



TRABAJO DE FIN DE GRADO

Redes sociales, motivación y participación. El lugar de la evaluación en un estudio de caso.

Autora: Isabel Fernández Menor

Tutora: Adriana Gewerc Barujel

Universidad de Santiago de Compostela

Facultad de Ciencias de la Educación

Grado en Pedagogía

Curso 2014-2015

Convocatoria: julio de 2015

Redes sociales, motivación y participación. El lugar de la evaluación en un estudio de caso.

Redes sociais, motivación e participação. O lugar da avaliação nun estudo de caso.

Social network, motivation and participation. The place of assessment in a case study.

RESUMEN

En este trabajo de iniciación a la investigación de campo, se aborda la situación actual de las redes sociales académicas en el contexto universitario así como las teorías del aprendizaje que las sustentan. A través de diferentes investigaciones y experiencias, se ofrece un panorama general y representativo del objeto de estudio. Concretamente, la investigación es un estudio de caso donde se analiza la motivación y participación académicas cuando el alumnado es evaluado a través de una red social.

A través de entrevistas semiestructuradas se ha recolectado la perspectiva del alumnado en una experiencia de uso de redes sociales en la Universidad de Santiago de Compostela. Las entrevistas fueron analizadas en base a categorías teóricas utilizando el software Atlas.ti.

Los resultados muestran la interdependencia de la evaluación, motivación y participación en el trabajo con una red social académica. También proyectan la dominancia de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la existencia de elementos secundarios además de la evaluación y, finalmente, la visión de la red social académica como un componente motivacional entre los estudiantes.

Palabras clave: red social académica, motivación, participación, evaluación y enseñanza universitaria.

RESUMO

Neste traballo de iniciación á investigación de campo, abórdase a situación actual das redes sociais académicas no contexto universitario así como as teorías da aprendizaxe que as sustentan. A través de diferentes investigacións e experiencias, ofrécese un panorama xeral e representativo do obxecto de estudo. Concretamente, a investigación é un estudo de caso onde se analiza a motivación e participación académicas cando o alumnado se avalía a través dunha rede social.

Mediante as entrevistas semiestructuradas recolleuse a perspectiva do alumnado nunha experiencia de uso de redes sociais na Universidade de Santiago de Compostela. As entrevistas analizáronse en base a categorías teóricas utilizando o software Atlas.ti.

Os resultados mostran a interdependencia da avaliación, motivación e participación no traballo cunha rede social académica. Tamén proxectan a dominancia da avaliación no proceso de ensinanza e aprendizaxe, a existencia de elementos secundarios ademais da avaliación e, finalmente, a visión da rede social académica como un compoñente motivacional entre os estudantes.

Palabras clave: rede social académica, motivación, participación, avaliación e ensino universitario.

ABSTRACT

In this initiation to field research paper, it will deal with the nowadays situation of academic social networks in the context of university studies, but also with the learning theories which hold them up. Through different investigations and experiences, it will offer a general representative outlook of this object of study. More specifically, this investigation is a case study in which the motivation and academic participation of students when using the Stellae social network, are analysed.

Through semi-structured interviews, it has been collected the students's perspective on an experience of using social networks at University of Santiago de Compostela. The interviews were analyzed based on theoretical categories, using the Atlas.ti software.

The results show the interdependence among assessment, motivation and participation when working with an academic social network. They also project the dominance of assessment in the teaching and learning process, the existence of secondary elements apart from assessment and, finally, the vision of the social network as a motivational component among students.

Keywords: academic social network, motivation, participation, assessment and university teaching.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Contextualización y ubicación del tema de estudio.....	3
2.1 Teorías pedagógicas que sustentan el uso de redes sociales académicas.....	4
2.2 Experiencias de enseñanza con redes sociales académicas.....	7
2.3 Las redes sociales en la enseñanza universitaria como respuesta a las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior.....	8
2.3.1 Investigaciones sobre el uso de redes sociales académicas en la universidad.....	9
2.4 Relaciones entre evaluación y motivación como factores de participación.....	10
3. Objetivos de la investigación.....	13
4. Metodología.....	13
4.1 Fase 1: Elaboración del marco teórico de estudio.....	14
4.1.1 Búsqueda y selección de la información.....	14
4.1.2 Organización de la información.....	15
4.1.3 Análisis de la información.....	15
4.2 Fase 2: Diseño del instrumento.....	16
4.3 Fase 3: Aplicación del instrumento.....	18
4.4 Fase 4: Análisis de los datos.....	18
5. Resultados obtenidos.....	18
5.1 Red Social Stellae y su propuesta de enseñanza-aprendizaje.....	19
5.2 La evaluación influye en la motivación y participación del alumnado por el mero hecho de existir.....	20
5.3 Los intereses, las expectativas o la propuesta educativa, entre otros, son elementos que influyen en la motivación y la participación del alumnado, además de la evaluación.....	22
5.4 El trabajo con una red social académica es un elemento motivador e impulsor de la participación en el alumnado.....	23
6. Discusión y conclusiones finales.....	25
7. Recomendaciones y posibles líneas de acción.....	26
8. Referencias bibliográficas.....	27

Anexos

1. Introducción

El presente trabajo de fin de grado pretende integrar y generar evidencias de las competencias y saberes construidos a lo largo de los cuatro años del Grado en Pedagogía. Con él finaliza el período estudiantil y comienza la actividad profesional, por lo que tiene un valor simbólico y sentimental, al mismo tiempo que académico. Por esta razón, he intentado aventurarme en una experiencia de iniciación a la investigación de campo en la que, tomando como referencia la literatura sobre la realidad de estudio, se procede a profundizar en su comprensión a través de datos empíricos. No pretende ser una investigación completa, sino un ejercicio de iniciación en un ámbito en el que estoy interesada y me gustaría continuar progresando.

Metodológicamente, es preciso encuadrar este trabajo como un estudio cualitativo de caso único que se centra en el ámbito de la didáctica, analizando el uso de redes sociales académicas en la enseñanza universitaria. Se entiende que, en el mundo que vivimos, las redes sociales han transformado pautas culturales de comunicación y socialización por lo que el análisis de lo que sucede con su uso en la enseñanza se torna de gran interés. Es interesante conocer cómo se produce la participación del alumnado en estos contextos cuando las interacciones en la red social vienen dadas por fines académicos y es evaluada por el docente; qué tipo de motivación tiene el alumnado cuando trabaja en estos entornos y, también, qué lugar tiene la evaluación o la calificación en ello. Además, también se trata de divisar qué otros elementos, más allá de la mencionada evaluación, están presentes cuando el alumnado participa en este mismo contexto de trabajo.

El interés para su realización surge tras cursar la materia Tecnología Educativa en el tercer curso del Grado en Pedagogía. En ella se vinculaban los procesos de enseñanza y aprendizaje con la tecnología, utilizando una red social como entorno de trabajo, lo que ofrecía diferentes posibilidades y una nueva concepción de la educación.

Esta investigación nace a raíz de analizar la alta participación del alumnado en la red social Stellae donde se impartía la mencionada materia. Pretende averiguar si la participación es debida a la propuesta de la evaluación o si existen otros elementos que la están impulsando. Por este motivo se pregunta: ¿cuál es la relación entre la propuesta de evaluación planteada en la materia Tecnología Educativa y la motivación del alumnado para participar en la red social Stellae? y, si además de la evaluación, ¿hay otros elementos que motivan la participación del alumnado cuando se lleva a cabo una propuesta formativa en una red social académica? A partir de esto, comenzó un proceso de indagación que tuvo por objeto la construcción de un marco teórico que amparase la investigación empírica para dar así respuesta a los objetivos e hipótesis planteadas en esta iniciación a la investigación.

Para la elaboración del marco teórico, se ha realizado una ardua revisión bibliográfica con el objeto de plasmar la situación actual de la temática, identificar los autores más relevantes en el campo y apoyar el diseño de instrumentos y el análisis de los datos empíricos sobre los que se sustenta la investigación. Una vez adquirida la base teórica necesaria, se dio comienzo al estudio de caso en sí mismo, para el que ha sido necesaria una preparación conceptual y competencial previa en lo que se refiere a diseño, desarrollo y análisis de entrevistas. Por medio de la elaboración del marco teórico, se ha podido comprobar la todavía escasa literatura y actividad investigadora existente alrededor de las redes sociales académicas en el ámbito universitario y, más concretamente, en relación a la motivación, evaluación y participación. En este sentido, se han identificado las lagunas existentes en el campo.

Entre las asignaturas que han alimentado este trabajo, además de la citada Tecnología Educativa, es necesario mencionar Multimedia y Software Educativo, que permitió una mejora, tanto conceptual como actitudinal, del uso de las tecnologías en el aula. A mayores de estas dos materias, vinculadas al trabajo por su temática, otras muchas cursadas anteriormente también hicieron posible la elaboración del mismo: Documentación e Información Educativa, Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales y Educación, Investigación Educativa, Didáctica, Diseño e Implementación de Planes y Programas de Formación, Diagnóstico, Historia de la Educación o Evaluación de Programas, entre otras. Todas ellas han dado lugar, por un lado, al establecimiento de una guía para la elaboración del marco teórico y, por el otro, al desarrollo de la capacidad de análisis e interpretación de datos, así como la búsqueda, selección y reflexión de la información cualitativa recabada. Además del bagaje conceptual, mi posición como antigua alumna y participe en la red social Stellae, incrementó la vinculación y motivación hacia el presente objeto de estudio.

En cuanto a la estructura que sigue el trabajo, primeramente, se presenta la contextualización y ubicación del tema de estudio donde se recogen las teorías pedagógicas que lo sustentan, las experiencias que se están llevando a cabo o las investigaciones existentes en el campo, entre otros apartados. En segundo lugar, figuran los objetivos que han funcionado como guía de la investigación. En tercer lugar se presentan la metodología adoptada y los resultados obtenidos, respectivamente. Más adelante, figuran la discusión y las conclusiones finales así como las posibles líneas de acción que pueden devenir de este trabajo. Finalmente, se plasman las referencias bibliográficas empleadas a lo largo del trabajo y los anexos.

2. Contextualización y ubicación del tema de estudio

La aparición de la Web 2.0 revolucionó la comunicación y la forma de establecer relaciones. Como concepto, hace referencia a la “apertura a trabajar en entornos abiertos con estándares, personalización, colaboración, presencia social, red social, contenido generado por los usuarios, la Web de los usuarios, la Red de lectura y escritura y la inteligencia de las masas” (Aguaded y Cabero, 2013, p.55). Entendida como tecnología, ha dado lugar a un cambio significativo en el acceso, creación y distribución de la información en las interacciones y comunicaciones a partir de diferentes procesos y estrategias como la expresión de la identidad digital, el intercambio de recursos, la toma de conciencia de la presencia de otros, etc. Además, con la Web 2.0 y en lo relativo a la construcción del conocimiento, es importante resaltar que en la red, al igual que en la educación, se ha evolucionado desde el “consumidor de información”, *consumer*, hacia el “productor de información”, *prosumer*.

Las redes sociales son uno de los exponentes de la Web 2.0, por lo que no resultan indiferentes a nadie. En este marco, la educación, como campo social, se pregunta por las nuevas necesidades que surgen del uso de estos nuevos espacios e intenta dar respuesta a ellas a través de diversos dispositivos. Ahora bien, una red social para el ocio difiere de una red social de tipo académico; la primera, es usada como una herramienta comunicativa y de proyección social, donde los usuarios buscan entretenerse y crear una identidad digital desde una perspectiva lúdica. Sin embargo, cuando se habla de redes sociales académicas, el ocio y la diversión ocupan un lugar secundario y lo importante es aprovechar la herramienta para construir y difundir conocimiento.

Una red social en sentido amplio, se define como:

La herramienta telemática de comunicación que tiene como base la Web; se organiza alrededor de perfiles personales o profesionales de los usuarios y tiene como objetivo conectar secuencialmente a los propietarios de dichos perfiles a través de categorías, grupos, etiquetados personales, etc., ligados a su propia persona o perfil profesional. (Castañeda y Gutiérrez, 2010, p.18)

En definitiva, las redes sociales no son meras herramientas tecnológicas o instrumentales, sino que son medios que están modificando la comunicación y las relaciones del ser humano como ser social, o lo que ya Aristóteles definía como “*Zoon Politikón*” para hacer referencia a esta necesidad humana de relacionarse.

2.1 Teorías pedagógicas que sustentan el uso de redes sociales académicas

Las redes sociales encuentran justificación en la teoría del aprendizaje que defiende “la importancia del aprendizaje social, el aprendizaje colaborativo, el conectivismo, la educación expandida y los entornos personales de aprendizaje (PLE)” (Aguaded y Cabero, 2013, p.103). En este sentido, el constructivismo es la teoría del aprendizaje que más se relaciona con estos supuestos ya que reconoce la importancia de las relaciones sociales y la interacción con los demás para llegar a la construcción de conocimiento. El constructivismo es una corriente pedagógica que valora la entrega de herramientas al discente (andamiaje), para que éste sea capaz de construir su propio conocimiento resolviendo las diferentes problemáticas al mismo tiempo que aprende de ellas. Esta teoría lleva consigo el dinamismo, la participación y la interacción como elementos característicos (Vygotski, 1934 y Siemens, 2004). Para esta corriente, el individuo construye su propio aprendizaje a partir de los conocimientos previos como resultado de las interacciones con el ambiente, el docente es un guía en ese proceso y, finalmente, rechaza la instrucción del conocimiento en favor de la construcción propia del mismo.

A pesar de que para ciertos autores el conectivismo no tiene suficiente bagaje de investigación como para ser considerada una teoría del aprendizaje, sí que se puede entender como una teoría que trata de fundamentar lo que sucede en estos nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo que permite aunar los procesos didácticos y la tecnología con la construcción de conocimiento, respondiendo así a las demandas de la e-sociedad. Las críticas que se le han impuesto a esta teoría son: sus dificultades de implementación en el sistema educativo, la visión del aprendizaje como un resultado y no como un proceso o una estructura alejada de las teorías convencionales, entre otras (Zapata-Ros, 2015). Sin embargo, Siemens (2004), como referente clave de esta teoría, entiende el conectivismo como un conjunto integrado de principios que han sido manejados por teorías como la del caos, redes y auto-organización. En este contexto, el aprendizaje es un proceso que sucede en el interior de ambientes cambiantes que no siempre son controlados por los sujetos. Sin embargo, si se entiende el aprendizaje como conocimiento aplicable, éste puede encontrarse en el exterior de las personas y tiene como meta la conexión de información especializada; de esta manera, la información que más aprendizajes ofrece al individuo será la más importante para el estado de conocimiento. Desde esta perspectiva, el aprendizaje tiene lugar constantemente, por lo que es complicado discernir qué aspectos se producen en el aula, y cuáles fuera de ella. Uno de esos entornos puede ser una red social, por lo que posee una serie de implicaciones pedagógicas que justifican su utilización como instrumento de aprendizaje:

- Las redes sociales son facilitadoras de la comunicación, ya que abren un canal para el encuentro, variando las dinámicas interactivas. Es evidente que esta característica es una de las más valoradas de este entorno; a través de ellas se traspasa la comunicación física y se rompen las barreras espacio-temporales ancladas al contexto aula en la enseñanza tradicional. No existe un momento y un lugar determinado para llevar a cabo el aprendizaje, sino que aprender es un elemento natural que no tiene fronteras. Las herramientas de comunicación son más flexibles, tanto si se habla de las sincrónicas (chat, videoconferencia...) como de las asincrónicas (correo electrónico, foros...). La multitud de formatos de comunicación también son un factor a tener en cuenta, ya que la información se puede presentar de diferentes formas (audiovisual, texto, sonoro...).
- El uso de redes sociales como herramienta de trabajo fomenta el aprendizaje colaborativo, ya que se intercambian esfuerzos entre los componentes del grupo; como es el caso de una red social para una asignatura. El objetivo es que se produzca un beneficio, tanto individual como colectivo, para sus integrantes. Este aprendizaje requiere de la motivación de sus componentes para conseguir su objetivo en grupo; que éstos se apoyen y ayuden; que se tome conciencia de la responsabilidad individual y grupal; que se potencie el trabajo en equipo y que la valoración final conjunta sea positiva.
- Las redes sociales proveen al estudiante de un mundo de información que les permite conectar con el mundo real, sobreponiéndose al temario de aula. Esto es además, un reto para el discente, ya que la información no viene dada sino que es el sujeto el encargado de buscar, seleccionar, priorizar, establecer relaciones y plasmar aquella que resulte más relevante dentro de un conjunto mucho más amplio. Así, se trata de “un ejercicio colaborativo de compilación, orquestación e integración de información en construcción de conocimiento” (Educause, 2009, p.5).
- En la red social, el alumnado puede ser el centro de su proceso didáctico, realizando aprendizajes en función a sus motivaciones e intereses, por lo que se trata de un ser más autónomo. El profesor/a ya no es el que “obliga” a tratar determinados contenidos, sino el que guía al alumno/a en sus intereses abriéndole diferentes posibilidades. En este sentido, y como indica Coll (2008) existe la necesidad de ofrecer ayuda a los estudiantes para que sean capaces de desarrollarse en estos nuevos espacios por lo que el profesorado debe adquirir conocimientos más elevados.
- Mediante el uso de redes sociales académicas, se contribuye además a la inteligencia colectiva (Lévy, 2004), fruto de la colaboración y compartición de

informaciones. De esta manera, el conocimiento construido por unos puede ser usado por los demás como fuente de su propio conocimiento.

- Las redes sociales también son ricas como refuerzo de las relaciones internas del grupo, ya que la confianza se torna clave en el proceso educativo. Se crea así, una visión compartida y un sentimiento de pertenencia al grupo.
- Otras de sus posibilidades se encuadran en la facilitación de la metacognición, como toma de conciencia de los mecanismos utilizados en el aprendizaje y, también, propicia la gestión del proceso de adquisición de conocimiento, configurando los entornos personales de aprendizaje.

Con referencia a este conjunto de potencialidades de uso de la red social como elemento de trabajo en la educación, en la siguiente tabla se observan las diferencias con respecto a la educación tradicional. Así, se puede divisar cómo la formación en red, a pesar de su poco bagaje y la escasez de recursos estructurales y materiales para su funcionamiento, permite un proceso didáctico flexible, respetuoso con los ritmos individuales del alumnado, el activismo, la formación sin barreras espacio-temporales, la bidireccionalidad en la comunicación así como, la conjunción de diversos materiales. Además, se asienta en la construcción activa del conocimiento por parte del sujeto frente al estatismo de los modelos tradicionales.

Tabla nº1: Diferencias entre la formación basada en la red y la formación tradicional. Elaboración propia a partir de Cabero y Gisbert (2005).

Formación en red	Formación tradicional
Respeto de los ritmos de aprendizaje	Ajuste del estudiante al ritmo general
Formación en el momento que se precisa	El momento y lugar viene determinado
Combinación de diferentes materiales	Se apoya en material impreso
Es flexible	Tiende a la rigidez
Poca experiencia en su uso	Mucha experiencia en su uso
Se puede realizar de forma individual sin renunciar a la colaboración	La enseñanza se desarrolla de forma grupal, mayoritariamente
El conocimiento es un proceso activo de construcción	El conocimiento es pasivo. El profesor transfiere información al alumnado
La comunicación es de tipo bidireccional	Modelo lineal de comunicación
Dispone de pocos recursos estructurales y organizativos para su puesta en marcha	Dispone de muchos recursos estructurales y organizativos para su puesta en marcha

Una de las principales aportaciones de las redes sociales a la educación es la de facilitar un espacio virtual de diálogo social entre iguales que contenga gran diversidad de fuentes de información, suponiendo esto, una alternativa a la jerarquización y unidireccionalidad tradicionales del proceso didáctico y los entornos formativos (Aguaded y Cabero, 2013). Así, este espacio se transforma en un paradigma de conocimiento abierto, aprendiendo a través de estas herramientas de forma autónoma, permanente y gratuita.

2.2 Experiencias de enseñanza con redes sociales

La Educación Primaria, no es el nivel educativo más explorado por las redes sociales pero aun así se pueden encontrar diferentes experiencias de su uso. Estas redes se caracterizan por su simplicidad, su claridad y por estar diseñadas por los propios docentes en función a las peculiaridades del currículum de este nivel. En este sentido, se destaca la red social del colegio Amor de Dios de Barcelona¹, la cual ha sido creada por el profesor Juan José de Haro y cuenta con unos 350 miembros; se trata de una red docente donde los grupos se usan como aulas virtuales para las diferentes asignaturas. Este profesor está experimentando con su uso en el aula a nivel de trabajos en grupos de clase, grupos de alumnos/as, diarios de trabajo y entrega de tareas finales (Castañeda y Gutiérrez, 2010 y De Haro, 2010).

En Educación Secundaria, el uso de redes sociales se hace más extenso a pesar de que su presencia en el aula todavía es reducida; en este caso, se puede resaltar la experiencia con la red social Tuenti para Educación Física del IES Joaquín Romero Murube de Sevilla² en la asignatura de Educación Física para alumnado de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO. Esta red es de carácter privado por lo que tan sólo puede acceder personal autorizado. El docente la creó con la intención de propiciar la cercanía en las relaciones de su alumnado, compartir materiales educativos, comentar el material que se sube, evaluar actividades, crear eventos, controlar conflictos o formar un grupo más autónomo y responsable, entre otros objetivos (Castañeda y Gutiérrez, 2010).

En el caso de la Formación Profesional, el uso de redes sociales se está potenciando con la intención de atraer al alumnado. Así, en este nivel también existen experiencias de este tipo; se pueden resaltar las redes andaluzas de Formación Profesional³ donde a través de la plataforma Colabora, entorno de la Consejería de Educación, se trabaja para facilitar la

¹ Red social colegio Amor de Dios de Barcelona: <https://amordedios.edu20.org/>

² Red social del IES Joaquín Romero Murube de Sevilla: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iesromeromurube/>

³ Redes andaluzas de Formación Profesional, a través de la plataforma Colabora: <http://colaboraeducacion.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/web/guest>

colaboración del profesorado en Formación Profesional. Esta red también está restringida y precisa de un proceso de alta (Castañeda y Gutiérrez, 2010).

2.3 Las redes sociales en la enseñanza universitaria como respuesta a las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior

La universidad es el ámbito educativo donde más se ha extendido el uso de redes sociales académicas, situándose en el centro de la presente investigación. Esta mayor implicación en este nivel educativo puede venir dada por la necesidad de desarrollo de competencias en el alumnado que devienen de las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Así, se pretende el desarrollo de habilidades personales (pensamiento crítico, construcción del conocimiento, autoaprendizaje...) y otras de tipo más instrumental (cultura visual o habilidades informáticas). En este planteamiento, tendría sentido el uso de redes sociales a nivel universitario porque se conjugan en su seno tanto habilidades personales como instrumentales. También el EEES reclama una metodología de aula más activa, participativa e integradora de todos los agentes implicados, al mismo tiempo que se encamina hacia la evaluación continua o formativa; es decir, se pretenden llevar a cabo nuevas propuestas de enseñanza en el aula universitaria así como nuevos métodos y diversificación del profesorado de este nivel. Así, el alumnado cobra un papel protagonista, favoreciendo la autonomía y la responsabilidad como dos de los elementos clave para afrontar desafíos personales y profesionales (Montero y Gewerc, 2013).

Todo esto parece indicar que las redes sociales reúnen muchas de las características para ser una metodología a tener en cuenta en el aula universitaria. Así, el alumno/a universitario se sitúa en el centro de su proceso de enseñanza-aprendizaje, se potencia su papel activo, iniciativa y pensamiento crítico (Esteve, 2009). Con este nuevo panorama, las redes sociales se vuelven clave en el incremento de la motivación y la participación del alumnado en lo referente al aprendizaje, interacción, colaboración e intercambio de información (Garrigós, Mazón, Saquete, Puchol y Moreda, 2010).

Como ya se ha indicado, el contexto universitario es donde mayor número de experiencias existen en relación al uso de redes sociales. Por ejemplo, la red social Facebook ha sido utilizada por la Universidad Andrés Bello (Chile) en la facultad de periodismo por los discentes de segundo año de la materia "Internet 3". Se creó un grupo denominado de la misma forma que la materia y usó: "información", "mensajes", "foros de discusión", "artículos", "eventos", "vídeos", "fotos" y, finalmente, "chat". En definitiva, esta herramienta fue creada con la intención de apoyar el aula y que los alumnos/as asimilaran los aprendizajes que iban adquiriendo (García Sans, 2008).

La red social de Sistemas Multiagentes⁴, es otro ejemplo de red social académica a nivel universitario donde a través de la plataforma Ning, se desarrolló en el curso académico 2008-2009 la materia optativa Sistemas Multiagentes de 5º curso de Ingeniería Superior Informática de la Universidad de Vigo. Se trata de que el alumnado realice un trabajo de investigación a través de la red social: buscar información, comentar en el blog los avances, relacionar con los trabajos del resto de grupos o elegir buscadores, entre otros (Castañeda y Gutiérrez, 2010).

Otro ejemplo es la Red Social Stellae⁵ de la Universidad de Santiago de Compostela, en la que se centrará la presente investigación. Esta red ha sido utilizada desde el año 2006 en la diplomatura de Magisterio y, desde el año 2013, en el Grado en Pedagogía para la materia de Tecnología Educativa. Se trata de una plataforma de código abierto ELGG⁶ que incluye foros, blogs, wikis, micro-blogging, detalles de perfil de usuario, listas de amigos, favoritos, páginas, calendario y muro personal. Su intención es la de potenciar las premisas de autorregulación, colaboración, trabajo en equipo, constructivismo, autonomía y la ruptura entre el espacio formal e informal (Gewerc, Montero y Lama, 2014).

2.3.1 Investigaciones sobre el uso de redes sociales académicas en la universidad.

En las investigaciones que analizan esta problemática se profundiza, sobre todo, en la diferencia entre los resultados obtenidos con este nuevo entorno de trabajo, el grado de satisfacción producido en los discentes y, también, sondeos alrededor de las expectativas académicas del estudiantado con el uso de redes sociales.

La investigación de Gómez, Rosés y Farias (2012), realizada en distintas titulaciones y cursos de todos los campos de conocimiento de la Universidad de Málaga, se centra en conocer el uso académico que hacen los universitarios de las redes sociales comerciales y su actitud hacia la utilización de las mismas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados mostraron que, mayoritariamente, los estudiantes presentan una actitud positiva hacia las redes sociales, tienen cuenta en más de una y las usan cotidianamente. Resulta paradójico que a pesar de que no consideran que sea un apoyo académico ni las tienen en cuenta en el acceso al conocimiento, sí las valoran positivamente en el momento de crear un grupo de asignatura, o a la hora de sustituir un aula virtual por una red social.

⁴ Red social de la materia "Sistemas Multiagentes" de la Universidad de Vigo: <http://sistemasmultiagentes.ning.com/profiles/blog/list?user=227o81ar8nnck>

⁵ Red social Stellae de la Universidad de Santiago de Compostela: <http://stellae.usc.es/red/>

⁶ ELGG es una plataforma de servicios de red social que permite el trabajo en red, los blogs, el intercambio de archivos, etc.

La investigación de Iglesias y González (2014) muestra cómo el uso de Facebook por parte del alumnado de primer curso del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Alicante, ayuda a mejorar significativamente los resultados académicos e incrementa los beneficios en su proceso de enseñanza y aprendizaje. La investigación muestra que la inmensa mayoría del alumnado está familiarizado con Facebook pero también preocupados por la privacidad de la red. Si bien la población de estudio de esta investigación hasta el momento de iniciar la asignatura tan sólo utilizaba Facebook como un entorno de ocio, la utilización de la red incrementó el trabajo colaborativo y mejoró los resultados académicos.

La investigación de Ferrer-Cascales et al. (2014), sobre la evaluación de la satisfacción del uso de las redes sociales en formación universitaria en el Grado en Enfermería de la Universidad de Alicante, indica que un porcentaje elevado de la muestra valora positivamente el uso de redes sociales con fines académicos y le gustaría que esto se hiciese extensible a otras materias. Además, el alumnado también considera que fomenta la motivación, la participación, el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias entre docente y discente.

2.4 Relaciones entre evaluación y motivación como factores de participación

Son escasos los estudios e investigaciones que abordan la relación entre el uso de redes sociales académicas y su efecto con la motivación y participación del estudiante. De allí que el presente trabajo de iniciación a la investigación se centre en comenzar a analizar estas relaciones cuando se trabaja con una red social como entorno de enseñanza y aprendizaje.

La motivación académica ha sido abordada por diversos autores a lo largo del tiempo con la intención de mejorar el proceso educativo. En la actualidad, la mayoría de estos autores, como Good, Brophy o McClelland (1989), coinciden en definirla como “un conjunto de procesos implicados en el inicio, dirección y mantenimiento de la conducta” (Suárez y Fernández, 2004, p.96). Al hablar de motivación académica, debemos hacer referencia a dos tipos: la motivación intrínseca y extrínseca; en la primera, los estudiantes se encuentran motivados para aprender y realizar de la forma más óptima posible las tareas, siendo esto un fin en sí mismo. Estos alumnos y alumnas son curiosos, muestran interés, disfrutan a medida que avanzan en la actividad y se fundamentan en la autonomía y el desarrollo de competencias. Por otro lado, la motivación extrínseca se presenta en estudiantes cuya única misión es obtener una determinada recompensa externa, del tipo que sea. El aprendizaje, en esta motivación, no es un fin sino un instrumento.

La motivación se compone de tres elementos, denominados por Pintrich y De Groot (1990) como expectativa, valor y afecto. La expectativa hace referencia a las creencias del alumnado sobre sus propias capacidades. El valor recoge el conjunto de metas y sus creencias sobre la importancia de la tarea. Finalmente, el componente afecto se relaciona con las reacciones emocionales del discente ante la actividad. Además de estos componentes, el contexto también juega un papel importante en el estudio de la motivación; así, elementos físicos como el profesor/a, el aula, los compañeros/as, etc., y elementos abstractos como los métodos de evaluación o los contenidos, influyen en la motivación. En este sentido, se puede extraer una primera hipótesis: la evaluación influye en la motivación y participación del alumnado por el mero hecho de existir; es decir, estos tres factores están estrechamente relacionados en el ámbito académico. Con objeto de apoyar esta hipótesis, Suárez y Fernández (2004) indican que los métodos de evaluación establecidos tienen una gran influencia en la actitud del estudiante de cara a enfrentarse a una situación de aprendizaje, lo que puede concluir planteamientos de tipo superficial o profundo. Así, cuando la evaluación está orientada a buscar la mejora del estudiante, se favorece su motivación; por otro lado, cuando la evaluación busca el rendimiento y la comparación, ésta se ve perjudicada.

La motivación ejerce una influencia mecánica y dependiente con diferentes factores (García Legazpe, 2008). Uno de ellos es la evaluación, ya que “la forma en que se haga tendrá una gran incidencia en su motivación académica” (García Legazpe, 2008, p.42). En relación a esto, la motivación académica estará influenciada por la evaluación, tanto si es vista como elemento sancionador o como un apoyo importante para el aprendizaje. En el primer caso, se vincula con la motivación extrínseca ya que el alumno/a no ejerce ningún control sobre la misma y, en el segundo, se relaciona con una motivación de carácter intrínseco ya que tiene al discente como protagonista.

La relación entre evaluación y motivación varía en función del modo de plantear la evaluación y dar resultados; si se trata de una evaluación continua o sumativa; del contenido que se trabaje; del tiempo para elaborar la tarea; del feedback que se obtenga por parte del docente o de la propuesta de diferentes elementos para el trabajo. Así, parece que la motivación, mayormente intrínseca, se ve incrementada si la evaluación es continua, si se especifican los criterios de evaluación, si se llevan a cabo retroalimentaciones, si los contenidos están en función a los intereses o capacidades del alumnado y si no lleva a la comparación de los mismos (Monforte y Farias, 2013; Alonso 1997; Rinaudo, de la Barrera y Donolo, 1997).

La motivación se ve influenciada además por otra serie de factores como las creencias de control de aprendizaje; es decir, si un alumno/a presenta un *Locus Control Interno*⁷ (LCI) atribuirá sus resultados a causas internas como la preparación o el esfuerzo; por otro lado, si un alumno/a presenta un *Locus Control Externo*⁸ (LCE) atribuirá los resultados a la suerte o al azar. Así, la motivación se incrementa en el caso del alumnado que posee LCI. La ansiedad también se coloca como factor reductor de la motivación al igual que los sentimientos de autoeficacia negativa. Además, una metodología basada en teorías de tipo constructivista también fortalecen la motivación. En este sentido, el constructivismo se basa en la autonomía, la construcción activa del conocimiento, el discente como centro de su proceso y la colaboración con diferentes agentes; así, tiene sentido que en la medida en que el alumno/a sea más autónomo y activo, su motivación se vea incrementada.

En este momento, es esencial introducir el término de la participación académica entendida como “intervenir de modo activo en un proceso” (Basterretche y Carrasco, 2004, p. 86); ésta puede venir determinada, por un lado, por la evaluación y, por el otro, por la motivación. Un alumno/a puede participar de la vida académica por coerción (Grell y Rau, 2010) o por interés; es decir, cuando un estudiante tan sólo participa para obtener una evaluación positiva, se puede deducir que está extrínsecamente motivado y que su objetivo no es el de aprender. Por otro lado, cuando el discente participa por propio interés, se aleja de la evaluación y busca el aprendizaje. Los elementos destacados para la evaluación (continua, basada en feedback...) también incrementan la participación del alumnado. Además, cuanto mayor sea la comunicación, la creatividad y la libertad de elección, mayor será la participación. Para que se lleve a cabo una participación activa por parte del alumnado es imprescindible que se den tres condiciones (Basterretche y Carrasco, 2004): que afecte al que participa, que sea competente en lo que participa y, finalmente, que asuma la responsabilidad de la participación.

En el contexto académico, la motivación y la participación se ven atravesadas por la evaluación pero, además de esta última, existen otros elementos que tienen influencia en la motivación y participación del alumnado en su proceso formativo. Es importante, por tanto, destacar una segunda hipótesis: otros elementos, a mayores de la evaluación, influyen en la motivación y la participación; estos pueden ser los intereses, las expectativas, la propuesta educativa, etc.

⁷ *Locus de Control Interno*: hace referencia a la percepción del sujeto en la que las causas ocurren a partir de sus propias acciones.

⁸ *Locus de Control Externo*: hace referencia a la percepción del sujeto en la que las causas ocurren a partir del destino, la suerte, el azar o las decisiones de otro(s).

La red social académica como entorno de trabajo acompañado de una propuesta de enseñanza óptima, encuentra una serie de hechos que la apoyan como herramienta motivadora y participativa que se sustenta en una determinada evaluación. Así, como se ha ido indicando a lo largo del texto, ésta responde a la teoría constructivista; se centra en una evaluación de tipo formativo donde es preciso exponer los criterios y realizar retroalimentaciones y, finalmente, fomenta el trabajo en equipo, la interactividad, la colaboración, la autonomía, la creatividad, etc. De esta manera, la motivación aumenta al mismo tiempo que lo hace la participación por la influencia recíproca de ambas. La autorregulación de los aprendizajes engloba lo que se ha venido tratando hasta ahora, ya que asocia las características del trabajo autorregulado por parte de la red social y el elemento motivador influenciado por sus peculiaridades. En este sentido, la autorregulación hace referencia a un aprendizaje en el que el estudiante, activo y consciente, gestiona su propia cognición, conducta, afecto y motivación para alcanzar las metas propuestas (Suárez y Fernández, 2004). En este momento, es oportuno establecer una tercera hipótesis: el trabajo con una red social académica y una propuesta de enseñanza amparada en las potencialidades descritas anteriormente, es un elemento motivador e impulsor de la participación en el alumnado.

3. Objetivos de la investigación

Los objetivos generales que guiaron esta investigación se concretan en los a continuación citados:

- Identificar la influencia de la evaluación en la motivación y la participación del alumnado en el contexto de experiencias de enseñanza y aprendizaje en una red social académica.
- Analizar en qué medida se potencia la motivación y la participación por medio del trabajo con redes sociales académicas.
- Conocer qué otros elementos, además de la evaluación, condicionan la motivación y la participación del alumnado.

4. Metodología

El encuadre metodológico de esta iniciación a la investigación la sitúa como un estudio de caso único cualitativo. Por caso único se entiende que “otorga prioridad al conocimiento profundo del caso y sus particularidades por sobre la generalización de los resultados” (Vasilachis, 2006, p. 219). Esta metodología se desarrolló en las cuatro fases a continuación descritas:

4.1 Fase 1: Elaboración del marco teórico de estudio

En esta primera fase se ha llevado a cabo la revisión de la literatura existente con motivo de configurar la contextualización y ubicación del objeto de estudio o marco teórico en el que se basa el mismo. Así, existen tres momentos en los que se realiza esta primera fase de la investigación: búsqueda y selección, organización y análisis de la información.

4.1.1 *Búsqueda y selección de la información*

En este primer momento de la elaboración del marco teórico de estudio, se pretende reunir material, tanto impreso como digital. Se realizaron búsquedas en libros, páginas web, revistas, tesis, conferencias e investigaciones, con motivo de abordar el objeto de estudio. Para ello, se utilizaron los siguientes descriptores: “redes sociales académicas” y “educación”; “redes sociales académicas” y “educación superior”, “educación universitaria” o “universidad” y, finalmente, “redes sociales” y “motivación”, “evaluación” y “participación”. Además, debido a la inexistencia de material que aunase esta última relación, se utilizaron los descriptores “motivación académica” y “evaluación”, “evaluación” y “participación académica” y, finalmente, “motivación académica” y “participación académica”.

Para la realización de esta búsqueda se han utilizado las siguientes bases de datos: Dialnet, Eric, Rebiun, Iacobus, TDR, Teseo, CSIC y Redined. También se ha utilizado el buscador Google Académico así como Google Books, éste último con la intención de encontrar el libro en la biblioteca universitaria. También se han consultado sitios web de importancia para la temática como el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) y los blogs Educativa y Ordenadores en el aula. Se han encontrado informaciones relevantes en Dialnet, Eric, Iacobus, CSIC, Redined y, finalmente, Google y Google Académico. Por el contrario, no se han obtenido resultados en Rebiun, TDR y Teseo.

Se han consultado documentos de revistas de importancia para la tema, entre las que se destacan: Comunicar, Computer & Education, Education in the Knowledge Society, Revista de Pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad, Metacognition and Learning, Revista de Investigación Educativa, Pixel-Bit, British Journal of Educational Technology, Journal of Educational Psychology, La Cuestión Universitaria, Historia y Comunicación Social, International Journal of Emerging Technologies, Escuela Abierta, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Revista Electrónica de Motivación y Emoción y, finalmente, The Internet and Higher Education. Las revistas consultadas sin éxito se corresponden con: Sociología y Tecnociencia, Revista de Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos y, por último, Revista de Educación a Distancia.

La documentación encontrada y seleccionada se compone de:

- Investigaciones sobre redes sociales académicas a nivel universitario.
- Experiencias educativas con redes sociales académicas.
- Aspectos teóricos sobre redes sociales en la educación y también sobre evaluación, motivación y participación académica.

En cuanto a los criterios que se han tenido en cuenta para la selección de la documentación, se concretan los siguientes:

- Publicación entre 2011 y 2015 para las investigaciones en el ámbito de las redes sociales académicas.
- Publicación entre 2004 y 2015 para los aspectos teóricos sobre redes sociales académicas.
- Publicaciones sin límite de fecha para el eje de la investigación motivación, evaluación y participación.

Como resultado de esta búsqueda y selección de información y documentación se han encontrado unas 120 referencias, incluyendo los diferentes formatos (libros, revistas, congresos, tesis, etc.), pero se han utilizado 77 referencias válidas; así, no se han tenido en cuenta las repetidas ni las que se alejaban del objeto de conocimiento. En este sentido, se presentan estos dos gráficos sobre soportes de los que se ha obtenido información y cantidad de información extraída de cada base de datos:

Gráfico nº 1: Soportes de los que se ha obtenido información. Elaboración propia.

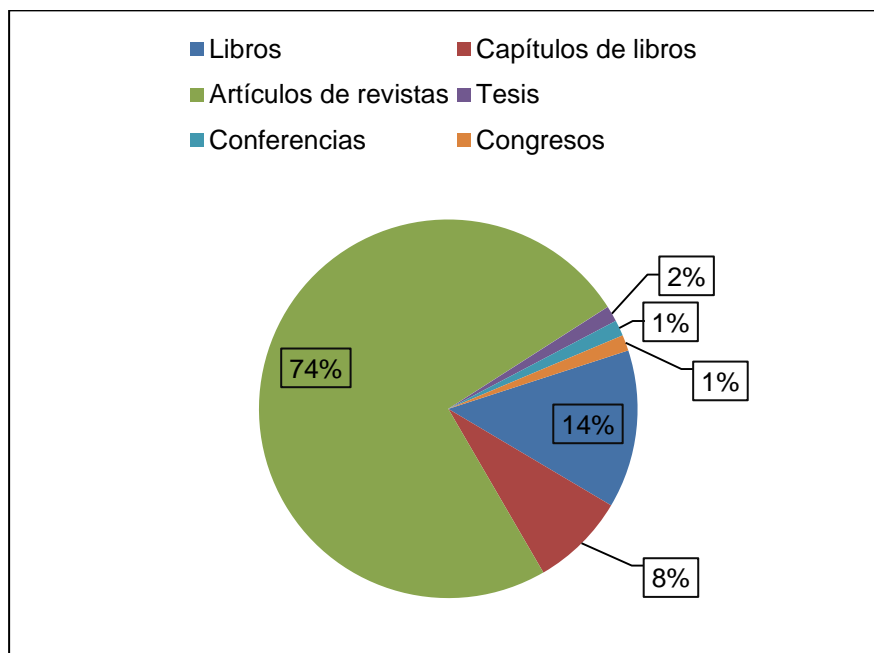
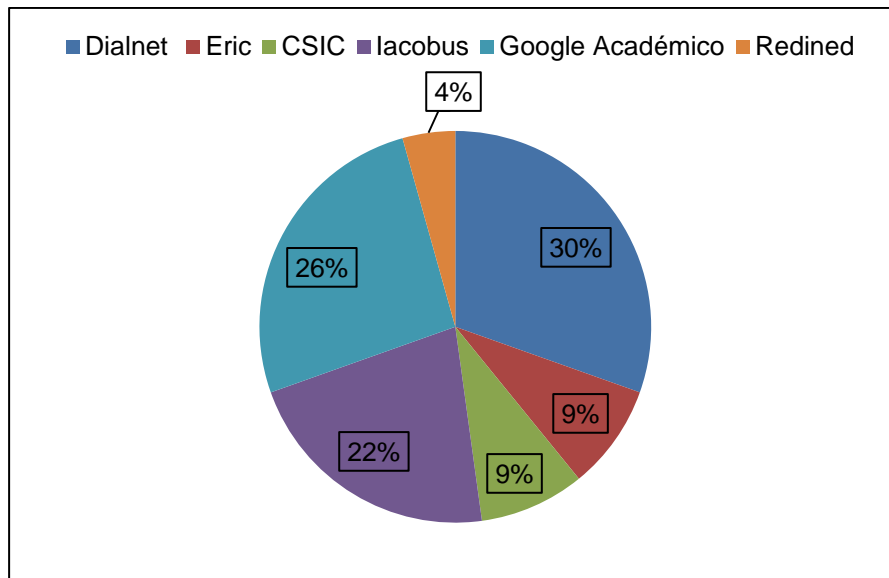


Gráfico nº 2: Cantidad de información extraída en función a la base de datos. Elaboración propia.



4.1.2 Organización de la información

En un segundo momento y una vez seleccionados los textos de relevancia para la investigación, se procede a organizar la información en función a los diferentes aspectos sobre los que gira la misma. Para una organización óptima de la mencionada información, se ha usado el gestor bibliográfico RefWorks, donde se exportan los documentos de aquellas bases de datos que lo permiten; este es el caso de Dialnet, CSIC, Google Académico y ERIC. Una vez exportados, permite su categorización, identificación y localización de forma más ordenada. De esta manera, se organizaron los documentos en función a su soporte (libro, artículo de revista, tesis doctoral, etc.) y a su temática. Aquellas referencias que no permiten su exportación, han sido introducidas en el gestor de forma manual (ver anexo I).

4.1.3 Análisis de la información

Una vez recogidos y organizados los datos, es el momento de analizarlos. Así, se pretendió obtener un panorama general de la cuestión empírica, dando importancia a las investigaciones más relevantes, los autores más destacables, los aspectos menos trabajados y los campos a trabajar. Este análisis permite construir un conjunto que dé una visión actual del objeto de estudio así como, dar validez a la posterior investigación.

4.2 Fase 2: Diseño del instrumento

El instrumento diseñado para recoger la información objeto de análisis es una entrevista en profundidad de tipo semiestructurado que permite plasmar información que ahonde en temas de relevancia (Tójar, 2006). Se ha escogido este instrumento con la intención de recabar información cualitativa de forma verbal. Así, se obtienen datos significativos superiores a la simple lectura y escritura de respuestas, permite captar los gestos y tonos de voz y, sobre todo, guiar la entrevista en función a las respuestas ofertadas.

La entrevista diseñada es semiestructurada ya que se pretende la selección de una parte de las preguntas de forma premeditada en función a la información más relevante que se quiere conseguir. Las preguntas que se formulan son abiertas para que el sujeto tenga la oportunidad de ofrecer matices a las respuestas o entrelazar temáticas. En este sentido, es necesaria la escucha activa por parte de la investigadora para conducir la conversación, añadiendo o suprimiendo preguntas en función a la respuesta obtenida. Con motivo de facilitar la realización y la posterior aplicación del instrumento, la entrevista ha sido diseñada en cuadro, de forma que contenga la pregunta, información que se espera obtener y, finalmente el tipo de pregunta que se realiza (ver anexo II).

La metodología utilizada para la preparación de entrevista es la siguiente:

- Concretar los objetivos de la entrevista por medio de la documentación teórica de los aspectos a tratar.
- Identificación de los entrevistados y su perfil.
- Formulación y secuenciación de las preguntas.
- Preparación del lugar donde se va a desarrollar la entrevista.

Los objetivos de la entrevista coinciden con los objetivos de la investigación mencionados en el segundo apartado de este trabajo. Así, las preguntas se apoyan en la documentación teórica recogida en este mismo marco contextual con motivo de comprobar las hipótesis efectuadas.

Los sujetos seleccionados son tres personas pertenecientes al cuarto curso del Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela. Estas tres personas han cursado y aprobado la materia sobre la que versa la presente investigación, Tecnología Educativa, situada en el tercer curso del mismo grado. Su elección no es azarosa, sino que han sido seleccionados intencionadamente en función a la cualificación que han obtenido; esta nota se corresponde con puntuaciones situadas entre cinco y seis para el primer entrevistado/a, entre siete y ocho para el segundo entrevistado/a y, finalmente, entre 9 y 10 para el tercero/a de ellos. Además, se ha realizado una prueba piloto con otro alumno/a de características similares al último de los mencionados, con motivo de ajustar las preguntas,

comprobar su comprensión, hacer matizaciones, reducir o aumentar su extensión y validar el instrumento, en definitiva. La elección de la muestra se corresponde con un muestreo cualitativo y, por tanto, intencional, que represente de la forma más óptima posible la realidad del objeto de estudio. En este caso, se trata de un muestreo homogéneo ya que “se fija en personas o casos similares que puedan dar su visión y sus vivencias sobre un determinado tema en el que tienen cierta experiencia” (Tójar, 2006, p. 188).

4.3 Fase 3: Aplicación del instrumento

La primera entrevista se corresponde con la aplicación de la prueba piloto con la intención de validarla y que sirva de experiencia para el resto. Seguidamente, se aplicaron las otras tres entrevistas, para lo que fue necesario ponerse en contacto con los sujetos seleccionados y que estos especificaran la hora y el lugar que mejor les conviniese. De esta manera, se potenció el clima y el ambiente más adecuado y la correspondencia con las expectativas del sujeto. Previamente, se les comunicó que dicha entrevista iba a ser grabada si así lo permitían, asegurando el anonimato en todo momento.

4.4 Fase 4: Análisis de datos

El análisis de datos es la última fase de la metodología adoptada. Para ello, en primer lugar, se transcribió la entrevista a partir del audio recogido. En segundo lugar, se procedió a su análisis por medio del software de análisis cualitativo de datos Atlas.ti. Este software permite la asignación de categorías de manera deductiva a los diferentes elementos de las entrevistas. Las categorías usadas para el análisis fueron: “influencia de la evaluación en motivación y participación”, “otros elementos influyentes” y “red social como elemento motivador”. Además, también se han establecido una serie de subcategorías: “visión del paso por la materia”, “elementos motivadores”, “elementos desmotivadores”, “motivación hacia la materia”, “proceso y resultados”, “elementos para publicar”, “cambios en la red social” y “consejos a la docente” (ver anexo III).

La denominación de las entrevistas se corresponde con el rango de calificación; de esta forma, el situado entre el 9 y el 10 se ha denominado entrevista A; el 7 y 8 se corresponde con la entrevista B y, finalmente, el rango 5 y 6 se vincula a la entrevista C (ver anexo IV).

5. Resultados obtenidos

El marco teórico construido previamente permite comprender e interpretar los resultados a continuación presentados. En un primer momento, se hace necesaria la exposición de la experiencia sobre la que versa este trabajo con motivo de contextualizar y favorecer la comprensión de los resultados posteriormente presentados.

5.1 Red Social Stellae y su propuesta de enseñanza-aprendizaje

La experiencia en la que se basa este trabajo de fin de grado de iniciación a la investigación, es la utilización de una red social académica de código abierto ELGG en la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la asignatura Tecnología Educativa, situada en el tercer curso del Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela. En lo que se refiere a la red social, denominada Stellae, ésta incluye todas las herramientas características de una de tipo convencional y otros elementos a mayores: foros de discusión, blogs, micro-blogging, perfil de usuario/a, favoritos, páginas, lista de amigos/as, sistema de comentarios, etc. La red social Stellae permite al sujeto la creación de un espacio propio y personalizado, así como la posibilidad de que éste decida si desea que su perfil sea público o privado. En lo que se refiere a la propuesta implícita en la red social académica, ésta se basa en el apoyo del aprendizaje autorregulado por parte del alumnado. Así, durante las clases expositivas, los estudiantes son partícipes de experiencias de discusión sobre las temáticas del programa o practican con alguna herramienta concreta. En el espacio virtual que se ha creado, el alumnado conecta con sus compañeros/as, con los contenidos y con los materiales de la asignatura regulando su propio aprendizaje. Al final del proceso, todo el trabajo realizado se evidencia por medio de la realización de un e-portafolios de carácter individual, donde se re-signifiquen los conceptos y se lleven a cabo reflexiones alrededor de la materia y del propio trabajo. En este sentido, a pesar de que las evidencias del proceso de cada alumno/a son individuales, en el momento en que pasan a formar parte de la red social de forma pública, se ven influenciadas por ese contexto social donde se encuentran (Gewerc y Rodríguez Groba, 2014).

Al comenzar la materia se presentan los objetivos, los contenidos, la evaluación y la metodología; el establecimiento de todo esto se lleva a cabo mediante procesos de negociación. La evaluación de la materia se realiza a través de una rúbrica en dos momentos bien diferenciados de la misma; el primero de ellos, a mitad de la materia y, el segundo, al finalizarla. Los docentes evalúan todo el trabajo del alumnado en la red. La rúbrica contiene diferentes dimensiones y es conocida por los estudiantes al inicio del curso (ver anexo V). A pesar de existir trabajos obligatorios, en la asignatura prima la autonomía en la elección y realización de tareas. Además, la colaboración entre sujetos es un componente clave, ya que muchas de las tareas o actividades a realizar son de tipo grupal; esto mismo sucede en la red social, donde los individuos precisan de la relación con los demás, a través de sus comentarios y publicaciones, para la verdadera construcción del conocimiento.

5.2 La evaluación influye en la motivación y participación del alumnado por el mero hecho de existir

La evaluación es un elemento inexorable en el campo educativo, por lo que cualquiera de las acciones por las que transcurra el proceso de enseñanza y aprendizaje, tendrá este componente de por medio. La manera de evaluar a los alumnos y alumnas es uno de los factores condicionantes de su motivación o desmotivación (Alonso, 1997). Fundamentalmente, la evaluación académica se relaciona con la motivación extrínseca ya que los discentes buscan estrategias de aprendizaje para después obtener el mayor éxito a la hora de ser evaluados.

A partir de las entrevistas realizadas, se deduce que la evaluación estaría ejerciendo influencia sobre los alumnos/as en lo que se refiere a su motivación y participación en la asignatura. Así, todos los entrevistados/as coinciden en que conocer los criterios de evaluación es imprescindible para trabajar de la forma más adecuada posible. Se podría deducir que conocer los parámetros, el tipo y la metodología de evaluación son elementos que potencian la motivación y la participación si estos permiten el progreso del alumnado y, por el contrario, la disminuyen de no ser así. Además, coinciden en que revisan la rúbrica desde el primer momento pero no la tienen en cuenta de forma rigurosa hasta pasada la primera evaluación: *“la revisé en alguna ocasión antes de la primera evaluación pero, sobre todo, una vez recibida esta y ya teniendo en cuenta cómo me habían evaluado hasta el momento”* (entrevista A); *“al principio la leí simplemente sin analizar nada: vale, se va a evaluar el contenido, se va a evaluar la comunicación con los demás, sin ninguna preocupación; pero luego, cuando se iba acercando la hora de la evaluación final, sí que me centré un poco más en cada punto de la rúbrica”* (entrevista C) o, *“si te digo la verdad antes de la primera evaluación no mucho, luego cuando la recibí y vi cómo iba en cada uno de los ítems y decidí que quería mejorarlos... pues sí que tuve que estar recurriendo a ella cada poco”* (entrevista B). La evaluación de proceso a mitad de materia permitió a los estudiantes conocer en profundidad sus puntos débiles y fuertes, por lo que todos/as consideran haber cambiado radicalmente su trabajo a partir de este momento. Además, la recepción de esta primera evaluación también influye en las formas que adopta la continuidad de la materia; de esta manera, existen dos posiciones bien diferenciadas: por un lado, si la evaluación resulta positiva para el alumno/a que la recibe, éste continúa con su trabajo cotidiano e incluso lo mejora como resultado del aumento de motivación; por otro lado, si la evaluación intermedia es desfavorable para el alumno/a, en este caso, pueden ocurrir dos situaciones: la primera de ellas, en la que el discente pierde totalmente su motivación y decide dejar de ser participativo y, la segunda, la persona se sigue implicando, para superar la evaluación, a pesar de haber perdido gran parte de su motivación. En este sentido, la motivación varía en

función al grado de éxito o fracaso que permite la evaluación y el control del alumno/a sobre la misma: *“me sirvió como punto de inflexión, sobre todo, pues en el que se había convertido en mi punto débil, la interacción con mis compañeros/as. Además, el carácter motivador del mensaje de feedback me sirvió para retomar con entusiasmo mi actividad en la red”* (entrevista A); *“a partir de ese momento tuve que mejorar en la participación y en la elaboración de las entradas, no podía ser tan simple si quería aprobar”* (entrevista C) o, *“cuando vi la primera rúbrica y vi que tenía malos resultados me pareció como... buah la voy a dejar ya”* (entrevista C).

La figura de la docente en la red social a través de los comentarios realizados por la misma, fue vista por parte de los estudiantes como otro elemento evaluativo intermedio. De esta manera, los entrevistados confirman la vinculación de los comentarios de la profesora con la evaluación, repercutiendo esto sobre su motivación y participación de la misma forma que en el caso de la primera entrega de rúbrica; si los comentarios eran positivos, se mejoraba la motivación y la participación, mientras que si eran negativos ocurría lo contrario: *“en un primer momento sentía que estaba haciendo algo mal, que estaba mal redactado (...) que era un desastre lo que había escrito o que, yo que sé, que estaba mal y que ya no le gustaba”* (entrevista C) y *“cuando sabía que había publicado en alguna de mis entradas y antes de leer el contenido pensaba... será o que le gustó mucho o que no le gustó nada y ya una vez que leía entero lo que ponía, me lo tomaba como un refuerzo o una ayuda o mismamente darme nuevas vías a explorar en mis entradas”* (entrevista B).

Los entrevistados también resaltan que, en un primer momento, comentaban aquellas publicaciones de sus compañeros/as que más les interesaban pero que en caso de no ser así, publicaban igualmente por el hecho de cubrir el ítem denominado “utilización de la red como social”: *“comentaba siempre que me pareciese una entrada adecuada a los contenidos e interesante (...) pero bueno, principalmente, se debía a que la participación por medio de comentarios era un aspecto elemental para una buena calificación”* (entrevista B) y *“(…) también para cubrir el ítem de visibilidad en la red”* (entrevista A).

Mayoritariamente, los entrevistados/as confiesan haber tenido que implicarse o participar en actividades que no eran motivadoras con el fin de cubrir el ítem de “continuidad en su desarrollo”. Así, advierten que elaboraban publicaciones para ser visibles en la red o que realizaban las tareas a pesar de que no les interesasen para alcanzar una buena calificación: *“la actividad de Burbules por ejemplo, tuve que hacerla porque no quedaba otra (...) desde luego, si te las imponen y ves que la actividad es un coñazo... adiós. Y bueno, a veces es impuesta pero te resulta agradable de hacer y no supone ningún esfuerzo”* (entrevista B). Si las tareas eran optativas, es decir, no tenían una repercusión sobre la

calificación final, los entrevistados las realizaban si estas les interesaban. A pesar de esto, y si no influían factores como el tiempo o la incapacidad para su ejecución, los entrevistados/as las realizaban en la medida de lo posible ya que consideraban que tendrían beneficios sobre su nota: *“primero, que fueran motivadoras y que me gustasen. Segundo, que sabía que me iba a beneficiar, si las hacía bien, en mi nota final. Aunque bueno también te digo que si no me gustaba nada de nada y era optativa, no la hacía”* (entrevista B).

5.3 Los intereses, las expectativas o la propuesta educativa, entre otros, son elementos que influyen en la motivación y la participación, además de la evaluación

La evaluación es, como se ha visto anteriormente, un factor clave en la motivación y la participación del alumnado. Uno de los objetivos de la investigación es saber qué otros elementos se encuentran difuminados en la motivación y participación de los estudiantes en el trabajo con una red social académica y la consecuente propuesta didáctica. Así, se han podido divisar, a partir de las entrevistas, otros factores: *“la verdad es que mi finalidad en la materia era, sencillamente, aprender acerca de la Tecnología Educativa, no superar un examen”, “si participaba era porque algo me había llamado la atención, porque me apetecía probar una herramienta o porque la actividad era divertida, porque habíamos tratado algo en clase que me había hecho buscar o relacionar, bueno... esas cosas”, “que la asignatura me llamara la atención, que la metodología respondiese a lo que yo demandaba, que quizás la docencia de la materia fuese cercana, que supiera que podía contar con ellas”* (entrevista A); *“intentaba comentar las publicaciones que me llamaban la atención o que creía que eran interesantes para poder aportar algo”* (entrevista C) y, *“también que los demás se lo tomasen a pecho me hacía mantener la guardia, la competitividad de la que hablábamos, no ser menos que el otro”* (entrevista B). En este sentido, se puede observar que existen otros condicionantes, a mayores de la evaluación, que están presentes en la motivación y participación por parte de los alumnos y alumnas en la materia. Estos elementos son la iniciativa por aprender, los intereses propios, la curiosidad, la metodología usada, la docencia de la materia, el trabajo en grupo, la capacitación o conocimiento de la temática a tratar, las posibilidades futuras de lo realizado o la competitividad entre sujetos que cursan la misma materia. De este modo, y según se desprende de las entrevistas, cuando los sujetos realizan una actividad que no será directamente evaluada, comienzan a trabajar con motivación intrínseca y, por tanto, recurren a sus propios intereses, capacidades o expectativas. Así, indican que se sienten más participativos y motivados cuando la actividad les interesa o les produce curiosidad que cuando la realizan por el mero hecho de ser impuesta; en este último caso, la realizarían igual de cara a obtener un buen resultado en la calificación final, trabajando con motivación extrínseca (Barca Lozano, 2009 y González Fernández, 2005).

Es necesario destacar que el conocimiento inicial de los contenidos y objetivos de la materia repercute también sobre la motivación y participación académicas. De esta manera, si los objetivos y contenidos responden a los intereses de los discentes, los dos elementos anteriores crecen; sin embargo, si no despiertan el interés del alumnado, estos elementos decaen. Para los entrevistados, a pesar de ser una materia obligatoria, sí que aborda una temática de interés para ellos por lo que los contenidos y objetivos propuestos responden a sus expectativas, incrementando su motivación hacia la asignatura y su propuesta adjunta: *“Tecnología Educativa es un ámbito que me interesa ya que está muy de moda, por así decirlo, y permite un cambio metodológico importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje (...) los contenidos que se me presentaron me parecieron interesantes”* (entrevista A).

5.4 El trabajo con una red social académica es un elemento motivador e impulsor de la participación en el alumnado

Las redes sociales de tipo genérico se encuentran actualmente muy consolidadas en la sociedad. De esta manera, la educación, en este caso universitaria, debe tenerlas en cuenta de cara a su posible explotación como herramientas didácticas; así, son muchos los autores que como Juan José de Haro (2010) las consideran elementos motivadores en el aula por las múltiples características mencionadas en el marco teórico de este trabajo. Gómez y Redondo (2011) señalan que las redes sociales son herramientas de ayuda para que el alumnado pueda aprender de forma motivadora. Además, las redes sociales fomentan el trabajo en grupo y la colaboración entre los diferentes miembros del mismo. Se trata de espacios donde se comparten conocimientos que resultan motivadores y atractivos para los educandos (Muñoz, Fragueiro y Ayuso, 2013).

Las entrevistas reflejan, a través de diferentes frases extraídas de las mismas, que la red social ha sido un elemento motivador: *“con la metodología Stellae, como yo la llamo, me sentí muy cómodo”* (entrevista A); *“me gustaba pensar qué hacer, qué decir, cómo interactuar con mis compañeros, si me gustaba una publicación, si no me gustaba. Aunque fue complicado, fue bastante interesante”* o *“me hacía participar en Stellae porque era algo nuevo, algo que nunca había hecho; no era estudiar para un examen y sabía que eso iba a ser lo que llevase a mi nota y lo que incrementase mi aprendizaje sobre un tema porque si dábamos algo en clase y yo luego en casa no buscaba o no ampliaba la información o no la recopilaba y no la plasmaba luego en Stellae, se quedaba ahí”* (entrevista C); *“creo que es una propuesta bastante buena”, “aprovechar su tirón para que sea una herramienta de educación me parece algo increíble”* o *“yo misma podía elegir qué hacer y qué poner; es decir, el trabajo en la red social. Más que nada porque regulaba yo mi aprendizaje y al poder*

decidir sobre todo, pues me motivaba y me resultaba más llamativo” (entrevista B). De esta manera, los entrevistados/as coinciden en que el trabajo en la red social Stellae es un elemento motivador para la materia con la que se sintieron cómodos y familiarizados.

Además de lo citado, otros elementos recogidos en las entrevistas amparan lo anteriormente mencionado: el alumnado se interesa más por las clases presenciales para después compartir información en la red social en otro tiempo y en otro espacio; la materia Tecnología Educativa responde con esta metodología a las expectativas del alumnado; la presencia de la docente en la red es un elemento motivador para los discentes así como la participación de esta en la misma; el hecho de ser algo nuevo incrementa la curiosidad y el interés por su uso; construir la entrada en la red favorece la interiorización de los conocimientos y, por tanto, el aprendizaje significativo; se amplían los espacios y los tiempos; la red social permite la colaboración y la autonomía del alumnado; por medio de ella también se desarrollan habilidades comunicativas, sociales y cognitivas que no siempre tienen lugar en el espacio aula; su simplicidad e intuición es valorada positivamente y, finalmente, la publicación de las entradas permite la difusión del conocimiento por lo que las tareas que se realizan se dan a conocer, lo cual se valora de forma positiva a nivel motivacional. Además, el hecho de que la evaluación se hiciese de forma mayoritaria a través de la red, también fue un factor de buena acogida por parte de los estudiantes.

A pesar de existir numerosos elementos que permiten encuadrar de forma generalizada las redes sociales académicas como herramientas que fomentan la motivación en el aula, también existen otros que muestran lo contrario. Así, el alumnado entrevistado afirma haberse sentido desubicado y con miedo en algún momento del curso con el trabajo en la materia así como, un exceso de presión, mayoritariamente por la cantidad de entradas realizadas por el grupo, a la hora de publicar en la red; la existencia de elementos a mejorar o cambiar tanto en la metodología como en aspectos técnicos de la red y, también, el hecho de ser una materia que precisa del trabajo continuo y dedicación diaria, produce agobio entre sus matriculados. Esto es visible en los siguientes comentarios de las entrevistas: *“cuando quería participar pues observaba que mis compañeros ya habían abordado todos los aspectos relacionados con un tema, y por tanto, ya no había nada más que decir”* (entrevista A); *“lo que menos me gustó fue la competitividad que había entre los alumnos ya que lo que se pretendía era un aprendizaje colaborativo y lo que conseguimos fue un aprendizaje competitivo”* (entrevista C) o, *“al principio me asusté un montón porque en la vida habíamos trabajado así y, mucho menos, ser evaluados así”* (entrevista B). También, la autonomía con la que está organizada la asignatura, como elemento de la autorregulación del aprendizaje, produjo entre el alumnado un clima de ansiedad ante la evaluación: *“al principio estaba muy perdida y me hubiese gustado más direccionalidad quizás”* (entrevista

B) y *“en un primer momento estaba un poco perdida porque no sabía qué información era válida, qué información no era válida (...)”* (entrevista C).

6. Conclusión y discusiones finales

A nivel general, el presente trabajo de iniciación a la investigación de campo ha respondido a los tres objetivos formulados al inicio del mismo: identificar la influencia de la evaluación en la motivación y la participación del alumnado en el contexto de experiencias de enseñanza y aprendizaje en una red social; analizar en qué medida se potencia la motivación y la participación por medio del trabajo con redes sociales académicas y, por último, conocer qué otros elementos, además de la evaluación, condicionan la motivación y la participación del alumnado.

Con la intención de poder dar respuesta a los objetivos de la investigación, ha sido precisa la indagación en el ámbito de las redes sociales académicas, por un lado, y, por el otro, en la motivación y participación académicas. Así, se han podido observar las todavía escasas investigaciones o materiales que recogen estas dos temáticas a la vez. De esta manera, la mayor parte de los trabajos se centran en conocer cómo varían los resultados con este nuevo contexto; indagar en la satisfacción que producen en el alumnado o divisar las expectativas académicas que sugieren. Además, el uso de redes sociales académicas como herramientas de trabajo en el aula es todavía muy reducido, más en Educación Primaria, incrementándose en la Educación Secundaria y con mayor repercusión en la Educación Superior.

Los resultados más alentadores de la investigación muestran que en el último lustro, la presencia de redes sociales en la educación se ha ido ampliando, así como la investigación alrededor de las mismas. Este trabajo tan sólo es evidencia de lo mucho que queda por trabajar y la gran variedad de líneas de actuación que se muestran con las redes sociales de tipo académico.

A continuación, se presentan una serie de aspectos a resaltar, extraídos a partir de la interpretación de los datos:

1. La evaluación, además de ser un componente ineludible del ámbito académico, es un elemento que influye sobre el alumnado a nivel motivacional y, por tanto, participativo por el mero hecho de existir. El hecho de que las evidencias de aprendizaje que el alumnado publica en la red social y la manera en que interactúa con sus compañeros/as sean evaluados, estaría condicionando la participación en la red. Por lo tanto, actúa con motivación extrínseca y podría considerarse “no genuina”. Sin embargo, se visualiza que, más allá de esto, durante el proceso, el

alumnado se apropia de la metodología y comienza a trabajar buscando el aprendizaje, más allá de aprobar. Es en ese momento donde la participación comienza a adquirir mayor sentido.

2. Relacionado con lo anterior, elementos como los intereses particulares, los contenidos de la materia, la curiosidad o la metodología, entre otros, son factores que también influyen en la motivación y participación de los estudiantes que trabajan con redes sociales académicas.
3. Por medio de este inicio a la investigación también se han podido apreciar contradicciones interesantes. Así, los discentes afirman haberse sentido cómodos/as con la metodología empleada y la propuesta de enseñanza-aprendizaje ya que se llevaron a cabo procesos de negociación al comienzo de la materia, pero una vez pasada la evaluación estiman que sus resultados hubieran sido mejores de haber realizado un examen.
4. La dualidad cooperación-competencia también ha sido evidente en los resultados del trabajo. El alumnado, como resultado de poder ver todas las publicaciones de sus compañeros/as, ejerce simultáneamente acciones cooperativas y competitivas; estas últimas como consecuencia de la evaluación.
5. Las dificultades para llevar a cabo el propio proceso de autorregulación del aprendizaje también han sido evidenciadas. Así, los estudiantes valoran la autonomía y la toma de decisiones individual, pero afrontan con temor esta libertad para la elección de los diferentes elementos que tienen influencia en el proceso.

Por último, cabe mencionar que a través de este trabajo he aprendido a elaborar, de forma detallada y teniendo en cuenta las características básicas, una investigación de corte cualitativo. Esta investigación resulta interesante ya que a lo largo de la etapa formativa se ha trabajado, sobre todo, la investigación cuantitativa. Esto ha permitido introducirme en un ámbito de interés y adquirir los conocimientos que de él se desprenden. Además, he podido afianzar los conceptos, competencias y habilidades adquiridas a lo largo de la carrera, utilizándolos como base a la hora de, por ejemplo, elaborar las entrevistas o adecuar el texto a la normativa. Como experiencia ha supuesto un salto a un contexto de gran interés para mí como lo es el de la investigación, a pesar de resultar arduo y laborioso. En general, se trata de un trabajo que engloba los aprendizajes previos, necesitando de otros nuevos para abrir paso a futuras perspectivas profesionales.

7. Recomendaciones y posibles líneas de acción

En este último apartado y como cierre del trabajo, es importante establecer un conjunto de recomendaciones prácticas y posibles líneas de acción. Así, y como continuación de este

trabajo, es importante la investigación en el resto de niveles educativos, sobre todo, en Educación Primaria, para poder establecer comparaciones y extraer conclusiones más sólidas en lo referente a los resultados obtenidos por este inicio a la investigación de campo. Además, existen otros elementos o componentes dignos de investigación en el seno de las redes sociales académicas como lo son la apariencia que se produce en las redes sociales cuando los alumnos/as saben que están siendo evaluados/as con esta herramienta o la realización de una investigación que observe qué elementos fomentan la motivación y la participación en una red social académica cuando la materia no se evalúa mediante esta herramienta. Siguiendo con el ámbito de las redes sociales académicas, también es interesante la investigación alrededor del aprendizaje autorregulado en estos contextos y las estrategias que el alumnado usa cuando es el responsable de su propio proceso.

8. Referencias bibliográficas

Aguaded, I. y Cabero, J. (2013). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*. Madrid: Alianza.

Alonso Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé

Barca Lozano, A. (2009). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Basterretche, J. y Carrasco, J.B. (2004). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Rialp

Cabero, J. y Gisbert, M. (2005). *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Sevilla: MAD.

Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). *Aprendizaje con redes sociales: tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: MAD.

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

Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, 5, 59-68.

Educause (2009). 7 Things you should know about Personal Learning Environments. En Educause a 12 de mayo de 2009. Recuperado de: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7049.pdf>

- Ferrer Cascales, R.I. et al. (2014). Evaluación de la satisfacción del uso de las redes sociales en formación universitaria. XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Julio de 2013, Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes/documentos/2013-posters/334742.pdf>
- García Legazpe, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- García Sans, A. (2008). Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo. Una experiencia con Facebook. *Revista RE-Presentaciones*, 2(5), 49-59.
- Garrigós, I., Mazón, J. N., Saquete, E., Puchol, M. y Moreda, P. (2010). La influencia de las redes sociales en el aprendizaje colaborativo. Actas de las Jornadas de la Asociación de Enseñantes Universitarios de Informática. Julio 2010, Santiago de Compostela. Recuperado de: <http://upcommons.upc.edu/revistes/handle/2099/11859>
- Gewerc, A., Montero, L. y Lama, M. (2014). Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. *Comunicar*, 21(42), 55-63.
- Gewerc, A. y Rodríguez Groba, A. (2014). The social dimension of Self-Regulated Learning. Social networks as a means for teaching. *Interacción '14: Proceedings of the XV International Conference on Human Computer Interaction*. Tenerife, Islas Canarias. Recuperado de: <http://dl.acm.org/results.cfm?h=1&cfid=525771486&cftoken=84646054>
- Grell, P. y Rau, F. (2010). Participation under compulsion. *iJET*, 5, 26-30.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata.
- Gómez Naranjo, J.A. Y Redondo Castro, C. (2011). *Las redes sociales como fuente de conocimiento en la enseñanza primaria*. XLL Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Recuperado de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/TIC/150.pdf>
- Gómez, M., Roses, S. y Farias, P. (2012). Uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 19 (38), 131-138.
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.

- González Torres, M.C. (1997). *La motivación académica: sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA.
- Iglesias, M. y González, C. (2014). Facebook como herramienta educativa en el contexto universitario. *Historia y Comunicación Social*, 19, 379-391.
- Monforte, G. y Farías, G.M. (2013). La evaluación continua, un incentivo que incrementa la motivación para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 6(2), 265-278.
- Montero, L. y Gewerc, A. (2013). De las redes sociales para el ocio a las redes sociales para la Academia. Un estudio de caso. En Daniel Aranda; Amalia Creus; Jordi Sánchez-Navarrol (Eds.) *Educación, medios digitales y cultura de la participación*. Barcelona: UOCpress. pp. 197-218.
- Muñoz, M.M., Fragueiro, M.S. y Ayuso, M.J. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *Escuela abierta*, 16, 91-104.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud. Unidad de Promoción y Desarrollo de la Investigación y el Centro Latinoamericano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Washington. Recuperado de: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>
- Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Rinaudo, M.C., de la Barrera, M.L. y Donolo, D.S. (1997). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 22(9), 1-18.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Recuperado de: <http://er.dut.ac.za/handle/123456789/69>
- Suárez, J.M. y Fernández, A.P. (2004). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid: UNED Ediciones.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vygotsky, L. (1932). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalbo.

Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 69-102.

Anexos

Anexo I: Uso de RefWorks como gestor bibliográfico

The screenshot shows the RefWorks web interface. At the top, the logo 'RefWorks' is on the left, and 'Universidad de Santiago de Compostela Bienvenido, Isabel Fernández.' is on the right. Below the header is a navigation bar with 'Referencias', 'Ver', 'Buscar', 'Bibliografía', 'Herramientas', and 'Ayuda'. A search box contains 'Buscar en su base de datos' and a 'Buscar' button. Below the navigation bar are three buttons: 'Nueva Carpeta', 'Crear Bibliografía', and 'Nueva Referencia'. The main content area shows 'Referencias > Todas las referencias'. There are two tabs: 'Referencias' (selected) and 'Organizar y compartir carpetas'. Below the tabs, it says 'Tiene 70 ref fuera de las carpetas. Duplicados no en carpetas.' and provides links for 'Ver área compartida', 'Estadísticas', and 'Ajustes predeterm'. There are also links for 'Comparar toda la base de datos (77)', 'Referencias que no están en ninguna carpeta (76)', and 'Última Importación (1)'. On the right side, there is a sidebar with sections: 'Avisos', 'Recursos' (with links to 'Centro de asistencia' and 'Webinars'), 'Carpetas' (with 'Mi lista', 'Referencias que no están e', and 'Última Importación (1)'), and 'Acceso rápido' (with buttons for 'Búsqueda Avanzada', 'Importar', 'Exportar', 'Crear Bibliografía', and 'Imprimir referencias').

The screenshot shows the RefWorks web interface with a list of references. The header and navigation bar are the same as in the previous screenshot. The main content area shows 'Referencias > Referencias que no están en ninguna carpeta'. There are two tabs: 'Referencias' (selected) and 'Organizar y compartir carpetas'. Below the tabs, there are options for 'Usar' (Seleccionado, Página, Todo en la Lista) and 'Ordenar por' (Autores Primarios). There is also a 'Cambiar vista' dropdown set to 'Vista Uniforme'. The list of references is as follows:

ID Ref	Referencia
132	Capítulo de Libro Referencia 1 de 76
166	Libro, Entero Referencia 2 de 76
64	Artículo de Revista Académica (Journal) Referencia 3 de 76
71	Artículo de Revista Académica (Journal) Referencia 4 de 76

Each reference entry shows the author, title, and source. For example, the first entry has author 'Alcaraz Andreu, Cristina', title 'Evaluación y motivación: una influencia recíproca', and source '2008, 116-122, Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones, 1'. The interface also includes a sidebar on the right with sections: 'Avisos', 'Recursos', 'Carpetas', 'Acceso rápido', and 'Estadísticas'.

Anexo II: Entrevista realizada a los sujetos

LA RELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN, EVALUACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN LA EXPERIENCIA CON LA RED SOCIAL STELLAE

PREGUNTAS	ASPECTOS CONCRETOS QUE PUEDEN/DEBEN SER MENCIONADOS EN LA RESPUESTA	TIPOLOGÍA PREGUNTA
1. ¿Cómo te has visto a lo largo de la materia Tecnología Educativa?	Percepción sobre la experiencia	Introductoria
2. ¿Qué elementos te parecían interesantes? ¿Qué cosas te parece que te estimulaban? ¿Qué elementos fueron los que menos te agradaron?	Intereses y desintereses	Introductoria
3. Al principio, la profesora presentó y estructuró los objetivos y los contenidos que se iban a desarrollar en la materia, ¿qué te pareció esto?	Percepción de la materia	Presentación de la materia
4. En esta misma presentación de la materia, también se presenta la rúbrica que guiará la evaluación, ¿Qué significado tiene para ti conocer la rúbrica? ¿La miraste a lo largo del proceso? ¿Por qué?	Presencia de la evaluación desde el inicio	Presentación de la materia
5. La propuesta de evaluación se basaba en el trabajo con la red social Stellae, ¿cómo te sentiste con esta propuesta?	Percepción de la propuesta evaluativa	Red social como herramienta evaluadora
6. ¿En qué te basabas para publicar una u otra información o contenido?	Elementos influyentes en la publicación	Participación en red social
7. Se recibió una primera evaluación de la materia con la rúbrica, ¿Cómo fue esa primera evaluación? ¿Cómo reaccionaste? ¿Cómo fue tu participación a partir de ese momento?	Sentimientos ante la primera evaluación	Evaluación y participación en la red social
8. En ciertas ocasiones, la profesora de la materia hacía comentarios en las publicaciones, ¿cómo percibías esto cuándo comentaba tu publicación? ¿cuáles eran tus pensamientos en ese momento?	Sentimientos ante los comentarios de la docente en su propio perfil	Motivación hacia la materia
9. Cuando comentaba en las publicaciones de otros/as ¿Qué pensabas? ¿Cómo te influían estos comentarios a los demás?	Sentimientos ante los comentarios de la docente a los compañeros/as	Motivación hacia la materia

10. ¿Por qué comentabas a los demás?	Razones para comentar	Motivación y participación en la materia
11. ¿En qué tipo de tareas te considerabas más participativo y por qué?	Percepción participación en la realización de tareas	Participación en la red social
12. ¿Crees que has tenido que implicarte en tareas que no eran motivadoras? ¿Por qué?	Elementos implicados en la participación	Participación y motivación en la materia
13. Cuando las tareas eran optativas, ¿Qué elementos hacían que participases?	Elementos para publicar	Motivación y participación en la materia
14. Se sabe que la evaluación es un elemento influyente en el proceso pero, ¿Te influyen otras cosas? ¿Cuáles?	Elementos que influyen en la motivación	Evaluación y motivación en la materia
15. ¿Cómo evalúas tu proceso? ¿Consideras que tu resultado está en consonancia con el esfuerzo realizado? ¿Reflejó esta nota tus expectativas?	Percepción del resultado global	Evaluación
16. En sentido general, ¿cómo valorarías tu nivel de motivación hacia la materia?	Percepción de su propia motivación	Pregunta de cierre
17. ¿Crees que aporta que el contexto de trabajo sea una red social? ¿Te sientes cómodo/a compartiendo información? ¿Qué opinas de que tus compañeros/as puedan ver tu trabajo?	Perspectiva del trabajo con red social	Pregunta de cierre
18. ¿Qué cambiarías en la red social? ¿Qué consejos le darías a tu docente para una mejor propuesta de enseñanza?	Perspectiva del trabajo con red social	Pregunta de cierre

Anexo III: Entrevista “B” como muestra

P: ¿Cómo te has visto a lo largo de la materia Tecnología Educativa?

R: A lo largo de esta materia me he visto totalmente involucrada en todo aquello que se realizaba en la misma ya que de lo que se trataba era de llevar a cabo un trabajo constante y continuo a lo largo del tiempo y no simplemente el trabajo final para pasar un examen. Realmente, requería mucha dedicación diaria y creo que fue eso lo que me hizo estar al pie del cañón. Entonces si tuviera que describir cómo me vi diría que involucrada, constante, implicada, visible, que era algo importante, y también, al nivel de la clase que era algo que también me importaba; es decir, me gustaba estar en sintonía con lo que se estaba haciendo en el aula y estar al loro de todo para que nada se me pasase por alto.

P: ¿Qué elementos te parecían interesantes? ¿Qué cosas te parece que te estimulaban? ¿Qué elementos fueron los que menos te agradaron?

R: El elemento más interesante a mi parecer, era la relación que había entre la teoría y la práctica; es decir, las clases expositivas estaban directamente conectadas con los trabajos posteriores que se nos mandaban realizar. Imagínate que trabajábamos sobre infografías, pues después hacíamos una; imagínate que trabajábamos el Storyboard, después trabajábamos sobre eso en un vídeo, y así. Esto que te digo lo que más, porque claro así puedes ver si realmente has interiorizado lo que has dado y puedes aplicarlo, no como en ciertas ocasiones que todo queda en el aire. Lo que más me estimulaba era poder tener mi propia decisión acerca de aquello que quería subir a la plataforma, o sea, a Stellae. Así, a modo resumen, diría la independencia guiada, que es lo que más me recuerda esta asignatura, la autonomía, el fomento de la reflexión, la colaboración, el dinamismo y el trabajo con una red social.

P: ¿Y lo que menos o los que menos te agradaron?

R: Pues yo creo que el elemento que menos me ha agradado, fue quizás que en algunos momentos no tenía tiempo para poder llevar un trabajo continuo a través de la red. Me agobiaba bastante porque sabía que la constancia se evaluaba y cuando tenía tiempo lo hacía encantada pero cuando no me sentía presionada a publicar. Además, tampoco me gustó nada, pero bueno esto no tiene que ver con la materia, la competitividad que se formó en la clase; y yo creo que esto viene a raíz de poder ver lo que escriben los demás y, de algún modo, querer superar al otro. Bueno, y también que al principio estaba muy perdida y me hubiese gustado más direccionalidad quizás.

P: Al principio, la profesora presentó y estructuró los objetivos y los contenidos que se iban a desarrollar en la materia, ¿qué te pareció esto?

R: A ver, en mi opinión creo que esto se debería llevar a cabo en todas y cada una de las materias que hemos cursado, y más cuando se nos va a evaluar de manera continua, y bueno en este caso totalmente diferente a lo que veníamos acostumbrados. Me parece que tenemos la oportunidad de tener conocimiento sobre aquello que se pretende potenciar en nosotros, siendo conscientes a su vez, que nuestras entradas en la plataforma tienen que fomentar la adquisición de dichos objetivos y contenidos.

P: Y ¿tú los has revisado, en el caso de los contenidos, o comprobado, en el caso de los objetivos, a lo largo del proceso?

R: Los contenidos los vi cuando se nos presentaron en clase, sabía que iríamos uno a uno así que me ocupaba del que estaba haciendo en ese momento. Y lo de los objetivos pues sí lo miré más porque la evaluación también se basaba en conseguirlos.

P: Está claro que si los objetivos y contenidos presentados te gustan, eso es motivador para ti como alumna de la materia pero... ¿y si los contenidos y objetivos que se te presentan no te gustan, qué pasaría entonces?

R: La hubiese hecho igual yo creo. A lo largo de mi vida académica he pasado por multitud de materias que desde el primer día, desde la presentación, no me gustaban y las he aprobado con buena nota. Con esto te digo que si la materia gusta pues te gusta y es mejor pero si no te gusta y sabes que tienes que aprobarla vas a poner empeño igualmente, no te queda otra.

P: ¿Fue este el caso de que te gustara o de que no te gustara?

R: Me gustó mucho por los aspectos que te dije antes.

P: En esta misma presentación de la materia, también se presenta la rúbrica que guiará la evaluación, ¿Qué significado tiene para ti conocer la rúbrica? ¿La miraste a lo largo del proceso?

R: Considero que la rúbrica es también un elemento clave, y al igual que los objetivos y contenidos, es necesario acceder a ella para saber aquello que se va a evaluar, lo que guiará también nuestro trabajo en Stellae. Conocerla es elemental porque sabes cómo vas, puedes tú misma autoevaluarte y decidir si los estás o no cumpliendo; y bueno, es muy importante la primera entrega de rúbrica que tuvimos nosotros porque, oye, te permite situarte.

P: ¿La miraste a lo largo del proceso?

R: Si te digo la verdad antes de la primera evaluación no mucho, luego cuando la recibí y vi cómo iba en cada uno de los ítems y decidí que quería mejorarlos, pues sí que tuve que estar recurriendo a ella cada poco.

P: La propuesta de evaluación se basaba en el trabajo con la red social Stellae, ¿cómo te sentiste con esta propuesta?

Creo que es una propuesta bastante buena. Al principio me asusté un montón porque en la vida habíamos trabajado así y, mucho menos, ser evaluados así. Pero bueno, cuando empiezas y ves que es gratificante lo que vas construyendo, pierdes ese miedo y trabajas de una forma mucho más implicada que en una propuesta tradicional. Además, su manejo, por así decirlo, era simple e intuitivo y bastante acorde con las redes sociales que venimos manejando en la actualidad. Aprovechar su tirón para que sea una herramienta de educación me parece algo increíble.

P: ¿En qué te basabas para publicar una u otra información o contenido?

R: Básicamente en todo aquello que tratábamos en el aula y bueno, también podía hacer entradas que pudieran tener relación con aquellas que fueron publicadas por el resto de mis compañeros. Trataba en ocasiones de ser original porque si no todos acabábamos haciendo lo mismo y nadie me leería.

P: Se recibió una primera evaluación de la materia con la rúbrica, ¿Cómo fue esa primera evaluación? ¿Cómo reaccionaste? ¿Cómo fue tu participación a partir de ese momento?

R: Sí, recibimos una primera evaluación. Fue mejor de lo que esperaba porque hasta ese momento estaba muy en tensión, de decir, madre mía qué estoy haciendo, será esto lo que se pide... mucha confusión hasta ahí que dije bueno vale, algo estoy haciendo bien. Entonces, a partir de ese momento, viendo que fue bien, se trataba ya de perfeccionar y de mejorar, sobre todo.

P: ¿Te pareció necesaria entonces para encauzar tu trabajo?

R: Me pareció totalmente necesaria para saber aquellos puntos en los que más flaqueaba o aquellos en los que estaba trabajando de manera adecuada.

P: ¿Cómo fue la participación a partir de esa primera evaluación?

Pues empecé a trabajar más las debilidades que se me recalcaron en la primera evaluación, sin dejar de lado aquellos que había venido desarrollando positivamente. Y también, como no me había ido mal, no quería rebajar el ritmo de trabajo por estar un poco más tranquila y que me fuese mal el final de la materia.

P: En ciertas ocasiones, la profesora de la materia hacía comentarios en las publicaciones, ¿cómo percibías esto cuándo comentaba tu publicación? ¿Cuáles eran tus pensamientos en ese momento?

R: Muy muy positivamente, aunque he de decir que la primera vez que los visualicé, me impresionó la idea de que la profesora fuera partícipe en la red, pero en verdad, tiene todo el sentido del mundo que esto fuera así. Cuando sabía que había publicado en alguna de mis entradas y antes de leer el contenido pensaba... será o que le gustó mucho o que no le gustó nada y ya una vez que leía entero lo que ponía, me lo tomaba como un refuerzo o una ayuda o mismamente darme nuevas vías a explorar en mis entradas.

P: Cuando comentaba en las publicaciones de otros/as ¿Qué pensabas? ¿Cómo te influían estos comentarios a los demás?

R: Si veía que comentaba a los demás y a mí no me había comentado pues me preocupaba pero bueno entendía que una sola persona no puede ver diariamente todo lo que escriben sus 60 alumnos, era normal. Me gustaba ver qué le ponía la profe a mis compañeros porque eso mismo lo aprovechaba para mí; es decir, si no me comentaba a mí supongo que sería porque no me tocó aún y lo hará cuando me toque o si tiene algo que decirme, aunque era inevitable tener algo de “celos”, entre comillas.

P: ¿Por qué comentabas a los demás?

R: Comentaba siempre que me pareciese una entrada adecuada a los contenidos e interesante. Además de lo que se trataba es que los compañeros visualizasen que sus entradas eran leídas y comentadas, así después ellos también participarían en las mías, pudiendo generarse debates. Pero bueno, principalmente, se debía a que la participación por medio de comentarios era un aspecto elemental para una buena calificación.

P: ¿En qué tipo de tareas te considerabas más participativa y por qué?

R: Más participativa... pues en las que yo misma podía elegir qué hacer y qué poner; es decir, el trabajo en la red social. Más que nada porque regulaba yo mi aprendizaje y al poder decidir sobre todo pues me motivaba y me resultaba más llamativo que, por ejemplo, las actividades obligatorias. También en las clases era una persona de dar mi visión, de preguntar dudas, no sé...

P: ¿Crees que has tenido que implicarte en tareas que no eran motivadoras? ¿Por qué?

R: Si sí, claro. La actividad de Burbules por ejemplo, tuve que hacerla porque no quedaba otra, o la de ver el lugar que ocupan las tecnologías en el centro de prácticas, pero bueno esa porque teníamos muchas tareas que hacer. Pero mira, yo creo que eso es algo que pasa en todas las cosas que hacemos, unas nos parecen más motivadoras y otras menos; desde luego, si te las imponen y ves que la actividad es un coñazo... adiós. Y bueno a veces es impuesta pero te resulta agradable de hacer y no supone ningún esfuerzo.

P: Cuando las tareas eran optativas, ¿qué elementos hacían que participases?

R: Primero, que fueran motivadoras y que me gustasen. Segundo, que sabía que me iba a beneficiar, si las desarrollaba bien, en mi nota final. Aunque bueno también te digo que si no me gustaba nada de nada y era optativa no la hacía. Sin embargo, no puedo decir lo mismo de las obligatorias que aunque no me gustasen las hacía.

P: Se sabe que la evaluación es un elemento influyente en el proceso pero, ¿qué otras cosas te influían?

R: Que la tecnología en unión con la educación me gusta, sobre todo, porque había visto cosas en mi Practicum que me habían llamado la atención ya que yo no las había vivido y no hace tanto que salí de la educación no universitaria. Además, también que los demás se lo tomasen a pecho me hacía mantener la guardia, la competitividad de la que hablábamos, no ser menos que el otro.

P: ¿Cómo evalúas tu proceso? ¿Consideras que tu resultado está en consonancia con el esfuerzo realizado? ¿Reflejó esta nota tus expectativas?

R: Mi proceso ha ido a mejor yo creo, ha ido del desconcierto al establecimiento. Considero que en mi caso, ha habido equilibrio entre el resultado final y mi esfuerzo realizado. He trabajado de manera constante y he intentado mejorar aquellos aspectos más débiles que se me destacaron en la primera evaluación.

P: ¿Reflejó la nota tus expectativas?

R: Si, esperaba menos incluso. Me alegré de mi nota y me sentí muy satisfecha con lo que había conseguido.

P: En sentido general, ¿cómo valorarías tu nivel de motivación hacia la materia?

R: Alta, aunque a veces no me agradaba mucho tener que hacer tareas continuas y constantes, como por ejemplo, en épocas de exámenes. A ver, que no era obligatorio publicar una vez al día ni mucho menos pero yo así sentía que debía hacerlo y me provocaba un poco de estrés. Sin embargo, cuando trabajaba lo hacía muy interesada en lo que estaba haciendo.

P: ¿Consideras que esta motivación ha sido más intrínseca o extrínseca?

R: Bueno ha habido de todo, momentos que decía, venga que es por la nota y otros que decía, buah me apetece un montón hacer esto, como el caso del vídeo o la infografía, que las hubiese hecho independientemente de si se me iban a valorar o no. También tengo que decir que en un primer momento es muy muy extrínseca pero cuando coges la idea y ves que vas bien se convierte en intrínseca.

P: ¿Crees que aporta que el contexto de trabajo sea una red social? ¿Te sientes cómoda compartiendo información? ¿Qué opinas de que tus compañeros/as puedan ver tu trabajo?

R: Creo que es un aspecto positivo. Se trata de que exista retroalimentación, que todos podamos aprender de todo lo que se subía y de los demás. Me agradaba saber que mis tareas podían ser también evaluadas por el resto de mis compañeros. Y principalmente, creo que aporta el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y cognitivas.

P: ¿Te sientes cómoda compartiendo información en la red?

R: Si, nunca me preocupó eso. La información no era mía tampoco, lo que era mío era la idea de hacerlo de una u otra manera y eso quedaba reflejado que lo había hecho yo así que no me preocupaba nada. Si cojo información de los demás, ¿por qué no voy a compartir lo que yo hago? ¿de eso se trataba no?

P: ¿Qué cambiarías en la red social? ¿Qué consejos le darías a tu docente para una mejor propuesta de enseñanza?

R: De la red social, no cambiaría nada, cada uno tiene la opción de participar en ella según sus intereses y expectativas.

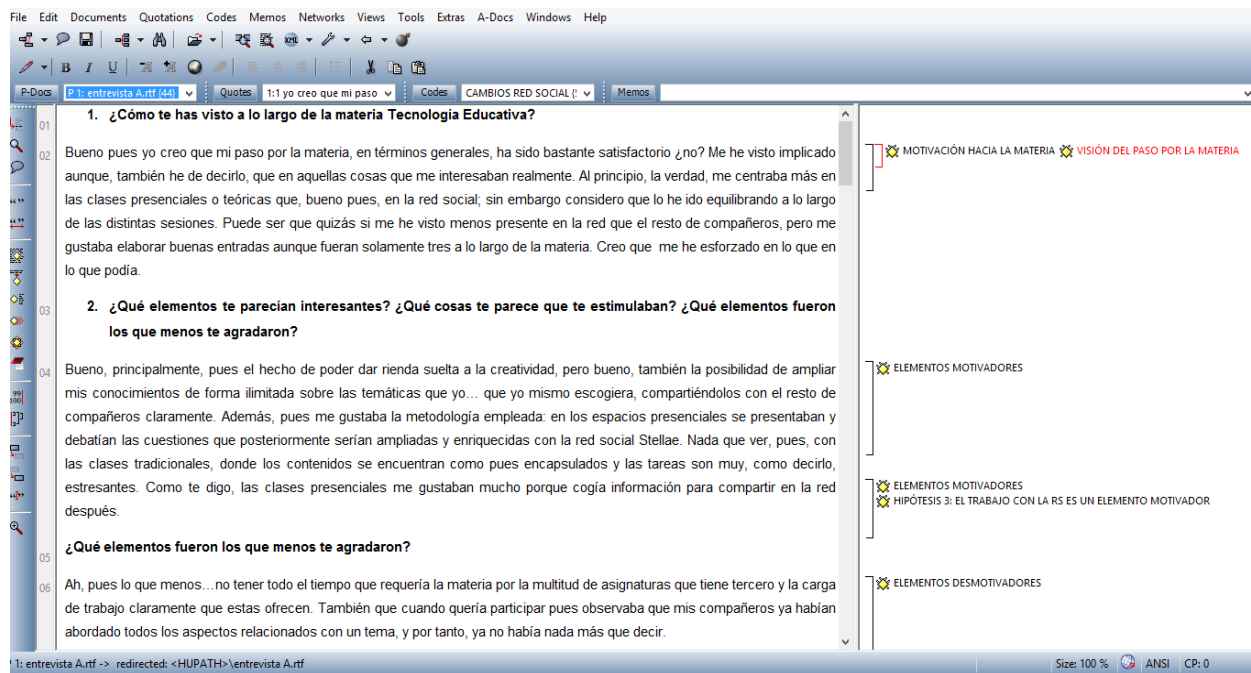
P: ¿Ni siquiera aspectos técnicos?

R: No soy una experta en eso, en su momento sí que vi que podía hacerse más simple, por ejemplo la elaboración del portafolios, pero ya te digo, no tengo ni idea de cómo se haría y, en general, la vi bastante completa.

P: ¿Qué consejos le darías a tu docente para una mejor propuesta de enseñanza?

R: Pues que aclare mejor al principio las cosas porque hasta la primera evaluación íbamos un poco a ciegas y no me gusta ese descontrol de la situación. Si dice mirad, se trata de un espacio de construcción de conocimiento que podéis gestionar cómo queráis siempre que la información sea pertinente, original, relevante... eso me hubiese gustado. Pero bueno, considero que todos hemos sido capaces de llegar a un resultado sin esa información y que mediante el trabajo en común y ver lo que otros hacían ha sido suficiente.

Anexo IV: Uso de ATLAS.ti como software de análisis de datos



Anexo V: Rúbrica de evaluación de la materia Tecnología Educativa

	1	2	3	4	5
Análisis del proceso de aprendizaje.					
Continuidad en su desarrollo.					
Análisis de las evidencias que se presentan y el significado construido con ellas.					
Utilización de la red como social.					
Variedad y diversidad de los elementos documentales presentados y su coherencia con la propuesta.					
Estructura del portafolio. Existencia de un hilo conductor que le de coherencia.					

Análisis del proceso de aprendizaje:

1. Describe el proceso. Narra lo que se ha hecho.
2. Establece relaciones entre conocimientos y experiencias previas y las tareas propuestas.
3. Busca explicaciones a las diferentes situaciones y problemas teóricos que se presentan.
4. Se hace preguntas en función de las diferentes experiencias y enfrenta la búsqueda de respuestas.
5. Se apropia del contenido que explicita comprometiéndose en el proceso de construcción del conocimiento.

Continuidad en su desarrollo:

1. No hay secuencia de trabajo. Algo al inicio y el resto al final.
2. Se denota una secuencia mínima mensual de trabajo.
3. Hay secuencia semanal de trabajo.
4. Secuencia semanal de trabajo, cubriendo todos los ámbitos del entorno.
5. Secuencia mayor que la semanal, en función de reflexiones cotidianas y de integración del trabajo independiente.

Análisis de las muestras que se presentan:

1. Incorpora elementos sin reflexionar sobre lo que ha incorporado, utilizando el portafolios como un contenedor.
2. Explicita los motivos de la incorporación de algunos elementos. Resume su contenido.
3. Incorpora como mínimo todos los temas abordados en clase profundizando en su significado.
4. Analiza cada uno de los elementos introducidos en función del hilo conductor del portafolios y su aportación específica a su proceso de aprendizaje. Relaciona las muestras con los conceptos.
5. Valora los elementos aportados en función del significado personal construido con ellos, y la reflexión desarrollada.

La red como espacio de colaboración:

1. Utiliza el espacio para presentar sus actividades, entendiéndolo como algo individual.
2. Gestiona y presenta el contenido de forma comprensiva y accesible a otros.
3. Interacciona. Se establece contacto con otros compañeros. Estimulando la participación.
4. Colabora. Ofrece ayuda a otros compañeros, hay interacciones críticas y reflexivas.
5. Reflexiona sobre el proceso individual y colectivo y valora la colaboración realizada.

Variedad y diversidad de los elementos documentales presentados y su coherencia con la propuesta:

1. Escasez de documentos presentados y sólo referidas a lo trabajado en clase.
2. Búsqueda de fuentes que denota cierta autonomía en la búsqueda de respuestas a las preguntas que se ha hecho y a los puntos de partida.
3. Incorpora documentos diversos que muestran la integración de los contenidos de la asignatura y la experiencia en las que participa.
4. Los documentos que presenta tienen coherencia con la estructura y el hilo conductor planteado.
5. Los documentos presentados son evidencias de los significados construidos mediante el trabajo en la asignatura y la interrelación con otras.

Estructura del portafolio:

1. Sin estructura. Los elementos que lo integran aparecen aislados entre sí, como compartimentos estancos.
2. Se visualiza alguna relación entre las partes o elementos que incorpora como evidencias, pero no está explícita.
3. Explícita un hilo conductor pero no se visualiza en el contexto del trabajo. Incoherencia entre lo que se dice y la estructura misma del portafolios.
4. Hay un hilo conductor explícito, coherente con la propuesta de forma y contenido del portafolios, dando cuenta de la manera en que ha estructurado el aprendizaje de la asignatura.
5. Hay un hilo conductor explícito que tiene en cuenta las relaciones con otras asignaturas que está cursando, integrando sus aprendizajes de manera holística.