	2 (1, 1.4%)	3 (4, 5.7%)	4 (14, 20.2%)	5 (50, 72.4%)
-------	-------------	-------------	---------------	---------------

6. Desarrollar la capacidad para analizar a nivel micro y macro social el Sistema Educativo Mexicano en el desarrollo del currículum.

1 (1, 1.4%)	2 (0)	3 (3, 5.8%)	4 (26, 44.0%)	5 (56.5%)
-------------	-------	-------------	---------------	-----------

7. Identificar diversos modelos de formación de docentes para utilizarlos en la comprensión del trabajo de los profesores y de mi propio trabajo.

1 (1, 1.4%)	2 (0)	3 (1, 1.4%)	4 (23, 33.3%)	5 (44, 63.7%)
-------------	-------	-------------	---------------	---------------

8. Apropiarme de referentes conceptuales y técnicos para el diseño, desarrollo y evaluación de Proyectos de Desarrollo Institucional.

1 (1, 1.4,%)	2 (1, 1.4%)	3 (5, 7.2%)	4 (25, 36.2%)	5 (37, 53.6%)
--------------	-------------	-------------	---------------	---------------

9. Participar en grupos, comunidades y redes interdisciplinarias, órganos colegiados e instancias de investigación educativa, de gestión o de algún otro campo educativo.

1 (3, 4.3%)	2 (1, 1.4%)	3 (11, 15.5%)	4 (25, 36.2%)	5 (29, 42.0%)
-------------	-------------	---------------	---------------	---------------

10. Desarrollar mi trabajo como profesional de la educación.

1 (0)	2 (1, 1.4%)	3 (3, 4.3%)	4 (9, 13.2%)	5 (56, 81.1%)
-------	-------------	-------------	--------------	---------------

12. Construir competencias para diseñar, desarrollar o evaluar proyectos de intervención en el aula.

1 (1, 1.4%)	2 (2, 2.8%)	3 (4, 5.7%)	4 (20, 28.9%)	5 (42, 60.8%)
-------------	-------------	-------------	---------------	---------------



15. Conocer la legislación educativa para comprender la gestión y la participación social en mi escuela y en el Sistema Educativo Nacional.

1 (0)	2 (2, 2.8%)	3 (9, 13.0%)	4 (18, 26.0%)	5 (50, 57.9%)
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.27%	1.27%	7.4%	29.2%	60.9%

Con los datos enunciados podemos aseverar que 2.5% está en desacuerdo, 7.4% parcialmente de acuerdo y 90.1% de acuerdo en que las asignaturas del eje II y los propósitos del Perfil de egreso 1,2,3,4 y 5 se cumplen.

Eje III Metodológico, Seminarios I, II, III y de Tesis de formación en el Campo Perfil de Egreso 1, 3, 4 y 5

4. Conocer paradigmas, fundamentos conceptuales y herramientas metodo lógicas de la investigación educativa.

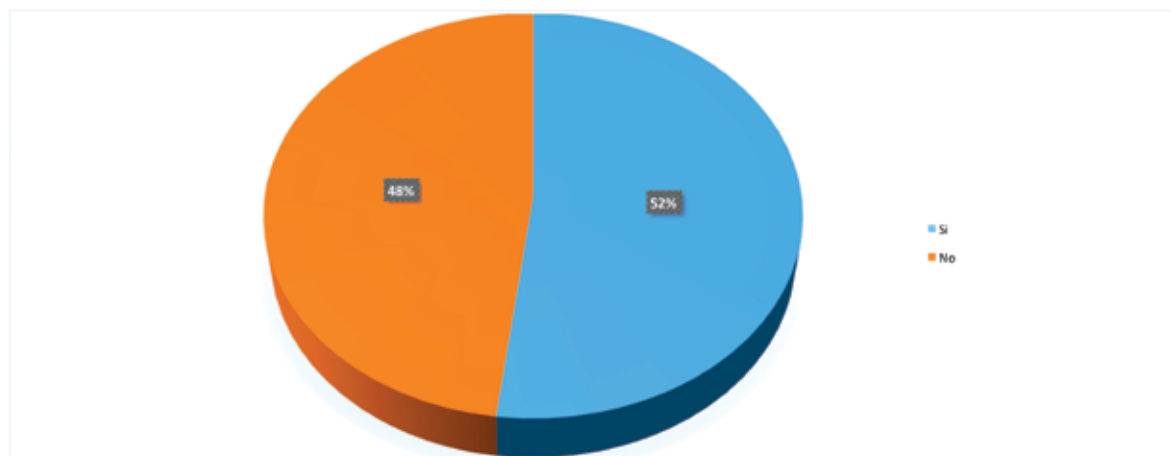
1 (0)	2 (1, 1.4%)	3 (4, 5.7%)	4 (14, 20.2%)	5 (50, 72.4%)
-------	-------------	-------------	---------------	---------------

13. Diseñar proyectos de investigación educativa, desarrollarlos, presentar resultados y elaborar el informe para su publicación.

1 (2, 2.8%)	2 (0)	3 (7, 10.1%)	4 (25, 36.2%)	5 (35, 50.7%)
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.4%	7%	7.9%	28.2%	61.5%

Con los datos enunciados podemos afirmar que un 2.1% considera estar en desacuerdo, el 7.9% parcialmente de acuerdo y el 89.7% asegura que los propósitos curriculares 1,3,4 y 5 se cumplen, así como los contenidos del eje metodológico.

Gráfico 1. 16. Ascenso en la categoría laboral de los egresados



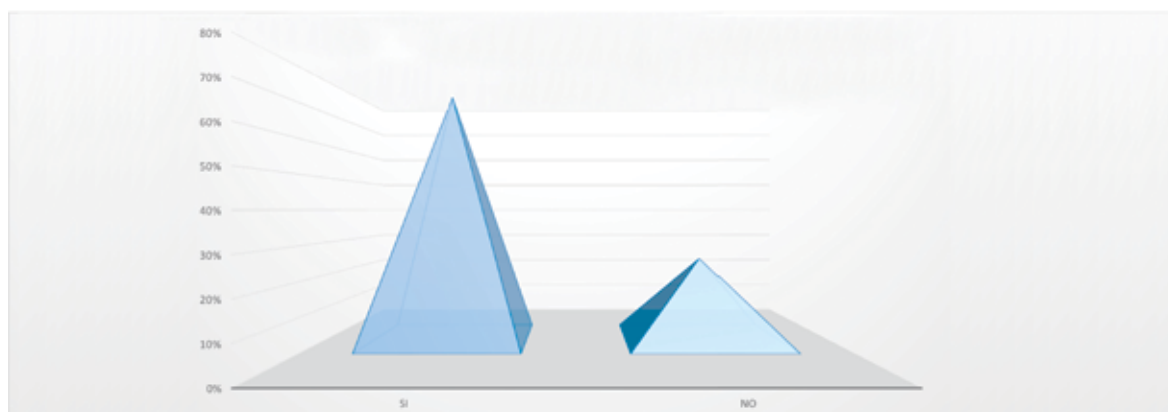
Elaboración propia



El gráfico ilustra que el programa ha permitido ascender en la trayectoria laboral de los egresados en un 52%. Por lo cual es posible inferir que la MECDEC es vehículo de movilidad en la carrera docente en los programas promovidos por la Secretaría de Educación, como el de Carrera Magisterial y

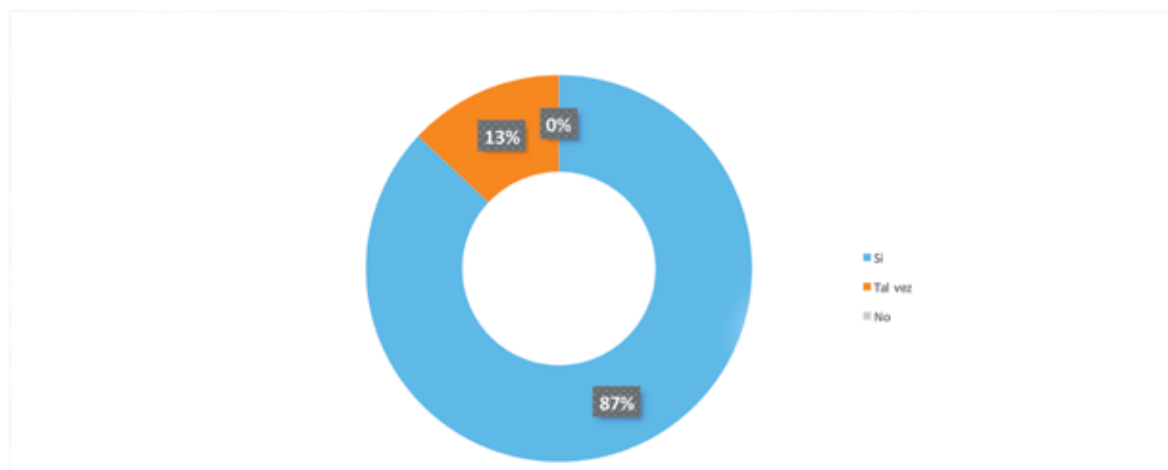
en el de Ley del Servicio Profesional Docente en el Programa de Promoción por incentivos en Educación Básica (Diario Oficial de la Federación, DOF: 2015/06/17) y, en Educación Superior en la contratación o asenso en puestos directivos, como se ilustra en el gráfico sobre la ubicación laboral.

Gráfico 2. 17. El Programa habilita a los egresados para que continúen estudiando estudios



El gráfico ilustra cómo un 75.2% de los participantes han seguido con su trayectoria académica al continuar con otros estudios, mientras que un 24.8% no lo han hecho.

Gráfico 3. 18. Recomendarían los egresados el programa el programa



Un 87% de los participantes recomendaría el Programa de la MECDC, mientras que un 13% tal vez lo haría y ninguno de los participantes no lo recomendaría. Es decir, las respuestas permiten

conjeturar acerca del grado de aceptación del programa en un 100% de los egresados, lo que hace suponer que probablemente realizarán una difusión positiva para que otros docentes lo cursen.



19. Comentarios o sugerencias para mejorar el Programa

El contenido de las sesenta y dos respuestas, desde las visiones de los participantes, fueron clasificadas en dos categorías y seis subcategorías. La categoría denominada “áreas de oportunidad” permite focalizar aquellos elementos en el desarrollo del currículum (titulación, administrativos, plan de estudios y desempeño de los docentes) que requieren atención para que el programa de la MECDEC responda a las necesidades y expectativas de los egresados y de los futuros aspirantes. La categoría titulada “áreas para continuar reforzando”, son aquellos elementos del currículum (plan de estudios y desempeño de los docentes) que necesitan conservarse para que el programa se adapte al contexto en el que se desarrolla. La intención de identificar las dos áreas, es para cerrar las brechas entre las debilidades y fortalezas del programa.

Áreas de oportunidad (22, 36.6%)

- a. **Titulación:** Ampliar el tiempo para la titulación (3); proponer alternativas para titulación (5); el proceso de titulación confuso y complicado; cursar un semestre más para la titulación; seguimiento al seminario de tesis; seguimiento a la titulación; no continúan con el proceso de titulación por problemas personales; mayor atención al proceso de titulación; tratar que más personas logren titularse; proceso de titulación demasiado rígido y agilizar la entrega de títulos.
- b. **Administrativo:** Modificar los horarios; se recomienda que las asesorías sean solo los fines de semana.
- c. **Plan de Estudios:** Ampliar los enfoques de investigación incorporando la investigación cuantitativa.
- d. **Docentes:** Cambio de actitud de los docentes; sensibilización en el proceso de titulación y asesoramiento continuo a los alumnos.

Áreas para continuar reforzando (40, 65%)

- a. **Programa de Estudios:** Excelente programa; mejor opción; felicitaciones, promoción de educación liberadora y horarios adecuados; programa excelente (3); buen proyecto de formación (3); experiencia interesante y útil; recomendación amplia por los docentes; mantener el nivel alto de excelencia; permite incidir en políticas educativas a nivel macro y micro; abrir el doctorado; construir competencias para diseñar, desarrollar o evaluar proyectos de intervención en el aula; recomendado para estudiarlo; la recomiendo porque creo que es la mejor opción; proyecto cualitativo; comprender la realidad para contextualizar intervenciones escolares; el campo del desarrollo curricular permite el análisis; crítica y protestas de proyectos de intervención escolar; difundir el proyecto en redes sociales; contenidos actualizados; apoyo a la formación profesional; permitió promoción; permite acceder a distintos niveles educativos; contenido y habilidades que se desarrollan son excelentes; contenidos actualizados; mejorar área de difusión y extensión; participar en congresos de investigación educativa (2).
- b. **Docentes:** Excelente preparación de los docentes; continuar con personal calificado; construir comunidad de egresados y profesores para realizar investigación educativa; doctores con experiencia en el campo de la educación; apoyo para participar en congresos y foros; continuar con los mismos doctores impartiendo clases; excelente personal (2); No cambiar la forma de trabajar; asesorías eficientes.

20. Puesto actual

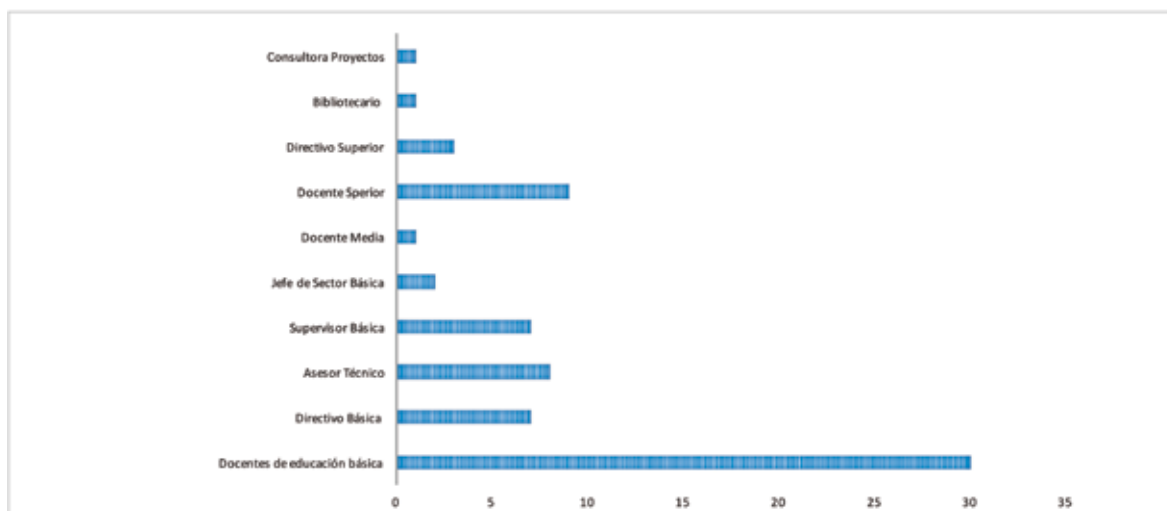
Los sesenta y nueve participantes se encuentran ubicados laboralmente en distintos



niveles educativos como docentes de educación básica o como directivos, docentes de educación

superior o directivos, bibliotecario y consultora de proyectos.

Gráfico 4. Ubicación laboral de los egresados del Programa



Elaboración propia

La ubicación laboral de los sesenta y nueve egresados se encuentra en educación básica en distintos puestos que jerárquicamente parten del docente frente a grupo hasta el jefe de sector 54 (78.2%). En educación media 1 (1.4%) y en el de educación superior como docente o directivo 12 (17.3%) y otros empleos como bibliotecario y consultora de proyectos 2 (2.8%).

5. Discusión y conclusiones

El estudio de egresados o seguimiento de egresados, es una de las aristas del currículum que tiene resonancia internacional en la búsqueda por encontrar estrategias de mejora. Algunos estudios lo denominan evaluación de programas como el realizado por Martín, et al. (1997), en la evaluación del plan de estudios del Magisterio de 1992, en la Universidad Complutense de Madrid. El estudio se realizó en siete especialidades en las que se documentó la perspectiva de los alumnos que cursaban el último año. En la evaluación,

utilizaron un cuestionario centrado en el nivel de la especialidad, la capacidad formativa de los bloques de contenido, la relación teoría-práctica y la forma en que el plan de estudios era coherente con las directrices sobre el perfil del egresado. La evaluación-investigación propuso líneas para la reestructuración del plan de estudios.

En el caso que presentamos la percepción de manera global, indica que el programa es aceptado por un 90% de los que contestaron el cuestionario; además de que en las áreas para continuar reforzándolo es percibido como: “Excelente programa; mejor opción; felicitaciones, promoción de educación liberadora y horarios adecuados; programa excelente (3); buen proyecto de formación (3)”. No obstante, en el área de oportunidad, en lo que se refiere a la titulación, los participantes hacen énfasis en lo problemático que resulta titularse y sugieren que se propongan alternativas para titulación (5), ampliar el tiempo para la titulación (2), cuestión que sólo el Consejo Académico y la Rectoría



de la Universidad Pedagógica Nacional están facultados para realizar. Como la reciente modificación al Reglamento General de Estudios de Posgrado, que señala como alternativa a la tesis, que el estudiante publique un artículo en una revista arbitrada e indizada a nivel nacional o un capítulo de libro en una editorial de reconocido prestigio (UPN, 2018, p. 12).

Las sugerencias que hacen los egresados tal vez las realizan considerando las ofertas que se difunden en la red, en la que para algunos posgrados no es requisito presentar la tesis para obtener el grado. Lo anterior resulta una línea de investigación interesante, ya que, según Martínez et al. (2015, pp. 153-155), los estudios de maestría son los que tienen mayor demanda en México por la amplia oferta de las IES privadas con 4118 programas; en contraste con las públicas de 1740.

Por otra parte, en la República Popular de China, en la provincia de Shandong, Zhou (2016) realizó un estudio similar al expuesto, para conocer la satisfacción curricular de los graduados universitarios en tres especialidades mediante un cuestionario tipo Likert, dividido en cinco dimensiones: Implementación curricular, recursos, objetivos curriculares, evaluación curricular, sistema curricular y contenido. El cuestionario se aplicó a 2795 graduados dentro de los tres años posteriores a la graduación, encontrando que el nivel de satisfacción no era alto, especialmente para la malla curricular y el contenido, por lo que propuso modificarlo.

En el caso que presentamos no planteamos modificar la estructura curricular, sino atender las áreas identificadas para fortalecer el programa, porque los contenidos son actualizados por los académicos cada vez que ingresa una generación. Sin embargo, consideramos que es importante profundizar, mediante grupos focales y entrevistas en profundidad, para precisar el punto de vista de los participantes en las áreas que requieren de atención, dado que una de las limitantes del estudio es el tipo de formulario y el medio electrónico, ya que coincidimos con

Díaz de Rada (2012) sobre la desventaja de la posible incomprensión de las preguntas al utilizar ese tipo de recursos.

En el contexto latinoamericano, la investigación realizada por Núñez y González (2019), en el diseño del perfil de egreso estándar para los doctorados en educación de la República chilena, se tomaron en consideración las expectativas de los estudiantes que lo cursaban para contrastarlos con los documentos propuestos en el espacio económico europeo derivado de los acuerdos de Bolonia y la normatividad actual en ese país. Así, mediante ese diálogo, proponer las competencias que deben de conseguir los egresados al finalizar el posgrado.

En nuestro caso, en el estudio partimos del análisis del perfil de egreso, las líneas, cursos y seminarios para diseñar la escala Likert y documentar el punto de vista de los egresados, porque consideramos que estos, como componentes que inciden en el desarrollo curricular, definen los compromisos institucionales, las demandas y necesidades del contexto socio-histórico. En el perfil de egreso se expresa el pasado que pretendió orientar el desarrollo curricular, el presente en las expectativas de los egresados y el futuro posible si se realizan las modificaciones para ofrecer una formación de calidad, pertinente y con equidad.

Notas

1. En la primera versión del formulario participaron el Dr. José Luis Anzures García, el Dr. José Juan Rodríguez Lozoya y el Mtro. J. Leonardo Hernández. Sin embargo, la modificación del formulario con la incorporación de las preguntas dicotómicas, de opción múltiple, la de respuesta abierta y la ubicación laboral, así como la realización del Proyecto del Estudio de Egresados de la MECDC, el análisis y sistematización de los datos, son mi responsabilidad.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A., Cortés, G., Vélez, G., & Herrera, Z. (2004). Seguimiento de egresados de la Facultad de medicina de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, XXXIII(2). 130.



- <https://bit.ly/2T2uQKM>
- Aguayo, T., Berrún, C., Cerda, O., Chávez, G., Delgado, R., Elizondo, R., Hernández, G., Martínez, K., Rodríguez, B., Rodríguez, H., Sánchez, R., & Uvalle, S. (2015). *Estudio de seguimiento de egresados de la UANL*. <https://bit.ly/2WQtUdG>
- Anzures, G., Hernández, J., Rodríguez, Lozoya., & Perales, M. (2018). *Informe de autoevaluación. Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular*. SEDU-UPN, Torreón.
- Brubacher, J., Case, Ch. & Reagan, T. (2005) *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Gedisa.
- Consejo Mexicano de Estudios Posgrado A.C. (2015). *Diagnóstico del posgrado en México: Nacional*. <https://bit.ly/35V7fkm>
- Coffey, A., & Atkinson P. (2003). *Encontrarles sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/2AE47xU>
- Diario Oficial de la Federación (2015/06/17). *Acuerdo por el que se establece el programa de promoción en la función por incentivos en educación básica y se emiten las reglas para su operación*, <https://bit.ly/2T3qgvH>
- Fuentes, M., Blake, E., K., Rivas, G., Castillo, M., Gonzales, R., Rebolledo, H., & Rossel, V. (2012). *Propuesta para el programa institucional de seguimiento de egresados de la Universidad Autónoma de Baja California*. <https://bit.ly/3640D3m>
- García, A., Castillo, E., & Salinas, R. (2017). El seguimiento a egresados como orientación profesional para estudiantes y aspirantes a las carreras de ingeniería. *Revista Cubana Educación Superior*, 36(3), 63-73. <https://bit.ly/2WsYbjr>
- Gentili, P., Apple, M., & Tadeu, D. (1997). *Cultura, política y currículo*. Losada.
- Gómez, R., Ortiz, M., & González, F. (2017). El estudio de egresados para la mejora continua de las Universidades: Un estudio de caso de la Ingeniería en Computación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14). <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.279>
- Gimeno, S. (2010). ¿Qué significa el currículum? In *Saberes e incertidumbres en el Currículum*. Morata.
- Gimeno, S., & Pérez, G. (1993). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Morata.
- Lukas, J., & Santiago, K. (2009). Naturaleza de la investigación y evaluación en educación. In *Evaluación Educativa*. Morata.
- Martín, D., Jiménez, B., Ortiz, G., Parra, O., & Ruiz, R. (1997). *Evaluación del plan de estudios de formación de maestros desde la perspectiva de los alumnos de la Universidad Complutense de Madrid*. <https://bit.ly/2Lpwn9F>
- Martínez, M., Alvarado, G., Rojano, G., Cervantes, E., Vázquez, R., & Bazán, L. (2015). *El posgrado de la UNAM en cifras. Reporte de Avance y Perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Navarro, L. (1998). *Consideraciones teóricas para el estudio de egresados. Esquema básico para estudios de egresados*. ANUIES. <https://bit.ly/3eRyEXK>
- Núñez, V., & González, C. (2019). Perfil de egreso doctoral: Una propuesta desde el análisis documental y las expectativas de los doctorandos. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 181-175. http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.604
- Pérez, J. (2017). *Evaluación de Programas Educativos*. La Muralla.
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.
- Rubalcaba F. (2009). *Estudio de egresados de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Guadalajara, en el Estado de Colima*. Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://bit.ly/2Lmtu9o>
- Ruay, G., González, B., & Plaza, T. (2016) ¿Cómo abordar la renovación curricular en educación superior? *Alteridad*, 11(2), 157-170. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.02>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Sistema interactivo de consulta de estadística educativa*, <https://bit.ly/35XZryv>
- Sánchez, D. (2017). Elaboración de un programa de Seguimiento de Egresados para Licenciatura.



- RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(11), 53-72.
<https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i11.108>
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Morata.
- Tom, L. (2014). An Evaluation of the English Language of the Nigeria Certificate in Education: A Case Study of a College of Education. *Open Journal of Social Sciences*, 2(7) 69-79.
<https://doi.org/10.4236/jss.2014.27011>
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. <https://bit.ly/2Z1LJZY>
- Universidad Pedagógica Nacional (29 de agosto de 2018). Acuerdo que reforma y adicional el Reglamento General para Estudios de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. *Gaceta, Órgano Informativo de la Universidad Pedagógica Nacional*, 131, 13-19.
<https://bit.ly/3bwn8Pi>
- Universidad Pedagógica Nacional (2019). El espacio académico nacional de la UPN.
<https://bit.ly/35V5GDb>
- Vanegas, C., Jiménez, L., Hernández, J., Serrano, C., & Perales, M. (1995). *Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular*. Proyecto. SEPC-ISEEC-UPN. Torreón.
- Vega, S. (2018). *Comunicación y poder en la escuela*. Chihuahua: Instituto de Pedagogía Crítica.
- Zhou, H. (2016). Empirical Study on University Curriculum Satisfaction of University Graduates. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 132-137.
<https://doi.org/10.4236/jss.2016.41017>





Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas

Validity and reliability in student learning evaluation throughout active methodologies

Dr. María del R. Medina-Díaz es docente e investigadora de la Universidad de Puerto Rico (Puerto Rico) (maria.medina2@upr.edu) (<https://orcid.org/0000-0002-0197-2480>)

Dr. Ada L. Verdejo-Carrión es docente e investigadora de la Universidad de Puerto Rico (Puerto Rico) (ada.verdejo@upr.edu) (<https://orcid.org/0000-0001-9522-3116>)

Recibido: 2020-02-01 / **Revisado:** 2020-06-01 / **Aceptado:** 2020-06-09 / **Publicado:** 2020-07-01

Resumen

Las exigencias en la educación universitaria demandan cambios en las estrategias de enseñanza y en las técnicas y los instrumentos que contribuyen a evaluar el aprendizaje estudiantil. Las metodologías activas, como parte de estas estrategias, facilitan el desarrollo de determinados aprendizajes o competencias, mediante situaciones o problemas vinculados con el mundo laboral y social. Esto requiere replantear, planificar y orientar la enseñanza centrada en el estudiantado y utilizar técnicas e instrumentos para recoger información que conduzcan a emitir juicios apropiados, certeros y justos de los aprendizajes. Sin embargo, no se ha prestado mucha atención a la validez y la confiabilidad de las interpretaciones de las puntuaciones o la información recopilada con estos instrumentos para el uso propuesto, según se desprende de las publicaciones revisadas. El propósito de este trabajo es aportar a la discusión acerca de la validez y confiabilidad de las puntuaciones o la información recopilada con los instrumentos aplicados en las aulas universitarias. Se consultaron varias publicaciones especializadas y se presentan algunas recomendaciones acerca de las fuentes de evidencia para sustentar la validez y la confiabilidad. Como mínimo, se sugiere la evidencia relacionada con el contenido y la consistencia de las puntuaciones o la información, al emitir juicios y tomar decisiones que afectan al estudiantado. Se concluye que se necesita mayor prudencia en las interpretaciones e inferencias de los aprendizajes, si no existe suficiente evidencia de la validez.

Descriptores: Metodologías activas, evaluación de estudiantes, validez, confiabilidad, evaluación del aprendizaje, técnicas de evaluación.

Abstract

The demands on university education call for changes in teaching strategies and on the evaluation of student learning. Active methodologies are part of these strategies, which facilitate the development of student learning or competencies, through situations or problems close to the real world and to a professional career. These require to rethink and plan teaching as student-centered, as well as to use techniques and instruments for collecting valid and reliable information, that leads to an appropriate and a fair evaluation of student learning. However, the evidence of validity and reliability of the interpretations of instrument scores or information has not had enough attention, according to the literature reviewed. The purpose of this paper is to discuss the validity of the interpretation and reliability of the scores or the information collected through classroom assessment tools in universities. According to some publications, a set of recommendations is provided with sources of evidence that underpin validity and reliability. At minimum, evidence related to content validity and to internal consistency of the scores or information collected should be taken into account, when making judgments and decisions that affect the students. It is concluded that greater prudence is needed in the interpretations and inferences of learning, if there is insufficient validity evidence.

Keywords: Active methodologies, student evaluation, validity, reliability, student learning, evaluation techniques.

1. Introducción

En pasadas tres décadas, las exigencias del público, los gobiernos y las agencias acreditadoras en cuanto a la educación universitaria demandan del estudiantado aprendizajes variados y complejos para el desempeño en el mundo laboral y a lo largo de la vida (Erwin, 1991; Huba & Freed, 2000; Krzykowski & Kinser, 2014; McClarty & Gaertner, 2015; Pozo & Pérez-Echeverría, 2009; UNESCO, 1998). Estas expectativas suponen ciertos cambios en las estrategias de enseñanza y en las técnicas y los instrumentos que recopilan información para evaluar el aprendizaje estudiantil. Implica mirar de manera distinta el aprendizaje para atender a las características, los procesos y estilos de aprender del estudiantado y proveer actividades instruccionales, donde construyan conocimientos y destrezas, partiendo de los previos, y oportunidades de involucrarse activamente, demostrando lo que han aprendido y así evaluar su desempeño (Brookhart, 2004; Erwin, 1991; Hortigüela-Alcalá et al., 2015; Huba & Freed, 2000; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2016). Con esta perspectiva, el énfasis radica en cómo aprender o elaborar estructuras mentales y procesos de pensar y actuar a fin de desarrollar y lograr los aprendizajes esperados. Estos son múltiples y se integran en las dimensiones cognitivas, afectivas, psicomotoras y sociales del desarrollo académico y personal del estudiantado en los distintos contextos educativos. Comúnmente, estos aprendizajes se enuncian como objetivos de enseñanza (*“learning targets”*, Stiggins, 2017, p.11); resultados o metas del aprendizaje (*“learning outcomes”*, *“learning goals”*, Huba & Freed, 2000, p. 94, p. 9, respectivamente) y competencias (Baartman et al., 2006; De la Orden, 2011; Epstein, 2007; Fernández March, 2006; García-Merino et al., 2016; Goñi Zabala, 2005; Olmos-Miguelañez & Rodríguez-Conde, 2010; Pozo & Pérez-Echeverría, 2009; Voorhees, 2001).

Las metodologías activas o auténticas, como estrategias de enseñanza, sirven de vehículo para facilitar su desarrollo y logro, mediante

situaciones o problemas similares a los que se confrontan en el campo profesional y la sociedad. Su aplicación, requiere replantear, planificar y orientar la enseñanza de modos distintos, ubicando al o la estudiante como centro, y alineando las técnicas y los instrumentos para la evaluación. Una técnica de (o para la) evaluación se refiere al conjunto de procedimientos o acciones planificadas para recoger información acerca del aprendizaje; mientras que un instrumento es el objeto o medio específico con el cual ésta se aplica. Aquí la información abarca puntuaciones, selecciones, anotaciones, comentarios u otras maneras que muestren respuestas u observaciones. Medina Díaz y Verdejo Carrión (2019) las clasifican en cuatro grupos, con los instrumentos asociados: (a) pruebas (e.g., pruebas objetivas y subjetivas); (b) observación (e.g., listas de cotejo, escalas de categorías y rúbricas); (c) comunicación personal (e.g., entrevista, cuaderno) y (d) tareas de ejecución (e.g., proyecto, portafolio). Angelo y Cross (1993), Barkley y Major (2016), Suskie (2009) y Weimer (2013) presentan múltiples ejemplos de estas técnicas para la evaluación del aprendizaje a temperadas al contexto universitario. Se confía en que el profesorado las conoce y utiliza aquellas que armonizan con los objetivos de un curso, las estrategias de enseñanza que emplea y la diversidad de características del estudiantado, para producir información apropiada de sus aprendizajes (Banta et al., 1996; Black & William, 1998a, 1998b; Bennett, 2011; Davies & Taras, 2018; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2016; Newble & Cannon, 1991; Olmos-Miguelañez & Rodríguez-Conde, 2010; Rawlusk, 2018; Webber, 2012). Conviene aclarar que una técnica o un instrumento no son exclusivos de un tipo de evaluación (e.g., diagnóstica, formativa o sumativa), sino que es el profesor o la profesora quién determina el propósito y uso de las puntuaciones o de los resultados. En esto, precisamente, descansa la validez de las interpretaciones de las puntuaciones o la información para el uso designado. Esto, con la expectativa de que mejore sustancialmente la calidad de la experiencia académica y los aprendizajes o las



competencias del estudiantado universitario. La Tabla 1 presenta tres ejemplos de metodologías activas y posibles técnicas e instrumentos de

recopilación de información para evaluar el logro de determinados aprendizajes.

Tabla 1. Ejemplos de metodologías activas, técnicas e instrumentos para recopilar información

Metodologías activas	Definición	Técnicas (e instrumentos)
Proyecto	Conjunto de actividades que el estudiantado realiza, de manera individual o grupal, durante un tiempo prolongado, con el propósito de atender un problema o asunto y produce un objeto, prototipo, informe oral o escrito.	Observación sistemática (Lista de cotejo) Comunicación personal (Bitácora de aprendizaje) Tarea de ejecución (Rúbrica)
Solución de problemas	Proceso mediante el cual el estudiantado realiza una serie de acciones y toma decisiones integrando conocimientos, destrezas y actitudes para responder o resolver un problema o una situación real y para la cual no hay una solución única	Comunicación personal (Hojas de reflexión y autoevaluación) Tarea de ejecución (Rúbrica)
Aprendizaje cooperativo	Grupo pequeño de estudiantes en el que todos interactúan y participan para un asunto, realizar una tarea o alcanzar una meta común.	Observación sistemática (Escala de categorías) Comunicación personal (Bitácora de aprendizaje, Hojas de autoevaluación y coevaluación)

La evaluación del aprendizaje conlleva emitir un juicio fundamentado, basado en información apropiada y pertinente acerca de los diversos aprendizajes desarrollados y logrados. Por lo tanto, uno de los grandes retos es recopilar y combinar información, tanto cuantitativa como cualitativa, recogida con múltiples instrumentos y en distintos momentos. Sin embargo, bajo el manto de la informalidad y la rapidez con que suele ocurrir la evaluación en las aulas, no se considera la validez de las interpretaciones de las puntuaciones o de la información recogida, así como la confiabilidad. Tal vez por esto, han tenido una mención exigua en publicaciones, en inglés, dedicadas a técnicas de *assessment* en la educación superior (Angelo & Cross, 1993; Barkey & Major, 2016; Huba & Freed, 2000; Suskie, 2009; Wolf et al., 2012), así como en las

investigaciones acerca de las prácticas de evaluación del profesorado universitario en varios países (Alquraan, 2012; Andreu-Andrés & Labrador-Piquer, 2011; Bearman et al., 2017; Brown & Atkins, 1988; Erwin, 1991; Gilles, Detroz & Blais, 2010; Goubeaud, 2010; Goubeaud & Yan, 2004; Hernández, 2012; Hortigüela Alcalá et al., 2017; Pereira & Flores, 2016; Yükseli & Gündüz, 2017). También, cabe la posibilidad que, en aras de la confianza y la libertad académica, la validez y la confiabilidad se dan por sentado, cuando el profesorado elabora o utiliza uno o más instrumentos para aplicarlos al estudiantado; sin contar con evidencia suficiente que lo sustente y el cuidado de ciertos elementos técnicos en su construcción y aplicación (Esteve Zarazaga, 2007; Gil Flores, 2005; Jacobs & Chase, 1992; O'Hagan, 2014; Poskanzer, 2002). La evaluación



del aprendizaje integrada con metodologías activas en la enseñanza invita a considerar la calidad de los instrumentos aplicados en el nivel universitario, en particular la validez y la confiabilidad de las puntuaciones o de la información que se obtiene. Este ensayo tiene como propósito principal aportar a la discusión de estos dos aspectos.

2. Metodología

Con este fin, se revisaron varias publicaciones que favorecen o debaten el cumplimiento con las consideraciones de la validez y la confiabilidad de las interpretaciones de la información recopilada con los instrumentos utilizados para evaluar el aprendizaje (American Educational Research Association et al., 2018; Brookhart, 2003, 2007; Cizek, 2009, 2015; Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2018; Moss, 2003). Los *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*, publicados por las organizaciones American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education (2018) apuntan hacia las exigencias que deben cumplir los instrumentos que se construyen y administran a gran escala o con fines comerciales para asegurar la validez de las interpretaciones de las puntuaciones con el uso propuesto. Estos ofrecen un marco de referencia o guía para garantizar que se aborden cuestiones relevantes en la construcción de instrumentos educativos y psicológicos y brindan una base para revisarlos y criticarlos (American Educational Research Association et al., 2018, p.1). El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2015), atiende el asunto, referente a lo que ocurre en las aulas escolares, en el estándar “Q4 Reliability and Validity”: “Classroom assessment practices should provide consistent, dependable and appropriate information that supports interpretations and decisions about each student’s knowledge and skills” (Localización 643).

Desde nuestra perspectiva, no se pretende la misma amplitud y rigor estadístico que en los procedimientos de validación empleados en

las pruebas de aprovechamiento estandarizadas y otros instrumentos aplicados en la práctica y la investigación educativa y psicológica. Sin embargo, los que se utilizan en las universidades, también, deben generar información cuantitativa y cualitativa apropiada acerca del aprendizaje estudiantil, conforme al propósito, el contenido, las estrategias de enseñanza y el tamaño de los grupos de estudiantes y otras circunstancias, así como a las inferencias y acciones derivadas. Una de estas inferencias podría ser que el o la estudiante haya logrado la competencia de solución de problemas, aplicando estadísticas descriptivas. Moss (2003), por su parte, plantea que la noción de validez no es suficiente para la práctica en las aulas y que se debe reconceptualizar. Aboga por enfoques interpretativos (e.g., basados en la teoría sociocultural y la hermenéutica) para manejar la información que se recopila continuamente. Brookhart (2003) propone el desarrollo de una teoría de medición basada en la sala de clases (“classroometric”, p.8). Ante estos planteamientos, destacamos los conceptos de validez y confiabilidad y las fuentes de evidencia que les sirven de apoyo. Además, presentamos varias recomendaciones acerca de la evidencia pertinente para interpretar las puntuaciones y otra información recopilada con los instrumentos.

3. Validez y confiabilidad

3.1. Validez

La validez se define al “grado en que la evidencia y la teoría respaldan las interpretaciones de los puntajes de una prueba o instrumento de medición para los usos propuestos” (American Educational Research Association et al., 2018, p.11). En otras palabras, abarca un juicio acerca de la interpretación de las puntuaciones o de la información obtenida con un instrumento, a la luz de la evidencia de distintas fuentes que le sirven de sostén. Estas se relacionan con el contenido, el proceso de respuesta, la estructura interna, con otras variables y con las consecuencias



(American Educational Research Association et al., 2018). Esta visión se fundamenta en un concepto unificador de la validez, contemplando que la evidencia integrada de estas fuentes contribuye a la validez relacionada con el constructo, de modo que sustente teórica y empíricamente que el instrumento lo mide o representa de manera apropiada y conduzca a inferencias y acciones adecuadas (Messick, 1989). Un instrumento que

se utilice en las aulas universitarias, requiere evidencia relevante que apoye las interpretaciones y los usos de las puntuaciones o la información obtenida. La Tabla 2 resume algunos de los procedimientos vinculados con las cinco fuentes de evidencia, de acuerdo con Cizek (2009), Medina-Díaz y Verdejo-Carrión (2019), McMillan (2008) y Nitko y Brookhart (2011).

Tabla 2. Recomendaciones para la validez y la confiabilidad de la interpretación de las puntuaciones o la información recogida con un instrumento para la evaluación

Fuentes de evidencia	Recomendaciones
Validez relacionada con el contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar las especificaciones del instrumento con los aprendizajes o los temas de contenido. • Proveer un número suficiente de ítems o tareas asociadas con los aprendizajes. • Construir los instrumentos, siguiendo las recomendaciones de fuentes de referencias reconocidas en el campo de la evaluación del aprendizaje. • Revisar la claridad de los ítems o las tareas del instrumento, así como las instrucciones. • Asegurar que el vocabulario, la estructura gramatical, el lenguaje y el formato de los ítems o las tareas sea adecuado para el estudiantado. • Determinar la correspondencia entre los ítems o las tareas del instrumento con los aprendizajes y los temas de contenido que intentan representar.
Validez relacionada con el proceso de respuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar la concordancia entre las respuestas ofrecidas a los ítems o las tareas y los aprendizajes (e.g., estrategias o procesos cognitivos). • Identificar los procesos cognitivos, las destrezas o estrategias necesarias para contestar los ítems o las tareas. • Entrevistar a un grupo de estudiantes, inmediatamente después de administrar un instrumento, para conocer las estrategias o procesos empleados en contestar. • Proveer tiempo y acomodos necesarios cuando se requiere procesos cognitivos o destrezas complejas. • Solicitar al estudiantado que explique el trabajo realizado o que muestren los pasos o procedimientos para llegar a la respuesta.
Validez relacionada con la estructura interna	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar la consistencia de las respuestas a los ítems o las tareas de un instrumento asociadas al mismo aprendizaje o contenido. • Verificar las coincidencias entre las puntuaciones, así como las discrepancias con trabajos, previamente calificados con un instrumento.
Validez relacionada con otras variables	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar los resultados de un instrumento, antes y después de la discusión de un tema o del proceso de enseñanza-aprendizaje. • Contrastar la ejecución en distintos instrumentos que representan los mismos y distintos aprendizajes. • Identificar las características, las experiencias y las necesidades educativas del estudiantado que responde o con quien se utiliza el instrumento.



Fuentes de evidencia	Recomendaciones
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los efectos o las repercusiones del uso del instrumento y la información obtenida. Revisar las interpretaciones y decisiones tomadas acerca del aprendizaje y la instrucción, de acuerdo con la información recopilada. Asociar la interpretación de la información del instrumento con las decisiones correspondientes. Solicitar reacciones o comentarios del estudiantado acerca de los instrumentos y las calificaciones.
Confiabilidad	
Consistencia en las respuestas o la ejecución	<ul style="list-style-type: none"> Contar con suficiente información acerca de los aprendizajes desarrollados y logrados, mediante diversos instrumentos. Disponer de una clave o guía para revisar las contestaciones a los ítems o la ejecución en las tareas. Establecer e informar acerca de los criterios e indicadores que se utilizarán para observar o calificar la ejecución en las tareas. Presentar ejemplos de respuestas esperadas y de trabajos en los distintos niveles de ejecución. Revisar o calificar todas las contestaciones del grupo de estudiantes a una pregunta para elaborar la respuesta, antes de pasar a otra. Proveer dos o más ocasiones para contestar preguntas o realizar tareas, relacionadas con los aprendizajes esperados y comparar la ejecución. Utilizar dos o más personas (profesor, profesora y estudiante) para calificar la ejecución, comparar las puntuaciones y calcular el porcentaje de acuerdo. Describir los procedimientos para corregir o calificar las respuestas o los trabajos.

La evidencia de la validez relacionada con el contenido comienza a acumularse desde que se identifica el propósito y los aprendizajes que se pretenden representar en un instrumento. Su construcción requiere delimitar los aprendizajes, los temas de contenido, la cantidad y el tipo de ítems como parte de las especificaciones que le sirven de base. Por ejemplo, cuando se trata de una prueba de aprovechamiento objetiva, se acostumbra colocar usando el formato de una tabla y se ubican los aprendizajes esperados o los temas de contenido en las filas o las columnas o simplemente, los objetivos con los ítems asociados (Medina-Díaz & Verdejo-Carrión, 2019). En este y otros instrumentos que se diseñen, como pruebas de ejecución, se espera una concordancia entre los ítems o las tareas, los objetivos, las estrategias de enseñanza, el énfasis y el tiempo dedicado a la discusión del contenido (i.e., validez instruccional). A partir de las especificaciones se

elaboran los ítems o las tareas, según el número y tipo adecuado, atendiendo a los aprendizajes, el tiempo y otras condiciones del estudiantado y el contexto universitario. Para elaborar las preguntas tipo ensayo o de discusión, las cuales se utilizan con mucha frecuencia en este contexto, también se considera la organización y relación entre los temas en la respuesta ideal (Brown, 2010; Medina-Díaz & Verdejo-Carrión, 2019).

Los ítems o las tareas, junto con las instrucciones, son las piezas principales de un instrumento. Por lo tanto, su selección y elaboración merecen esmero. Nitko y Brookhart (2011), Haladyna (1997), Mateo y Martínez (2008); Medina-Díaz y Verdejo-Carrión (2019) presentan numerosas recomendaciones para crearlos. Entre las generales se encuentran: (a) claridad en el vocabulario empleado, (b) sencillez en la estructura gramatical y (c) evitar incluir dos ideas y lenguaje sexista, ofensivo o discriminatorio.



rio. Asimismo, se redactan las respuestas correctas o esperadas a los ítems o tareas. Un asunto crucial es asegurarse que los ítems o las tareas requieran mostrar aprendizajes cognoscitivos, al menos de comprensión y aplicación de conceptos, acciones y procedimientos. Esto supone que el profesorado ha utilizado estrategias de enseñanza que han ayudado a desarrollarlos.

En la preparación de un instrumento también se toma en cuenta la secuencia, la edición y el despliegue físico. Esto se refleja en la apariencia y organización, así como en la ausencia de errores ortográficos en los ítems y las instrucciones. Lo anterior aplica tanto a un instrumento en formato impreso como electrónico. Estas acciones, sin duda, abonan a la evidencia relacionada con el contenido del instrumento, la cual tiene mayor envergadura en la evaluación del aprendizaje estudiantil.

Conviene recordar que la revisión de la representatividad y la relevancia de los ítems o las tareas de una prueba de aprovechamiento u otro instrumento estandarizado, dependen del juicio de personas conocedoras o familiarizadas con el contenido, los aprendizajes y el grupo estudiantil de interés (American Educational Research Association et al., 2018). En las aulas universitarias, esta labor la realiza solamente el profesor o la profesora, quien decide acerca de los aprendizajes que se van a representar, los temas del contenido y los ítems o las tareas del instrumento. Además, cabe la posibilidad de la sub- o sobre-representación de algún objetivo o tema del curso. Para minimizar esto, un o una colega podría ayudar a revisar la coherencia del instrumento con las especificaciones y la ambigüedad en las preguntas, antes de administrarlo.

La evidencia acerca del proceso de respuesta incluye establecer la afinidad entre los ítems o las tareas del instrumento con los aprendizajes cognoscitivos, afectivos y psicomotores o las destrezas que se requieran para contestarlos o completarlos. Para recopilar evidencia acerca de los distintos procesos cognitivos o destrezas de pensamiento u otras es necesario, al menos,

identificar cómo los ítems o las tareas las modelan y capturan la información relevante. Por ejemplo, para realizar una tarea de ejecución en Matemáticas se espera que el o la estudiante emplee una estrategia general o heurística (e.g., realizar un diagrama o dibujo) para contestarla. La profesora o el profesor podrían entrevistar a varios estudiantes y solicitarles que expliquen su razonamiento para verificar si contestaron aplicando dicha estrategia en la tarea o solución al problema en cuestión. También puede observar la ejecución de un grupo de estudiantes realizando cierta tarea para indagar si el procedimiento que llevaron a cabo es el contemplado.

La evidencia de la estructura interna conlleva mostrar la cohesión de los ítems o las tareas del instrumento en representar lo que se propone (e.g., aprendizajes o temas de contenido), y la consistencia en las respuestas. Nitko y Brookhart (2011) sugieren prestar atención a los patrones de respuesta a los ítems o las tareas y a la concordancia con los de otros instrumentos administrados. Si se trata de pruebas, se aconseja analizar y comparar las respuestas de varias preguntas o tareas del mismo contenido, para determinar la consistencia de los resultados (McMillan, 2008). La evidencia de la relación con otras variables concierne a la asociación entre las respuestas a los ítems y las puntuaciones del instrumento con variables externas (llamados criterios). Esta evidencia es pertinente cuando las puntuaciones en un instrumento sirven como indicador del desempeño en otras variables (e.g., promedio académico, puntuaciones en una prueba de razonamiento lógico). En la evaluación del aprendizaje esto se podría aprovechar, primero, identificando las características, las experiencias y la diversidad de necesidades educativas del estudiantado que responde o con quien se utiliza el instrumento y luego, buscar similitudes y diferencias en la ejecución del estudiantado en el instrumento en cuestión y en otros administrados (McMillan, 2008). También se podrían comparar las observaciones en las tareas del estudiantado, antes de iniciar la discusión del tema y al terminarla. Las



discrepancias sugieren posibles cambios en los aprendizajes desarrollados. Asimismo, sería útil verificar la ejecución en varias tareas dirigidas a demostrar aprendizajes similares o asociados.

La evidencia relacionada con las consecuencias considera los posibles efectos o las repercusiones que tienen los instrumentos y el uso de la información recopilada. Exige, por ejemplo, documentar cómo se interpretaron las puntuaciones (e.g., interpretación normativa o criterial), para qué se usaron y cuáles fueron las consecuencias (e.g., aumentar la motivación o el tiempo de estudio, reducir la cantidad de fracasos). Además, se podría indagar el impacto en el aprendizaje estudiantil de una tarea de ejecución dirigida a realizar un trabajo de investigación o práctico en una comunidad (Ricoy & Fernández-Rodríguez, 2013). Una entrevista con el o la estudiante o una reflexión escrita en el trabajo serviría de evidencia. McMillan (1997) y Taylor y Nolen (2005) otorgan énfasis a las consecuencias para el profesorado y el estudiantado, particularmente el efecto que podría tener la retroalimentación, las técnicas y los instrumentos administrados en la motivación y los hábitos de estudio.

Bonnen (2013), Gipps (1994), Medina Gual (2013), McMillan (1997) y Muñoz y Fonseca-Pedrero (2008) incluyen, además, una serie de propuestas para evidenciar la validez de las interpretaciones de la información recopilada, así como la confiabilidad. Suskie (2006, p. 37) plantea cuatro características de los instrumentos útiles (produzcan información certera y precisa, tengan un propósito claro, involucren al profesorado y al estudiantado, y se enfoquen en metas claras e importantes del aprendizaje estudiantil). Medina Gual (2013) propone un esquema con evidencias curriculares, interpretativas e instrumentales y sus respectivas estrategias. Gibbs (1994, p. 174) presenta seis criterios de calidad de los instrumentos: (a) fidelidad curricular, (b) comparabilidad, (c) dependencia, (d) credibilidad pública, (e) descripción del contexto y (f) equidad. De éstos, destacamos la equidad en el trato justo al estudiantado, proveyendo varias oportunidades y los acomodos necesarios para alcanzar los aprendizajes espera-

dos. Por su parte, McMillan (1997, p.49) plantea los siguientes: (a) objetivos de aprendizaje claros y apropiados, (b) métodos de evaluación apropiados, (c) validez, (d) confiabilidad, (e) justicia, (f) consecuencias positivas, y (g) practicalidad y eficiencia. Estos últimos criterios incluyen varios aspectos que merecen consideración del profesorado, tales como el tiempo y los recursos que consume preparar el instrumento, administrarlo y calificar la ejecución del estudiantado, así como la complejidad de la interpretación de los resultados. Por ejemplo, la construcción de una prueba objetiva toma mucho tiempo, pero conlleva poco tiempo contestarla y corregirla. Una tarea de ejecución requiere mayor cantidad de tiempo en elaborarla, contestarla y valorar el desempeño. Por esta razón, recomendamos que se revisen y se vuelvan a usar algunos ítems o tareas, cada cierto tiempo si es posible.

3.2. Confiabilidad

La confiabilidad o fiabilidad se refiere a la precisión o consistencia de las puntuaciones o de la información conseguida con un instrumento administrado en varias ocasiones. También está atada a la precisión o exactitud de las puntuaciones u otra información de un grupo de estudiantes, con los menores errores posibles. Estos errores podrían estar vinculados con los cambios en las condiciones de administración del instrumento, la subjetividad en la corrección o calificación del profesorado, la ambigüedad en los ítems, así como a la falta de motivación y la adivinanza del estudiantado.

La cantidad de ítems, tareas y momentos en que se utilicen los instrumentos es un factor relacionado con la confiabilidad. Por lo general, aumentar la cantidad de ítems en una prueba objetiva, incrementa el coeficiente de confiabilidad. Hay tres tipos principales de coeficientes de confiabilidad que se obtienen mediante procedimientos estadísticos: (a) estabilidad (o test-retest), que se refiere a la consistencia de las puntuaciones a lo largo del tiempo o en diferen-



tes ocasiones; (b) equivalencia, el cual concierne a determinar si dos o más formas paralelas de un instrumento producen puntuaciones o resultados similares; y (c) consistencia interna, que se enfoca en la cohesión de las respuestas a los ítems de un instrumento, que intenta medir o representar el mismo objetivo o contenido. Teóricamente, si un instrumento produce puntuaciones confiables estas deben ser similares para el grupo de estudiantes que lo contesta en dos o más ocasiones. La correlación entre las puntuaciones es el coeficiente de estabilidad.

En la mayoría de las aulas es imposible llevar a cabo una doble administración, así que se recurre a la confiabilidad basada en la consistencia interna, la cual requiere solo una. Una prueba objetiva cuenta con una clave para corregir las respuestas a los ítems, por lo cual la subjetividad en la corrección no es una limitación. El profesor o la profesora que la administra a grupos grandes de estudiantes y cuenta con el equipo y el programado de computadoras para corregirlas, podría analizar las respuestas a los ítems y calcular un coeficiente de confiabilidad (por lo general, de consistencia interna). Esto si las puntuaciones se van a interpretar con referencia a un grupo normativo. También, podría estimar el error estándar de medición, si lo desea. Este indica la precisión en las puntuaciones individuales del instrumento y depende de la magnitud del coeficiente de confiabilidad y la variabilidad de las puntuaciones; esto es, que a mayor confiabilidad menor es el error de medición. A menudo, estas estadísticas no se calculan en las pruebas que administran en los cursos o departamentos universitarios. Sin embargo, tomarlas en consideración para revisar la calidad técnica es un esfuerzo meritorio, máxime cuando se proclama que “es una prueba confiable”.

Con respecto a las tareas de ejecución (e.g., proyecto, portafolio) imprescindibles en las metodologías activas, la subjetividad en la calificación se reduce, pero no se extingue, con el uso de una rúbrica, lista de cotejo o escala de categorías que contenga los criterios e indicado-

res apropiados (Medina-Díaz & Verdejo-Carrión, 2019; Reddy & Andrade, 2010; Selke, 2013; Van der Schaaf, Baartman & Prins, 2012). Además, el estudiantado debe conocer éstos de antemano o puede participar en su confección. Si es posible, se aconseja presentar ejemplos de respuestas esperadas, acciones o trabajos en los distintos niveles de ejecución, que la rúbrica incluya. En ausencia de estos, se describen los procedimientos para corregir o calificar las respuestas o los trabajos. Si se administran preguntas para elaborar la respuesta, se califican las respuestas de todo el grupo de estudiantes a una pregunta, antes de revisar las contestaciones de otra. Esto no solo ayuda a mantener consistencia en la calificación, sino a proveer retroalimentación al estudiantado cuando se discuten las respuestas a las preguntas.

De esta manera, la confiabilidad se manifiesta mediante la consistencia en la asignación de puntuaciones con una escala de valoración o una rúbrica para calificar la ejecución de cada estudiante en la tarea de ejecución en cuestión. Esto conlleva dos procedimientos para hallar la consistencia: Intra-jueces y extra-jueces. La consistencia intra-jueces depende de cómo el profesor o la profesora aplique determinado instrumento (e.g., una rúbrica), de manera estable, para calificar las respuestas o los trabajos del estudiantado. Para esto, puede volver a valorar una muestra de trabajos, previamente revisados y hallar la coincidencia en las puntuaciones otorgadas, así como identificar las discrepancias (Cizek, 2009). El acuerdo entre-jueces requiere que dos o más personas revisen y califiquen la ejecución. En las aulas, esto es inusual, a menos que se cuente con la colaboración de otro profesor o profesora o del estudiantado. Esta es una buena oportunidad para propiciar la participación del estudiantado como observadores o jueces, a modo de coevaluación. El profesor o la profesora y uno o más estudiantes, de manera independiente, califican la ejecución de un o una estudiante, usando el mismo instrumento. Luego, se comparan las puntuaciones y se calcula un porcentaje de acuerdo u otra estadística (Stemler, 2004). Los desacuerdos en las puntua-



ciones que sugieren poca o ninguna confiabilidad en las puntuaciones, pueden ser provocados por aplicar el instrumento de manera distinta o por posibles sesgos en la persona que califica (e.g., leniencia o severidad). Esto es otra ocasión para involucrar al estudiantado en el diálogo y la experiencia de calificar y evaluar, así como para entender la naturaleza del proceso y las apreciaciones comunes y discordantes en la ejecución. Además, el profesorado también se beneficia al confirmar lo acertado de las puntuaciones adjudicadas.

Por otra parte, Brookhart (2003) y Smith (2003) proponen visualizar la confiabilidad como suficiencia o abundancia de la información. Brookhart (2003, p.11) alude a la estabilidad de la información para detectar la diferencia entre lo esperado y el estado actual de la ejecución del estudiantado o la cantidad de información. Smith (2003, p.31) se refiere a conseguir información suficiente, para tener una visión completa del estudiante, y que conduzca a una buena decisión. Asimismo, hay que considerar si el estudiantado tuvo varias oportunidades (ítems o tareas) y momentos para mostrar sus aprendizajes y lo que es capaz de hacer. Esto permite observar la variación y la consistencia en la ejecución y así, formular interpretaciones más acertadas de los aprendizajes logrados. Un profesor o una profesora podrían utilizar esta información y otra complementaria (e.g., entrevista) para derivar inferencias acerca de los aprendizajes logrados por el estudiantado. Además, ayuda a reducir la ansiedad o temor que podría provocar si solo cuenta con una ocasión o instrumento para demostrar lo aprendido. Como se aprecia, en estos casos no se calcula, ni es necesario, un coeficiente de confiabilidad. La confiabilidad depende del uso de varias técnicas que arrojen información consistente de los aprendizajes esperados. Cabe recalcar que tener puntuaciones o información confiable no es suficiente para declarar la validez.

Por último, la conveniencia de utilizar varios instrumentos para recoger información permite superar las limitaciones de cada uno y

tratar de representar la complejidad y las múltiples dimensiones del aprendizaje estudiantil. La combinación de la información cuantitativa y cualitativa acumulada a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje ofrece una mirada más integral y precisa de los aprendizajes desarrollados y así, permite tomar decisiones y formular juicios adecuados y justos. Si se consideran puntuaciones, tales como las de una prueba o de la rúbrica aplicada a una tarea de ejecución, las medidas de tendencia central y variabilidad son útiles para describir la ejecución de un grupo. Estas también se comparten con el estudiantado. Cuando hay información de índole cualitativa (e.g., ensayo, reflexión) o gráfica (e.g. tirilla cómica, infograma), se consideran ciertos criterios (e.g., vocabulario, argumentación, uso de ejemplos y símbolos) para describir el desempeño o desarrollo de cada estudiante. Aquí se pueden utilizar estrategias de análisis para identificar elementos o patrones comunes o divergentes en las piezas escritas o gráficas. La información recopilada con varios instrumentos se agrega y compara (o “triangula”) para identificar temas o patrones de ejecución referentes a los aprendizajes, que convergen en decisiones y juicios acerca del estudiantado y el proceso instruccional: ¿Qué aprendizajes lograron? ¿Qué dificultades presentan? ¿Qué se infiere acerca de los aprendizajes? ¿Cómo se van a usar los resultados? ¿Qué cambios se necesitan en las estrategias de enseñanza o en los instrumentos?

4. Discusión y conclusiones

La evaluación del aprendizaje constituye un proceso sistemático de emitir un juicio fundamentado en la información recopilada acerca los aprendizajes desarrollados y logrados, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La confianza depositada en la información recopilada depende la calidad de los instrumentos que el profesorado construye, administra y utiliza. La validez radica en lo apropiado y creíble de las interpretaciones de las puntuaciones o la infor-



mación recopilada un instrumento acerca de los aprendizajes de un o una estudiante. La evidencia recopilada mediante las distintas fuentes afianza la certeza de las interpretaciones y las inferencias, tanto del proceso de aprendizaje como del aprovechamiento logrado por el estudiantado. Además, ayuda a darle sentido a las decisiones que se toman en el proceso de enseñanza-aprendizaje (e.g., ampliar la discusión de un tema, ofrecer una experiencia práctica, utilizar un método activo en la enseñanza o recomendar tutorías) y a los juicios emitidos (e.g., “María ha logrado las competencias”). Estas decisiones y juicios, sin duda, también merecen ponderación.

La validez y la confiabilidad, como apuntamos, no han tenido suficiente atención en la discusión de las técnicas y los instrumentos de recopilar información, aplicados por el profesorado para evaluar el aprendizaje estudiantil. Posiblemente, aparezcan en una “lista de las especies en peligro de extinción” como comenta Popham (2005, p.71). Esperamos que este escrito contribuya a la reflexión y acción para preservarlos. Exhortamos a tener mayor prudencia en las interpretaciones de la información adquirida con los instrumentos que se elaboren y utilicen junto con las metodologías activas de enseñanza, si no hay evidencia de la validez que las respalde. Recomendamos, al menos, que se tome en cuenta la evidencia relacionada con el contenido y la consistencia de las puntuaciones o de la información obtenida, al emitir juicios y tomar de decisiones que afectan al estudiantado. Reconocemos, sin embargo, lo trabajoso y ambicioso de esta solicitud, ante la realidad de la labor docente y el respeto a la libertad académica que cobija al profesorado en las distintas instituciones universitarias. Frente a la posible fragilidad de las interpretaciones y decisiones derivadas de la información obtenida o acumulada, mayor evidencia apremia para respaldarlas.

Por supuesto, no basta con que el profesorado construya y administre mejores instrumentos, si no utiliza la información de manera apropiada, consistente y justa en la evaluación

del aprendizaje estudiantil. Como advierten Palomba y Banta (1999) y Banta y Pike (2012), se necesita usar los resultados para cerrar el ciclo de la evaluación (planificar-recoger información-interpretarla-usar los resultados). Tampoco es suficiente la información referente a los aprendizajes cognoscitivos, si no se contemplan los afectivos, psicomotores, sociales y otros que son relevantes en las distintas disciplinas universitarias (e.g., seguridad en el manejo de materiales o sustancias, autonomía y trabajo en equipo). Además, la evaluación del aprendizaje, de manera ética y constructiva, apunta al derecho del estudiantado a recibir notificación acerca del proceso evaluativo y a participar del mismo, de los criterios, las técnicas y los instrumentos que se emplean; así como de la interpretación de la información recopilada, tanto para mejorar el aprendizaje como la enseñanza. Hay que recordar que las interpretaciones, las inferencias y decisiones tomadas tienen consecuencias (unas más graves que otras), para el estudiantado y la sociedad. Finalmente, la expectativa de mejorar el aprendizaje estudiantil no depende exclusivamente de la evaluación, si no ocurren cambios en la visión del aprendizaje, las estrategias de enseñanza, el currículo de las disciplinas, el desarrollo profesional y el liderazgo del profesorado y la colaboración de la administración de las universidades para apoyarla, integrarla y valorarla.

Referencias bibliográficas

- Alquraan, M.F. (2012). Methods of assessing students' learning in higher education An analysis of Jordanian college and grading system. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 5(2), 124-133.
<https://doi.org/10.1108/17537981211251160>
- Andreu-Andrés, M.A., & Labrador-Piquer, M.J. (2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 236-245. <https://bit.ly/2UhFxu0>



- Angelo, T.A., & Cross, K.P. (1993). *Classroom assessment techniques* (2da ed.). Jossey-Bass.
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas* (M. Lieve, Trans.). American Educational Research Association (Original work published 2014).
- Baartman, L.K.J., Bastianens, T.J., Kirschner, P.A., & Van der Vieuten, C.P.M. (2006). The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation*, 32 (2), 153-170.
<https://doi.org/10.1016/j.studuc.2006.04.006>
- Banta, T.W., Lund, J.P., Black, K.E., & Oblander, F.W. (1996). *Assessment in practice: Putting principles to work on college campuses*. Jossey-Bass.
- Banta, T.W., & Pike, B.R. (2012). The bottom line: Will faculty use assessment findings? In C. Secolsky & B. Denison (Eds.), *Handbook on measurement, assessment and evaluation in higher education* (pp. 47-56). Routledge.
- Barkley, E.F., & Major, C.H. (2016). *Learning assessment techniques: A Handbook for college faculty*. Jossey-Bass.
- Black, P., & William, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & William, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 139-144.
- Bearman, M., Dawson, P., Bennett, S., Hall, M., Molloy, E., Boud, D. & Joughin, G. (2017). How university teachers design assessments: A cross disciplinary study. *Higher Education*, 74 (1), 49-64.
<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0027-7>
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18, 5-25.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>.
- Bonnen, S.M. (2013). Validity in classroom assessment: Purposes, properties, and principles. In J.H. McMillan (Ed.), *Sage Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 87-106). Sage.
- Brookhart, S.M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 5-12.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00139.x>
- Brookhart, S.M. (2004). Assessment theory for college classrooms. *New Directions for Teaching and Learning*, 100, 5-14.
<https://doi.org/10.1002/tl.165>
- Brookhart, S.M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature. In J.H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 43-62). Teacher College Press.
- Brown, G.T.L. (2010). The validity of examination essays in higher education: Issues and responses *Higher Education Quarterly*, 64(3), 276-291.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00460.x>
- Brown, G., & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. Routledge.
- Cizek, G.J. (2009). Reliability and validity of information about student achievement: Comparing large-scale and classroom testing contexts. *Theory into Practice*, 48(1), 63-71.
<https://doi.org/10.1080/00405840802577627>
- Cizek, G.J. (2015). Validating test score and detecting test score use: Different aims, different methods. *Assessment in Education: Principle, Policy & Practice*, 23(2), 212-225.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1063479>
- Davies, M.S., & Taras, M. (2018). Coherence and disparity in assessment literacies among higher education staff. *London Review of Education*, 16(3), 474-490.
<https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.09>
- De la Orden Hoz, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 1-21.
<https://bit.ly/2QIILUX>
- Epstein, R.M. (2007). Assessment in medical education. *New England Journal of Medicine*, 356 (4), 387-396.
<https://doi.org/10.1056/NEJMra054784>
- Erwin, T.D. (1991). *Assessing student learning and development*. Jossey-Bass.
- Esteve Zarazaga, J.M. (2007). Un examen a la cultura escolar. *Avances en Supervisión Educativa*, (7). <https://bit.ly/3ajVMfN>



- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 36-56. <https://bit.ly/39deN20>
- García-Merino, J. D., Urionabarrenetxea, S., & Bañales-Mallo, A. (2016). Cambios en metodologías docente y de evaluación: ¿Mejoran el rendimiento del alumnado universitario? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 1-18. <https://bit.ly/2WII8yE>
- Gil Flores, J. (2005). Valoraciones del alumnado universitario sobre las pruebas objetivas. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 259-277. <https://bit.ly/2wE6z5B>
- Gilles, J.L., Detroz, P., & Blais, J.G. (2011). An international online survey of the practices and perceptions of higher education professors with respect to the assessment of learning in the classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 719-733. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.484880>
- Gipps, C.V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Falmer Press.
- Goñi-Zabala, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Ediciones Octaedro.
- Goubeaud, K. (2010). How is science learning assessed at the postsecondary level? Assessment and grading practices in college Biology, Chemistry and Physics. *Journal of Science Education and Technology*, 19 (3), 237-245. <https://doi.org/10.1007/s10956-009-9196-9>
- Goubeaud, K., & Yan, W. (2004). Teachers educators teaching methods, assessments, and grading: A comparison of higher education faculty's instructional practices. *The Teacher Educator*, 40 (1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/0887873040955348>
- Haladyna, T.M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Allyn & Bacon.
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education*, 64(4), 489-502. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9506-7>
- Huba, M.E., & Freed, J.E. (2000). *Learned-centered assessment on college campuses*. Allyn & Bacon.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & López-Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), ME6. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>
- Jacobs, L.C., & Chase, C.I. (1992). *Developing and using tests effectively: A guide to faculty*. Jossey-Bass.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2015). *Classroom assessment standards: Practices for PreK-12 teachers*. Sage.
- Krzykowski, L., & Kinser, K. (2014). Transparency in student learning assessment. *Change*, 46(3), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00091383.2014.905428>
- López-Pastor, V., & Sicilia-Camacho, A. (2016). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42 (1), 77-97. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Mateo, J., & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. La Muralla.
- McClarty, K.L., & Gaertner, M.N. (2015). *Measuring mastery: Best practices for assessment in competency-based education*. American Enterprise Institute for Public Policy Research. <https://bit.ly/2MN1m04>
- McMillan, J.H. (1997). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction*. Allyn and Bacon.
- McMillan, J.H. (2008). *Assessment essentials for standard-based education* (2da ed.). Corwin Press.
- Medina-Díaz, M., & Verdejo-Carrión, A.L. (2019). *Evaluación del aprendizaje estudiantil* (6ta ed.). Autoras.
- Medina-Gual, L. (2013). La evaluación en el aula: Reflexiones sobre sus propósitos, validez y confiabilidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 34-50. <https://bit.ly/2xm8HiH>
- Messick, S. (1989). Validity. En R.L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3ra ed., pp. 13-103). Macmillan.
- Moss, P.A. (2003). Reconceptualizing validity for classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 13-25. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00140.x>
- Muñiz, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación



- ción universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, (5), 13-25. <https://bit.ly/39izB8f>
- Newble, D., & Cannon, R. (1991). *A handbook for teachers in university and colleges*. Kogan Page.
- Nitko, A.J., & Brookhart, S.M. (2011). *Educational assessment of students* (6ta ed.). Pearson.
- Olmos-Migueláñez, S., & Rodríguez-Conde, M.J. (2010). Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿Respondiendo a una evaluación por competencias en el espacio europeo y Educación Superior? *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(1). <https://bit.ly/2JsJM4B>
- Palomba, C.A., & Banta, T.W. (1999). *Assessment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education*. Jossey-Bass.
- Pereira, D.R., & Flores, M.A. (2016). Conceptions and practices of assessment in higher education: A study of Portuguese university teachers. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 9-29. <http://dx.doi.org/10.15366/riee2016.9.1.001>
- Popham, W.J. (2005). *Classroom assessment: What teachers need to know* (4ta ed.). Pearson.
- Poskanzer, S.G. (2002). *Higher education law: The faculty*. John Hopkins University Press.
- Pozo, J.I., & Pérez-Echevarría, M. del R. (2009). (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación de competencias*. Morata.
- Rawlusyk, P.E. (2018). Assessment in higher education and student learning. *Journal of Instructional Pedagogies*, 21, 1-34. <https://bit.ly/2vPtbtT>
- Reddy, Y.M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Ricoy, M.C., & Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso. *Educación XXI*, 16(2), 321-342. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10344>.
- Selke, M.J.G. (2013). *Rubric assessment goes to college*. Rowman & Littlefield.
- Smith, J.K. (2003). Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 26-33. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00141.x>
- Stemler, S.E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9, Article 4. <https://doi.org/10.7275/96jp-xz07>
- Stiggins, R. (2017). *The perfect assessment system*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Suskie, L. (2009). *Assessing student learning: A common sense guide* (2da ed.). Jossey-Bass.
- Taylor, C.S., & Nolen, S. B. (2005). *Classroom assessment: Supporting teaching and learning in real classrooms*. Pearson.
- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia mundial sobre la Educación Superior, Paris. <https://bit.ly/33Qb4GG>
- Van der Schaaf, M., Baartman, L., & Prins, F. (2012). Exploring the role of assessment criteria during teachers' collaborative judgement processes of students' portfolios. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(7), 847-860. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.576312>
- Voorhees, R.A. (2001). Competency-based learning models: A necessary future. *New Directions for Institutional Research*, 110, 5-13. <https://doi.org/10.1002/ir.7>
- Webber, K. (2012). The use of learner-centered assessment in US Colleges and Universities. *Research in Higher Education*, 53(2), 201-228. <https://doi.org/10.1007/s11162-0119245-0>.
- Weimer, M. (Ed.). (2013). *Grading strategies for the college classroom: A collection of articles for faculty*. Magna Publications.
- Wolf, K., Dunlap, J., & Stevens, E. (2012). Ten things every professor should know about assessment. *The Journal of Effective Teaching*, 12(2), 65-79. <https://bit.ly/2UBD6Bh>
- Yükselii, H.S., & Gündüz, N. (2017). Formative and summative assessment in higher education: Opinions and practices of instructors. *European Journal of Education Studies*, 3(8), 336-356. <https://doi.org/10.5281/zenodo.832999>



Normas Editoriales

(Publication guidelines)



Fuente: <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/group-business-people-assembling-jigsaw-puzzle-214933102>

Normas de Publicación en «Alteridad»

<http://alteridad.ups.edu.ec/>
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642

1. Información general

«Alteridad» es una publicación científica bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador (UPS), editada desde enero de 2006 de forma ininterrumpida, con periodicidad fija semestral (enero-julio).

Es una revista científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (*peer-review*), bajo metodología de pares ciegos (*doble-blind review*), conforme a las normas de publicación de la *American Psychological Association* (APA). El cumplimiento de este sistema permite garantizar a los autores un proceso de revisión objetivo, imparcial y transparente, lo que facilita a la publicación su inclusión en bases de datos, repositorios e indexaciones internacionales de referencia.

«Alteridad» se encuentra indexada en el *Emerging Sources Citation Index* (ESCI) de *Web of Science*, en la *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), en el Sistema de Información Científica REDALYC, en el directorio y catálogo selectivo del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex), en el *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), en el *European Reference Index for the Humanities and Social Sciences* (ERIHPLUS), en la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), en el Portal Dialnet; está evaluada en la Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), en la Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC), y en el sistema Qualis de revisión de revistas de CAPES. Además, se encuentra en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de todo el mundo.

La revista se edita en doble versión: electrónica (e-ISSN: 1390-8642) e impresa (ISSN: 1390-325X) en español e inglés; siendo identificado cada trabajo con un *Digital Object Identifier System* (DOI). Todos los artículos publicados en «Alteridad» tienen licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Compartir igual (RoMEO blue journal).

2. Alcance y política

2.1. Temática

«Alteridad» es una revista especializada en Educación y sus líneas transdisciplinarias como Didáctica, Políticas Públicas, Gerencia de Centros Escolares, Educomunicación, TIC, Pedagogía Social, entre otras; y todas aquellas disciplinas conexas interdisciplinariamente con la línea temática central.

2.2. Secciones

La revista tiene periodicidad semestral (20 artículos por año), publicada en los meses de enero y julio y cuenta por número con dos secciones de cinco artículos cada una, la primera referida a un tema **Monográfico** preparado con antelación y con editores temáticos y la segunda, una sección de **Misceláneas**, compuesta por aportaciones variadas dentro de la temática de la publicación.



2.3. Aportaciones

Todos los trabajos deben ser originales, no haber sido publicados en ningún medio ni estar en proceso de arbitraje o publicación. Se editan preferentemente resultados de investigación empírica, redactados en español, portugués o inglés, siendo también admisibles estudios y selectas revisiones de la literatura (*state-of-the-art*):

- **Investigaciones:** 5000 a 6500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias. Se valorarán especialmente los resultados de la investigación, el rigor metodológico, la relevancia de la temática, la calidad de la discusión científica, la variedad, actualidad y riqueza de las referencias bibliográficas (preferiblemente de publicaciones indexadas en JCR y Scopus). Se esperan mínimo 35 referencias.
- **Estudios y revisiones de la literatura:** 6000 a 7000 palabras de texto, incluidas tablas y referencias. Se valorará especialmente el debate generado, la relevancia de la temática, la originalidad de las aportaciones y referencias justificadas, actuales y selectivas de alrededor de 70 obras (preferiblemente de publicaciones indexadas en JCR y Scopus).

3. Proceso editorial

3.1. Envío de manuscritos

Los manuscritos deben ser enviados única y exclusivamente a través del *Open Journal System* (OJS), en el cual todos los autores deben darse de alta previamente, si bien uno solo de ellos será el responsable de correspondencia. Ningún autor podrá enviar o tener en revisión dos manuscritos de forma simultánea, estimándose una carencia de cuatro números consecutivos (2 años). Un artículo podrá tener como máximo 3 autores, aunque si se justifica en función del tamaño del estudio, podrán ser hasta 5.

«Alteridad» acusa recepción de los trabajos enviados por los autores, informa por email y la plataforma del proceso de aceptación o rechazo; y en el caso de aceptación, del proceso de edición.

En el Portal oficial de la revista, en la sección Normativas, están las Normas para Autores, el formato de estructura de los artículos, la Portada y Carta de presentación, el chequeo previo al envío, los formularios de evaluación por parte de los revisores externos y una guía para el envío del artículo a través de OJS. Antes de su envío se recomienda encarecidamente que se compruebe el manuscrito con el Protocolo de chequeo previo. Deben remitirse simultáneamente dos documentos:

a. **Portada y Carta de presentación** (usar el modelo oficial), en la que aparecerán:

- **Portada** (Título, Resumen y Descriptores previstos en el Manuscrito).
- **Nombre y apellidos completos** de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación; seguido por la categoría profesional, centro de trabajo, correo electrónico de cada autor y número de ORCID. Es obligatorio indicar si se posee el grado académico de doctor (incluir Dr./Dra. antes del nombre).
- Se incluirá además una **declaración** (Cover letter) de que el manuscrito se trata de una aportación original, no enviada ni en proceso de evaluación en otra revista, confirmación de las



autorías firmantes, aceptación (si procede) de cambios formales en el manuscrito conforme a las normas y cesión parcial de derechos a la editorial.

b. Manuscrito totalmente anonimizado, conforme a las normas referidas en el epígrafe 4.

3.2. Proceso de revisión

En un plazo máximo de 30 días, a partir de la recepción del documento, el autor de correspondencia recibirá una notificación, indicando preliminarmente si se estima o desestima para el arbitraje por los revisores científicos. En el caso de que el artículo presente deficiencias formales, no trate el tema educativo, o tenga un elevado porcentaje de similitud con otro(s) documento(s), el Consejo editorial desestimará el trabajo sin opción de vuelta. Por el contrario, si presenta carencias superficiales de forma, se devolverá al autor para su corrección antes de comenzar del proceso de evaluación. La fecha de recepción del artículo no computará hasta la recepción correcta del mismo.

Los artículos serán evaluados científicamente por una media de tres expertos en el tema. Los informes indicarán las siguientes recomendaciones: Aceptar el envío, Publicable con modificaciones, Reenviar para revisión, No publicable. A partir del análisis de los informes externos, se decidirá la aceptación o rechazo de los artículos para su publicación. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un nuevo dictamen, el cual será definitivo. El protocolo utilizado por los revisores es público (Investigaciones; Estudios y revisiones de la literatura).

En general, una vez vistas las revisiones científicas externas, los criterios que justifican la decisión sobre la aceptación/rechazo de los trabajos por parte del Consejo Editor son los siguientes:

- Actualidad y novedad.
- Relevancia y significación: Avance del conocimiento científico.
- Originalidad.
- Fiabilidad y validez científica: Calidad metodológica contrastada.
- Organización (coherencia lógica y presentación formal).
- Apoyos externos y financiación pública/privada.
- Coautorías y grado de internacionalización de la propuesta y del equipo.
- Presentación: Buena redacción.

El plazo de evaluación científica de manuscritos, superados los trámites previos de estimación por el Consejo Editor, es de 100 días como máximo; los remitidos para *Calls for papers*, sus fechas de revisión científica se inician al cierre de los mismos. Los trabajos que sean evaluados positivamente y requieran modificaciones, deberán ser reenviados con los cambios, dentro de los siguientes 15 días.

3.3. Edición y publicación del manuscrito

El proceso de corrección de estilo y maquetación de los artículos aceptados es realizado por el Consejo Técnico de la Revista en coordinación con la Editorial Abya-Yala. «Alteridad» se reserva el derecho de hacer corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo. A los autores de artículos se enviará una prueba de imprenta en formato PDF para su corrección únicamente de tipografía y ortografía en un máximo de tres días.

La Editorial Abya-Yala realizará, gratuitamente para los autores, la traducción profesional de la versión final del manuscrito al idioma inglés (o español, según la versión original), lo que garantizará



su consulta y difusión internacional. Los artículos serán publicados en la plataforma de la revista en tiempo y forma. Todos los artículos, en sus dos versiones idiomáticas (español e inglés), son publicados en formato PDF, HTML, EPUB y XML-Jats.

3.4. Promoción y difusión del artículo publicado

Los autores se comprometen a darle la máxima difusión a su artículo publicado en «Alteridad». En este sentido, se les exhorta a compartir y archivar su artículo publicado en las redes académicas (Academia.edu, ResearchGate, Mendeley, Kudos), sociales (Twitter, Facebook, LinkedIn, publicando en estos también el DOI), repositorios institucionales, web o blog personal, entre otras. Asimismo, se anima a los autores a compartir el artículo publicado a través de listas de correo electrónico, grupos de investigación y contactos personales.

«Alteridad» cuenta con sistemas de medición de métricas alternativas (PlumX) que permiten verificar el cumplimiento de este compromiso. Para la postulación de futuros artículos de autores de «Alteridad», se tendrá presente el impacto de los trabajos anteriores.

4. Estructura de los manuscritos

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Arial 10, interlineado simple, justificado completo y sin tabuladores ni espacios en blanco entre párrafos. Solo se separarán con un espacio en blanco los grandes bloques (título, autores, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes). La página debe tener 2 centímetros en todos sus márgenes. Los trabajos deben presentarse en documento de Microsoft Word (.doc o .docx), siendo necesario que el archivo esté anonimizado en Propiedades de Archivo, de forma que no aparezca la identificación de autor/es.

4.1. Portada

Título (español) / Title (inglés): Conciso pero informativo, en castellano en primera línea y en inglés en segunda, conformado por el mayor número de términos significativos posibles. El título no solo es responsabilidad de los autores, pudiéndose proponer cambios por parte del Consejo Editorial. Se aceptan como máximo 80 caracteres con espacio.

Resumen (español) / Abstract (inglés): Se describirán de forma concisa y en este orden: Justificación del tema, objetivos, metodología empleada (enfoque y alcance), resultados más relevantes, discusión y principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”. En el caso del *Abstract* no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad. Tendrá como extensión entre 220/230 palabras.

Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer 6 descriptores por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO (<http://bit.ly/2kIgn8I>) o del Vocabulario controlado del IRESIE (<http://bit.ly/2mzg4m8>).

4.2. Estructura IMRDC

Para aquellos trabajos que se traten de Investigaciones de carácter empírico, los manuscritos respetarán rigurosamente la estructura IMRDC, siendo opcionales los epígrafes de Apoyos y Notas. Los trabajos que se traten de Estudios y revisiones de la literatura podrán ser más flexibles en sus



epígrafes, especialmente en Metodología, Resultados y Discusión. En todas las tipologías de trabajos son obligatorias las Referencias bibliográficas.

1. **Introducción y estado de la cuestión:** Debe incluir los fundamentos teóricos y el propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la revisión de la literatura más significativa del tema a nivel nacional e internacional. Se valorará positivamente el uso de referencias de alto impacto (JCR y Scopus).
2. **Metodología:** Debe ser redactado de forma que el lector pueda comprender con facilidad el desarrollo de la investigación. Deberá contener la explicación sobre el enfoque (cuantitativo, cualitativo o mixto) y el alcance (exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo). En su caso, describirá la muestra y la forma de muestreo, así como se hará referencia al tipo de análisis estadístico aplicado. Si se trata de una metodología original, es necesario exponer las razones que han conducido a su empleo y describir sus posibles limitaciones.
3. **Resultados:** Se procurará resaltar los resultados y las observaciones más relevantes de la investigación, describiéndose, sin hacer juicios de valor, el material y métodos empleados para el análisis. Los resultados se expondrán en figuras o/y tablas según las normas de la revista (Ver epígrafe 4.4). Aparecerán en una secuencia lógica en el texto, las tablas o figuras imprescindibles, evitando la redundancia de datos.
4. **Discusión y conclusiones:** Resumirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones con estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, el apartado de discusión y conclusiones debe incluir las deducciones y líneas para futuras investigaciones.

4.3. Apoyos y Notas

Apoyos (opcionales): El *Council Science Editors* recomienda a los autor/es especificar la fuente de financiación de la investigación. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competitivos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación inicial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados en la Carta de Presentación y posteriormente en el manuscrito final.

Las notas (opcionales) irán, solo en caso necesario, al final del artículo (antes de las referencias). Deben ser utilizadas para aclarar términos o hacer anotaciones marginales. Los números de notas se colocan en superíndice, tanto en el texto como en la nota final. No se permiten notas que recojan citas bibliográficas simples (sin comentarios), pues éstas deben ir en las referencias. En caso de contener alguna cita, su referencia deberá encontrarse también en la sección de Referencias bibliográficas.

4.4. Referencias bibliográficas

Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. No debe incluirse bibliografía no citada en el texto. Su número ha de ser suficiente y necesario para contextualizar el marco teórico, la metodología usada y los resultados de investigación en un espacio de investigación internacional: Mínimo 35 para los manuscritos de investigaciones de carácter empírico, y alrededor de 70 para los estudios y revisiones de literatura.

Se presentarán alfabéticamente por el apellido primero del autor (agregando el segundo solo en caso de que el primero sea de uso muy común, y unido con guion). Las citas deberán extraerse de



los documentos originales preferentemente revistas y en menor medida libros. Dada la trascendencia para los índices de citas y los cálculos de los factores de impacto, se valorarán positivamente el uso de referencias provenientes de publicaciones indexadas en JCR y/o Scopus y la correcta citación conforme a la Norma APA 6 (<http://bit.ly/2meVQcs>).

Es prescriptivo que todas las citas que cuenten con DOI (Digital Object Identifier System) estén reflejadas en las Referencias (pueden obtenerse en <https://search.crossref.org/>). Todas las revistas y libros que no tengan DOI deben aparecer con su link (en su versión on-line, en caso de que la tengan, acortada, mediante Bitly: <https://bitly.com/>), y de los sitios web además la fecha de consulta en el formato indicado.

Los artículos de revistas deben ser expuestos en idioma inglés, a excepción de aquellos que se encuentren en español e inglés, caso en el que se expone en ambos idiomas utilizando corchetes.

Normas para las referencias

a) Publicaciones periódicas

- **Artículo de revista (un autor):** Ochoa, A. (2019). The type of participation promoted in schools is a constraint factor for inclusive education. [El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión]. *Alteridad*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- **Artículo de revista (hasta veinte autores):** Guarderas, P., Larrea, M., Cuví, J., Vega, C., Reyes, C., Bichara, T., Ramírez, G., Paula, Ch., Pesantez, L., Íñiguez, A., Ullauri, K., Aguirre, A., Almeida, M., & Arteaga, E. (2018). Sexual harassment in Ecuadorian universities: Content validation for instrument development. [Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: Validez de contenido de un instrumento de medición]. *Alteridad*, 13(2), 214-226. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.05>
- **Artículo de revista (sin DOI):** López, L., & Ramírez-García, A. (2014). Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿Suficientes contra el acoso escolar? *Perfiles Educativos*, 36(145), 32-50. <https://bit.ly/37Xd5mw>

b) Libros y capítulos de libro

- **Libros completos:** Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Abya-Yala.
- **Capítulos de libro:** Padilla-Verdugo, J. (2014). La Historia de la Educación desde los enfoques del conocimiento. In E. Loyola (Ed.), *Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Miradas desde la Educación Superior en Ecuador* (pp. 107-128). Abya-Yala. <https://bit.ly/3etRnZH>

c) Medios electrónicos

- Aunión, J. (2011, marzo 12). La pérdida de autoridad es un problema de toda la sociedad, no es específico del aula. *El País*. <https://bit.ly/2NlM9Dp>



Normas para epígrafes, tablas y figuras

Los epígrafes del cuerpo del artículo se numerarán en arábigo. Irán sin caja completa de mayúsculas, ni subrayados, ni negritas. La numeración ha de ser como máximo de tres niveles: 1. / 1.1. / 1.1.1. Al final de cada epígrafe numerado se establecerá un retorno de carro.

Las tablas y figuras deben presentarse incorporadas en el texto en Microsoft Word® ubicadas en el sitio en el que los autores consideren que deben estar. Se emplearán únicamente cuando sean necesarias e idóneas, debiendo limitarse su uso por cuestiones de espacios (máximo 6 entre tablas y figuras). Ambas deben ser enumeradas en arábigo y tituladas con la descripción de su contenido. Si la fuente de la tabla o figura no fuera de elaboración propia, los autores deberán incorporar al pie de la tabla o la figura la fuente de la que se extrae [por ejemplo, Fuente: Romero-Rodríguez (2016, p. 32)].

Las tablas deben estar elaboradas en el propio documento de Microsoft Word®, por lo que no se aceptarán tablas cortadas y pegadas de otros documentos que no puedan ser editados en el proceso de diagramación. Las figuras, además de ser incorporadas en el documento de Microsoft Word®, deberán ser enviadas como material complementario al momento del envío en el OJS de «Alteridad», debiendo tener una calidad superior a 600 dpi, en archivos de tipo TIFF, JPEG o PNG.

5. Tasas y APC

«Alteridad» es una revista *Open Access*, incluida en el *Directory of Open Access Journals* (DOAJ) que oferta toda su producción de forma íntegra online en abierto para toda la comunidad científica. Asimismo, no establece ninguna tasa económica durante todo el proceso editorial para la publicación de los artículos, incluyendo la revisión científica, la maquetación y la traducción de los mismos. No existe ningún *publication fee*, ni *Article Processing Charge* (APC) vinculados con esta publicación, ni para autores ni para lectores. Asimismo, la revista tiene licencia *Creative-Commons Reconocimiento-No-Comercial-Compartir igual* (RoMEO blue journal), lo que permite libre acceso, descarga y archivo de los artículos publicados. Todos los gastos, insumos y financiamiento de «Alteridad» provienen de los aportes realizados por la Universidad Politécnica Salesiana.

6. Responsabilidades éticas

Cada autor/es presentará una declaración responsable de autoría y originalidad, así como sus responsabilidades éticas contraídas.

- **Originalidad:** Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación, siendo responsabilidad de los autores el cumplimiento de esta norma. Las opiniones expresadas en los artículos publicados son responsabilidad del autor/es. «Alteridad», como socio internacional de CrossRef®, emplea la herramienta antiplagio CrossCheck® y iThenticate® para garantizar la originalidad de los manuscritos.
- **Autoría:** En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo. Haber colaborado en la recolección de datos no es, por sí mismo, criterio suficiente de autoría. «Alteridad» declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publiquen.
- **Transmisión de los derechos de autor:** Se incluirá en la carta de presentación la cesión de derechos del trabajo para su publicación en «Alteridad». La Universidad Politécnica Salesiana (la editorial) conserva los derechos patrimoniales (copyright) de los artículos publicados; favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia de uso indicada en *ut supra*.



Publication Guidelines of «Alteridad»

<http://alteridad.ups.edu.ec/>
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642

1. General information

«Alteridad» is a bilingual scientific publication of the Salesian Polytechnic University of Ecuador (UPS), published since January 2006 uninterruptedly, on a semi-annual basis (January-July).

It is an arbitrated scientific journal, which uses the peer-review system under the double-blind review, in accordance with the publication standards of the American Psychological Association (APA). The compliance with this system ensures authors an objective, impartial and transparent review process, making it easier for authors to be included in reference international databases, repositories and indexes.

«Alteridad» is indexed in the Web of Science's Emerging Sources Citation Index (ESCI), at the Scientific Electronic Library Online (SciELO), in the REDALYC Scientific Information System, in the directory and selective catalog of the Regional Online Information System for Scientific Journals of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal (Latindex), in the Directory of Open Access Journals (DOAJ), in the European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIHPLUS), in the Ibero-American Network of Innovation and Scientific Knowledge (REDIB), on the Dialnet Portal; it is evaluated in the Information Matrix for Journal Analysis (MIAR), the Integrated Classification of Scientific Journals (CIRC), and the Qualis review system for CAPES journals. In addition, it is in repositories, libraries and specialized catalogs around the world.

The journal is published in two versions: electronic (e-ISSN: 1390-8642) and printed (ISSN: 1390-325X) in Spanish and English; each manuscript is identified with a Digital Object Identifier System (DOI). All articles published in «Alteridad» have the Creative Commons Attribution-Non-Commercial-Share Equal license (RoMEO blue journal).

2. Scope and policies

2.1. Topics

«Alteridad» is a journal specialized in Education and its transdisciplinary lines such as Didactics, Public Policies, School Management, Edu-communication, ICT, Social Pedagogy, among others; and all those disciplines related to the main topic.

2.2. Sections

The journal has a semi-annual periodicity (20 articles per year), published in January and July and has two sections of five articles each by number; the first referring to a **Monographic** topic



prepared in advance and with thematic topic and the second, a section of **Miscellaneous**, composed of varied contributions within the theme of the publication.

2.3. Contributions

All manuscripts must be original, and must not have been published in any other journal or must not be in the arbitration or publication process in another journal. Empirical research results are published in Spanish, Portuguese or English, and studies and state-of-the-art are also admissible:

- **Researches:** 5000 to 6500 text words, including title, abstracts, descriptors, tables and references. Particular assessment will be made of research results, methodological rigor, the relevance of the subject, the quality of scientific discussion, the variety, timeliness and richness of bibliographic references (preferably publications indexed in JCR and Scopus). At least 35 references are expected.
- **Literature studies and reviews:** 6000 to 7000 text words, including tables and references. The debate generated, the relevance of the subject, the originality, current and selective contributions and references of around 70 works (preferably from publications indexed in JCR and Scopus) will be particularly valued.

3. Editorial process

3.1. Submission of manuscripts

Manuscripts must be submitted only and exclusively through the Open Journal System (OJS), in which all authors must register in advance, although only one will be responsible for the correspondence. No author may submit or review two manuscripts simultaneously, estimating a time of four consecutive numbers (2 years). An article may have a maximum of 3 authors, although if justified depending on the size of the study, there may be up to 5.

«Alteridad» informs the reception of the manuscript submitted by the authors; the information related to the acceptance or rejection of the manuscript is sent by email and the platform; and in the case of acceptance, the author is also informed of the editing process.

In the website of the journal, in the Guidelines section, are presented the Guidelines for the Authors, the format of the structure of the articles, the cover page and cover letter, the pre-submission list, the evaluation forms by the external reviewers and a guide for the submission of the article through OJS. Before the submission, it is strongly recommended that the manuscript be checked with the Pre-Check Protocol. Two documents should be sent simultaneously:

- a) Cover page and cover letter (use the official model), on which will appear
 - Cover page (Title, Abstract and key words provided in the Manuscript).
 - Full name of each of the authors, organized in priority order; followed by the professional category, institution, email of each author and ORCID number. It is mandatory to indicate if the authors have a PhD academic degree (include Dr. before the name).



- A **Cover letter** will also be included indicating that the manuscript is an original contribution, has not been sent or evaluated in another journal, with the signature of the authors, and acceptance (if applicable) of formal changes to the manuscript compliant with the rules and partial transfer of rights to the publisher.
- b) Fully anonymized **manuscript**, in accordance with the rules referred to in section 4.

3.2. Revision process

Upon having received the document and in a maximum period of 30 days, the correspondence author shall receive a notification, indicating whether the manuscript is estimated or dismissed for the arbitration process by the scientific reviewers. In the case that the article has formal problems, or does not address the educational subject, or has a high similarity percentage to another document(s), the editorial board shall dismiss the work without the option to return it. Conversely, if it has superficial problems, it will be returned to the author for the corrections before starting the evaluation process. The submission date of the article will be considered based on the final submission when the article is presented with the corrections.

The articles will be scientifically evaluated by an average of three experts of the topic. Reports will indicate the following recommendations: Accept the Submission, Publishable with Modifications, Sent the manuscript back for its Review, Not Publishable. The acceptance or rejection of the manuscript for its publication will be decided from the analysis of external reports. In the case of dissenting results, it shall be forwarded to a new opinion, which shall be final. The protocol used by reviewers is public (researches; studies and state-of-the-art).

In general, once the external scientific reviews are taken into view, the criteria justifying the decision on the acceptance/rejection of the manuscript by the Editorial board are:

- Current and novelty.
- Relevance and significance: Advancement of scientific knowledge.
- Originality.
- Reliability and scientific validity: Proven methodological quality.
- Organization (logical coherence and formal presentation).
- External support and public/private funding.
- Co-authoring and internationalization degree of the proposal and the team.
- Presentation: Good writing.

The timeline for the scientific evaluation of manuscripts, after the previous estimation procedures by the Editorial Board is a maximum of 100 days. In relation to the manuscripts sent for Calls for papers, their scientific review dates begin once the call finishes. Manuscripts that are positively evaluated and require modifications must be sent with the changes, within the next 15 days.

3.3. Editing and publishing of the manuscript

The edition and layout processes of the accepted articles is performed by the Technical Board of the journal in coordination with the Abya-Yala Editorial. «Alteridad» reserves the right to make



style corrections and editorial changes if necessary to improve the manuscript. A proof of printing in PDF format will be sent to the authors for the correction of typography and spelling in a maximum of three days.

Abya-Yala Editorial will carry out, free of charge for the authors, the professional translation of the final version of the manuscript into the English language (or Spanish, according to the original version), which will guarantee the consultation and international dissemination of the manuscript. The articles will be published on the journal's platform in a timely manner. All articles, in their two language versions (Spanish and English), are published in PDF, HTML, EPUB and XML-Jats format.

3.4. Promotion and dissemination of the published article

The authors are committed to give maximum diffusion to their article published in «Alteridad». In this sense, they are encouraged to promote their published article on academic networks (Academia.edu, ResearchGate, Mendeley, Kudos), social (Twitter, Facebook, LinkedIn, also publishing the DOI), institutional repositories, web or blog staff, among others. Authors are also encouraged to share the published article through email lists, research groups and personal contacts.

«Alteridad» has a Metric Measurement System (PlumX) that allows verifying the compliance with this commitment. For the submission of future articles by authors of «Alteridad», the impact of previous works will be taken into account.

4. Structure of the manuscripts

The manuscripts shall be submitted in typeface Arial 10, simple spacing, fully justified and without tabs or white space between paragraphs. Only large blocks (title, authors, abstracts, key words, credits, and captions) will be separated with white space. The page must be 2 centimeters in all its margins. Manuscripts must be submitted in Microsoft Word document (.doc or .docx), requiring the file to be anonymized in File Properties to avoid the information related to the identification of the author/s.

4.1. Cover page

Title (Spanish and English): Concise but informative, in Spanish on the first line and in English in the second, consisting of as many significant terms as possible. The title is not only the responsibility of the authors, and changes can be proposed by the Editorial Board. A maximum of 80 characters with space are accepted.

Abstract (Spanish and English): It must be presented in a concise way and in this order: Justification, objectives, methodology used (approach and scope), more relevant results, discussion and main conclusions. It must be written impersonally "The present work analyzes...". In the case of the Abstract, the use of automatic translators will not be accepted because of their poor quality. It will be between 220/230 words.

Key words (Spanish and English): 6 keywords must be presented for each language version directly related to the topic of the manuscript. The use of the keywords presented in UNESCO's Thesaurus will be positively valued (<http://bit.ly/2kIgn8I>) or the controlled vocabulary of IRESIE (<http://bit.ly/2mzg4m8>).



4.2. IMRDC Structure

For those works involving empirical research, the manuscripts will strictly respect the IMRDC structure, with the headings of Economic Supports and Notes being optional. The works involving Literature Studies and Revisions may be more flexible under their headings, especially in Methodology, Results and Discussion. In all types of works, bibliographic references are mandatory.

1. **Introduction and state of the play:** It should include the theoretical foundations and purpose of the study, using bibliographic citations, as well as the review of the most significant literature of the topic at the national and international level. The use of high-impact references (JCR and Scopus) will be positively valued.
2. **Methodology:** It must be written in a way that the reader can easily understand the development of the research. It should contain the explanation on the approach (quantitative, qualitative or mixed) and the scope (exploratory, descriptive, correlational or explanatory). When appropriate, it shall describe the sample and the sampling form, as well as it must refer to the type of statistical analysis applied. If it is an original methodology, it is necessary to set out the reasons that have led to its use and describe the possible limitations.
3. **Results:** Efforts will be made to highlight the most relevant results and observations of the investigation, describing, without making judgments, the material and methods used for the analysis. The results will be presented in figures or/and tables according to the journal's standards (See section 4.4). They will appear in a logical sequence in the text, tables or figures, avoiding data redundancy.
4. **Discussion and conclusions:** Discussion and conclusions: It will summarize the most important findings, relating the observations with interesting studies, pointing to contributions and limitations, without resulting in data already commented in other sections. In addition, the discussion and conclusions section should include deductions and lines for future research.

4.3. Economic support and notes

Economic support (optional): Council Science Editors recommends that authors specify the source of funding for the research. Works on the endorsement of competitive national and international projects will be considered a priority. In any case, for the scientific assessment of the manuscript, it must be anonymized with XXXX only for its initial evaluation, in order not to identify authors and research teams, which must be set out in the Presentation Letter and subsequently in the final manuscript.

Notes (optional) will go, only if necessary, at the end of the article (before references). They should be used to clarify terms or make marginal annotations. Note numbers are placed in superscript, both in the text and in the final note. Notes collecting simple bibliographic citations (without comments) are not allowed, as these should be in the references. If it contains a cite, the reference must also be found in the Bibliography section.

4.4. Bibliography

Bibliographical citations should be reviewed in the form of references to the text. Bibliography that is not cited should not be included in the text. Its number must be sufficient and necessary to contextualize the theoretical framework, methodology used and research results in an international research space: Minimum 35 for empirical research manuscripts, and around 70 for literature studies and reviews.



They will be presented alphabetically by the author's first last name (adding the second one only in case the first one is very commonly used, and joined with a hyphen). The quote should be extracted from the original documents, preferably journals and to a lesser extent books. Given the significance of citation indices and impact factor calculations, the use of references from indexed publications in JCR and/or Scopus and the correct citation following APA 6 norms is valued (<http://bit.ly/2meVQcs>).

It is mandatory that quotes with DOI (Digital Object Identifier System) be reflected in the References (can be obtained on <https://search.crossref.org/>). All journals and books without DOI must contain a link (in its online version, if applicable, and in a shorten version using Bity: <https://bitly.com/>), and the websites must include the consultation date using the format provided.

Journal articles must be presented in English, with the exception of those in Spanish and English, in which case they will be presented in both languages using square brackets.

Norms for the references

a) Periodic publications

- **Journal article (one author):** Ochoa, A. (2019). The type of participation promoted in schools is a constraint factor for inclusive education. [El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión]. *Alteridad*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- **Manuscript from a journal (until twenty authors):** Guarderas, P., Larrea, M., Cuví, J., Vega, C., Reyes, C., Bichara, T., Ramírez, G., Paula, Ch., Pesantez, L., Ñíguez, A., Ullauri, K., Aguirre, A., Almeida, M., & Arteaga, E. (2018). Sexual harassment in Ecuadorian universities: Content validation for instrument development. [Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: Validez de contenido de un instrumento de medición]. *Alteridad*, 13(2), 214-226. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.05>
- **Manuscript from a journal (without DOI):** López, L., & Ramírez-García, A. (2014). Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿Suficientes contra el acoso escolar? *Perfiles Educativos*, 36(145), 32-50. <https://bit.ly/37Xd5mw>.

b) Books and chapters of books

- **Complete books:** Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Abya-Yala.
- **Chapter of books:** Padilla-Verdugo, J. (2014). La Historia de la Educación desde los enfoques del conocimiento. In E. Loyola (Ed.), *Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Miradas desde la Educación Superior en Ecuador* (pp. 107-128). Abya-Yala. <https://bit.ly/3etRnZH>

c) Electronic means

- Aunió, J. (2011, marzo 12). La pérdida de autoridad es un problema de toda la sociedad, no es específico del aula. *t*. <https://bit.ly/2NIM9Dp>



Guidelines for headings, tables and figures

The headings of the article shall be numbered in Arabic. These will be without full case of capital letters, no underscores, no bold ones. The numbering must be at most three levels: 1. / 1.1. / 1.1.1. A carriage return will be established at the end of each numbered heading.

Tables and figures must be presented in the text in Microsoft Word® located on the place where the authors consider they should be. They shall be used only when necessary and suitable, their use should be limited for reasons of spaces (maximum 6 between tables and figures). Both must be listed in Arabic and titled with the description of their content. If the source of the table or figure is not of its own elaboration, the authors must incorporate the source consulted below the table [for example, Source: Romero-Rodríguez (2016, p. 32)].

Tables must be elaborated in Microsoft Word document, thus tables cut and pasted from other documents that cannot be edited in the diagramming process will not be accepted. The figures, in addition to being incorporated in the Microsoft Word document®, must be sent as supplementary material during the submission in the «Alteridad» OJS, with a quality greater than 600 dpi, in TIF, JPEG or PNG files.

5. Fees and APC

«Alteridad» is an Open Access journal, included in the Directory of Open Access Journals (DOAJ) that offers all its production online for the entire scientific community. It also does not set any economic fees throughout the editorial process for the publication of the articles, including scientific review, layout and translation thereof. There is no publication fee, no Article Processing Charge (APC) associated with this publication, neither for authors nor for readers. The journal is also licensed by Creative-Commons Attribution-Non-Commercial-Share Equal (RoMEO blue journal), which allows free access, download and archive of published articles. All expenses, inputs and financing of «Alteridad» come from the contributions made by the Salesian Polytechnic University.

6. Ethical responsibilities

Each author shall submit a responsible statement of authorship and originality, as well as their ethical responsibilities.

- **Originality:** The works must be original and should not be evaluated simultaneously in another publication, being the responsibility of the authors to comply with this standard. The opinions expressed in the published articles are the responsibility of the author/s «Alteridad» as CrossRef®'s international partner, uses the CrossCheck® and iThenticate® anti-plagiarism tool to ensure the originality of the manuscripts.
- **Authorship:** The list of signatory authors should include only those who have contributed intellectually to the development of the work. Collaborating in data collection is not sufficient criteria of authorship. «Alteridad» rejects any responsibility for possible conflicts arising from the authorship of the manuscripts published.
- **Transmission of copyright:** the transfer of rights of the manuscript published in «Alteridad» will be included in the cover letter. The Salesian Polytechnic University (the publisher) has the copyright of published articles; it favors and allows the reuse of these under the license of use indicated above.

