



**TESIS DOCTORAL**

**2017**

**EVALUACIÓN DIALÓGICA EN ENTORNOS MOOC**

**MARGARITA ROURA REDONDO**

**INGENIERA NAVAL**

**MÁSTER EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN LA RED**

**UNED**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN COMUNICACIÓN Y  
EDUCACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES**

**DIRECTORA: DRA. SARA OSUNA ACEDO**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN COMUNICACIÓN Y  
EDUCACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**EVALUACIÓN DIALÓGICA EN ENTORNOS MOOC**

**MARGARITA ROURA REDONDO**

**INGENIERA NAVAL**

**MÁSTER EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN EN LA RED**

**DIRECTORA: DRA. SARA OSUNA ACEDO**

## AGRADECIMIENTOS

Gracias a Sara Osuna por su paciencia y su tesón. Sin su apoyo, su energía y su eterno entusiasmo en todas las aventuras en las que me enreda, esto nunca habría sido posible.

Gracias a Natalia, Valeria, Susana y Alicia, mis queridas amigas, que han estado animándome en todo momento, haciendo que me llegara a ver a misma, tan grande como me veían ellas.

Gracias a mis hijos, en los que he encontrado siempre ayuda. Gracias a Tahir por sus elegantes traducciones y gracias a Zamar por su eficiente asistencia técnica.

Gracias a mis padres y a mis hermanos, por ser siempre remanso de paz en las tormentas.

Gracias a Mara Plá, Laura Álvaro, Valeria Levratto y Soraya Calvo, por su colaboración en la creación y en la tutorización del MOOC. No podía haber contado con mejores profesoras.

Gracias a los profesores y profesoras expertos que han participado en la tesis. Carmen Cantillo, Javier Gil, Valeria Levratto, Lucía Camarero, Raúl Antón y Angel Barbas, muchas gracias por cederme generosamente parte de vuestro de tiempo. Es un placer tener un poquito de vosotros en esta tesis.

Gracias a Proyecto ECO por darnos la formación y el espacio necesario para poder crear el MOOC sobre el que se asienta esta investigación. Especialmente quiero dar las gracias a Sara Tejera por su atención en cualquier momento y en cualquier lugar y siempre con tan buen humor. Es una suerte contar con personas así.

## ÍNDICE GENERAL

---

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN .....	13
1.1 Acerca de esta investigación: su origen .....	13
1.2. Planteamiento del problema .....	15
1.3. Fuentes .....	18
1.4. Justificación de la investigación .....	19
1.5. Delimitación del campo .....	21
1.6 Objetivos.....	23
1.7 Metodología .....	23
1.8. Estructura de la investigación .....	26
CAPÍTULO 2: EXPLORAR EL CONOCIMIENTO EN LA SOCIEDAD DIGITAL.....	28
2.1 Un conocimiento al margen del tiempo y del espacio.....	28
2.2 Otros modos de aprender .....	31
2.3 Pedagogías emergentes.....	38
CAPÍTULO 3: MOOC, NUEVOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE.....	41
3.1 Movimiento <i>Open</i> o en abierto .....	41
3.2 ¿Qué son los MOOC?.....	46
3.3 Evolución de los MOOC .....	50
3.4 Principales plataformas .....	55
3.5 Tipología de los MOOC atendiendo a su metodología.....	57
3.6 ¿Cómo se enseña a más de 10.000 estudiantes a la vez?.....	63
3.7 Perfil del alumnado.....	65
CAPÍTULO 4: SOBRE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.....	73
4.1. Evolución histórica de la evaluación de los aprendizajes.....	73
4.2. La evaluación para aprender .....	84
4.3. Autorregulación de los aprendizajes en MOOC.....	94
4.4. El uso de rúbricas en educación superior .....	99
CAPÍTULO 5: LA EVALUACIÓN DIALÓGICA .....	104
5.1 El diálogo en la construcción del conocimiento.....	104
5.1.1 Habermas, la acción comunicativa .....	104
5.1.2 Freire, el diálogo como agente liberador.....	106
5.1.3 Bohm, el diálogo como pensamiento común .....	109

5.2 El diálogo en entornos virtuales .....	110
5.3 Educar en la pregunta.....	114
5.4 El Aprendizaje Dialógico .....	119
CAPÍTULO 6: ENFOQUE METODOLÓGICO .....	123
6.1 Justificación metodológica.....	123
6.2 Fases de la investigación - acción .....	125
6.2.1 Fase de planificación.....	127
6.2.2 Fase de acción .....	130
6.2.3 Fase de observación .....	132
6.2.4 Fase de reflexión.....	134
6.3 Fiabilidad y validez de los resultados .....	135
6.4 Creación y puesta en marcha del MOOC “Despertar la mirada” .....	138
6.4.1 ¿Qué es ECO Project? .....	139
6.4.2 Característica principales del MOOC “Despertar la mirada” .....	143
6.4.3 Evaluación en el MOOC “Despertar la mirada” .....	146
6.4.4 Evaluación por pares en el MOOC “Despertar la mirada” .....	149
CAPÍTULO 7: ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	163
7.1 Análisis de resultados del estudio de las metodologías de evaluación en MOOC .....	163
7.1.1 Características de la muestra.....	163
7.1.2. Análisis estadístico de los datos.....	170
7.1.3. Métodos de evaluación que deben resaltarse del estudio .....	188
7.2. Análisis de las entrevistas a profesores y profesoras expertos.....	208
7.3 Análisis de las actividades desarrolladas en la evaluación dialógica por pares.....	226
7.3.1 Análisis estadístico de la participación en la P2P dialógica .....	226
7.3.2 Análisis discursivos mediante marcadores.....	236
7.3.3 Análisis de contenido.....	245
7.4 Análisis de los resultados sobre la calidad en la evaluación por pares .....	256
7.5 Análisis de los resultados de la encuesta sobre la percepción del diálogo .....	268
CAPITULO 8: CONCLUSIONES .....	274
8.1 Metodología de evaluación en entornos MOOC .....	274
8.1.1 Trabajo colaborativo.....	275
8.1.2 Autorregulación de los participantes.....	276
8.1.3 Coevaluación .....	277
8.2 Evaluación dialógica en entornos MOOC.....	279
8.2.1 diálogo entre pares.....	280
8.2.2 Rol de evaluador y de evaluado.....	282

8.2.3 P2P tradicional vs. P2P dialógica.....	283
8.3 Estrategia y acción.....	284
3.4 Limitaciones.....	286
3.5 Futuras investigaciones .....	288
BIBLIOGRAFIA .....	291
APÉNDICE DOCUMENTAL .....	313
ANEXO I: Casos de evaluación por pares en Instagram .....	314
ANEXO II : Entrevistas de los expertos y expertas en e-Learning en educación superior .....	407
ANEXO III: Listado de los MOOC analizados.....	428

## LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

---

<i>Tabla 1. Usuarios registrados en los principales proveedores de MOOC.....</i>	<i>54</i>
<i>Tabla 2. Principales plataformas y su financiación.....</i>	<i>58</i>
<i>Tabla 3. Principales clasificaciones de MOOC.....</i>	<i>60</i>
<i>Tabla 4. Diferencias entre cMOOC y xMOOC .....</i>	<i>61</i>
<i>Tabla 5. Comparativa entre xMOOC y cMOOC sobre pilares de la educación.....</i>	<i>62</i>
<i>Tabla 6. Resultados de la encuesta de Kolowich.....</i>	<i>65</i>
<i>Tabla 7. ¿Cómo es la comunidad de aprendizaje de HaverdX? .....</i>	<i>67</i>
<i>Tabla 8. Cuestiones de acceso, curriculares y de la evaluación.....</i>	<i>84</i>
<i>Tabla 9. Comparativa entre la evaluación para aprender y la evaluación tradicional.....</i>	<i>86</i>
<i>Tabla 10. Plantilla para Rúbrica Holística .....</i>	<i>102</i>
<i>Tabla 11. Platilla para Rúbrica Analítica.....</i>	<i>102</i>
<i>Tabla 12. Investigación-acción según Kemmis.....</i>	<i>127</i>
<i>Tabla 13. Fases de la investigación-acción.....</i>	<i>128</i>
<i>Tabla 14. Elaboración del plan de acción .....</i>	<i>130</i>
<i>Tabla 15. Relación de criterios de validez entre metodologías .....</i>	<i>137</i>
<i>Tabla 16. Estadísticas del MOOC “Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen” .....</i>	<i>146</i>
<i>Tabla 17. Estadísticas generales del Módulo 2 .....</i>	<i>150</i>
<i>Tabla 18. Rúbrica de evaluación de la P2P del Módulo 2 .....</i>	<i>155</i>
<i>Tabla 19. Estadísticas generales del Módulo 2 .....</i>	<i>156</i>
<i>Tabla 20. Rúbrica de evaluación de la P2P del Módulo 3 .....</i>	<i>162</i>
<i>Tabla 21. Tabla de frecuencia y porcentajes plataformas de los MOOC analizados.....</i>	<i>164</i>
<i>Tabla 22. Frecuencia y porcentajes de las instituciones de los MOOC analizados.....</i>	<i>165</i>
<i>Tabla 23. Frecuencias y porcentajes de las organizaciones de los MOOC analizados....</i>	<i>166</i>
<i>Tabla 24. Frecuencias y porcentajes de las categorías de los MOOC analizados.....</i>	<i>167</i>
<i>Tabla 25. Frecuencias y porcentajes de semanas de duración .....</i>	<i>168</i>

<i>Tabla 16. Frecuencia y porcentajes del esfuerzo por semana (horas/semana).....</i>	<i>169</i>
<i>Tabla 27. Frecuencias y porcentajes de idioma.....</i>	<i>170</i>
<i>Tabla 28. Frecuencia y porcentaje de modalidad.....</i>	<i>171</i>
<i>Tabla 29. Frecuencia y porcentaje sobre uso de guía de evaluación.....</i>	<i>171</i>
<i>Tabla 30. Frecuencia y porcentaje sobre visualización de progresos.....</i>	<i>171</i>
<i>Tabla 31. Frecuencia y porcentaje del uso de test de evaluación.....</i>	<i>172</i>
<i>Tabla 32. Frecuencia y porcentaje del visionado de vídeos.....</i>	<i>173</i>
<i>Tabla 33. Frecuencia y porcentaje de la actividad en redes sociales.....</i>	<i>173</i>
<i>Tabla 34. Frecuencia y porcentaje de eventos en directo.....</i>	<i>174</i>
<i>Tabla 35. Frecuencia y porcentaje de la actividad en foros.....</i>	<i>174</i>
<i>Tabla 36. Frecuencia y porcentaje de la evaluación sobre la participación en foros .....</i>	<i>175</i>
<i>Tabla 37. Frecuencia y porcentaje del uso de checklist.....</i>	<i>177</i>
<i>Tabla 38. Frecuencia y porcentaje de la evaluación recursos compartidos.....</i>	<i>182</i>
<i>Tabla 39. Frecuencia y porcentaje de la autoevaluación.....</i>	<i>184</i>
<i>Tabla 40. Frecuencia y porcentaje de la coevaluación sin calificación.....</i>	<i>186</i>
<i>Tabla 41. Frecuencia y porcentaje de P2P.....</i>	<i>186</i>
<i>Tabla 42. Frecuencia y porcentaje de la rúbrica en P2P.....</i>	<i>187</i>
<i>Tabla 43. Frecuencia y porcentaje del acceso a la rúbrica en P2P.....</i>	<i>187</i>
<i>Tabla 44. Frecuencia y porcentaje de tutoriales para la autogestión en P2P.....</i>	<i>188</i>
<i>Tabla 45. Frecuencia y porcentaje del número mínimo para evaluar en P2P.....</i>	<i>188</i>
<i>Tabla 46. Frecuencia y porcentaje de comentarios obligatorios en P2P.....</i>	<i>188</i>
<i>Tabla 47. Frecuencia y porcentaje de feedback entes de la calificación.....</i>	<i>189</i>
<i>Tabla 48. Frecuencia y porcentaje de feedback después de la calificación.....</i>	<i>189</i>
<i>Tabla 49. Frecuencia y porcentaje del reconocimiento de la labor del evaluador.....</i>	<i>190</i>
<i>Tabla 50. Tipos de operadores argumentativos .....</i>	<i>233</i>
<i>Tabla 51. Tipos de conectores pragmáticos.....</i>	<i>234</i>
<i>Tabla 52. Estadística del uso de marcadores.....</i>	<i>234</i>

<i>Figura 1. Captura de pantalla del MOOC “Organizaciones No Lucrativas en la Sociedad – Red: análisis y retos” de UNED Abierta. ....</i>	<i>13</i>
<i>Figura 2. Captura de pantalla del MOOC “Organizaciones No Lucrativas en la Sociedad – Red: análisis y retos” de UNED Abierta. ....</i>	<i>14</i>
<i>Figura 3. Mapa del número de estudiantes en el mundo.....</i>	<i>68</i>
<i>Figura 4. Mapa del número de estudiantes en los países en desarrollo.....</i>	<i>69</i>
<i>Figura 5. Mapa por género de los estudiantes en el mundo.....</i>	<i>70</i>
<i>Figura 6. Gráfica de barras de los datos de los estudiantes por edad en el mundo.....</i>	<i>71</i>
<i>Figura 7. Mapa de los estudiantes por edad en el mundo. ....</i>	<i>72</i>
<i>Figura 8. Gráfica de barras estudiantes por nivel educativo en el mundo.....</i>	<i>73</i>
<i>Figura 9. Gráfica de barras estudiantes por edad en el mundo.....</i>	<i>73</i>
<i>Figura 10. How the Test Was Won. ....</i>	<i>83</i>
<i>Figura 11. Imágenes y rúbricas utilizadas en el proyecto “La mariposa de Austín” .....</i>	<i>89</i>
<i>Figura 12. Marco de referencia de learning-oriented assessment .....</i>	<i>93</i>
<i>Figura 13. Captura de pantalla de Instagram con los resultados de la búsqueda ##despertarlamiradam3.....</i>	<i>134</i>
<i>Figura 14. Captura de pantalla de la página de inicio del MOOC.....</i>	<i>140</i>
<i>Figura 15. Captura de pantalla de página de acceso a los MOOC de Proyecto ECO. .....</i>	<i>142</i>
<i>Figura 16. Captura de pantalla con los MOOC desarrollados por Proyecto ECO.....</i>	<i>143</i>
<i>Figura 17. Captura de pantalla de la página promocional en faceboock del MOOC “Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen”.....</i>	<i>146</i>
<i>Figura 18. Captura de pantalla de la fase de revisión de compañeros en la P2P del Módulo 2. ....</i>	<i>150</i>
<i>Figura 19. Captura de pantalla de la introducción a la actividad P2P del Módulo 2.....</i>	<i>151</i>
<i>Figura 20. Captura de pantalla de la fase de entrega de la actividad en la P2P del Módulo 2. ....</i>	<i>151</i>
<i>Figura 21. Captura de pantalla que muestra el cuadro de información de la rúbrica de evaluación en la P2P del Módulo 2. ....</i>	<i>152</i>
<i>Figura 22. Captura de pantalla de la fase de revisión de compañeros en la P2P del Módulo 2.....</i>	<i>153</i>

<i>Figura 23. Captura de pantalla de la fase de revisión de compañeros con la rúbrica electrónica en la P2P del Módulo 2. ....</i>	<i>154</i>
<i>Figura 24. Captura de pantalla de la introducción a P2P del Módulo 3.....</i>	<i>157</i>
<i>Figura 25. Captura de pantalla de la fase de entrega de la actividad en la P2P del Módulo 3. ....</i>	<i>158</i>
<i>Figura 26. Captura de pantalla de la fase de revisión de compañeros en la P2P del Módulo 3. ....</i>	<i>161</i>
<i>Figura 27. Captura de pantalla de la fase de revisión de compañeros con la rúbrica electrónica en la P2P del Módulo 3.....</i>	<i>162</i>
<i>Figura 28. Gráfico de barras de eventos directos en instituciones. ....</i>	<i>172</i>
<i>Figura 29. Gráfico de barras de la actividad en foros en cada modalidad. ....</i>	<i>176</i>
<i>Figura 30. Gráfico de barras de foros en instituciones.....</i>	<i>176</i>
<i>Figura 31. Gráfico de barras del uso de checklist por modalidad. ....</i>	<i>177</i>
<i>Figura 32. Gráfico de barras del uso de checklist por instutuciones. ....</i>	<i>178</i>
<i>Figura 33. Gráfico de barras del uso de recursos compartidos por modalidad.....</i>	<i>179</i>
<i>Figura 34. Gráfico de barras del uso de recursos compartidos por institución.....</i>	<i>180</i>
<i>Figura 35. Gráfico de barras de la autoevaluación por modalidad. ....</i>	<i>181</i>
<i>Figura 36. Gráfico de barras de la autoevaluación por institución. ....</i>	<i>182</i>
<i>Figura 37. Gráfico de barras de la coevaluación sin calificación por modalidad.....</i>	<i>83</i>
<i>Figura 38. Gráfico de barras de la coevaluación sin calificación por institución.....</i>	<i>183</i>
<i>Figura 39. Gráfico de barras de la evaluación P2P por modalidad. ....</i>	<i>184</i>
<i>Figura 40. Gráfico de barras de la evaluación P2P por institución. ....</i>	<i>185</i>
<i>Figura 41. Captura de pantalla de la página de acceso al curso. ....</i>	<i>189</i>
<i>Figura 42. Captura de pantalla de la checklist del curso.....</i>	<i>190</i>
<i>Figura 43. Captura de pantalla de la actividad para elegir grupo de discusión.....</i>	<i>191</i>
<i>Figura 44. Captura de pantalla de la página de acceso al curso.....</i>	<i>191</i>
<i>Figura 45. Captura de pantalla del foro utilizado para la coevaluación.....</i>	<i>193</i>
<i>Figura 46. Captura de pantalla de la check list del curso.....</i>	<i>196</i>
<i>Figura 47. Captura de pantalla de la página de acceso al curso.....</i>	<i>196</i>
<i>Figura 48. Captura de pantalla del primer paso de la actividad.....</i>	<i>197</i>

<i>Figura 49. Captura de pantalla del segundo paso de la actividad.....</i>	<i>8</i>
<i>Figura 50. Captura de pantalla del tercer paso de la actividad.....</i>	<i>198</i>
<i>Figura 51. Captura de pantalla del cuarto paso de la actividad.....</i>	<i>199</i>
<i>Figura 52. Gráfico de respuestas en la evaluación.....</i>	<i>199</i>
<i>Figura 53. Captura de pantalla de la página de acceso al curso.....</i>	<i>200</i>
<i>Figura 54. Captura de pantalla de las tareas de navegación.....</i>	<i>201</i>
<i>Figura 55. Captura de pantalla de la página de acceso al curso.....</i>	<i>291</i>
<i>Figura 56. Captura de pantalla del foro del curso.....</i>	<i>202</i>
<i>Figura 57. Captura de pantalla del espacio para la creación de grupos.....</i>	<i>203</i>
<i>Figura 59. Captura de pantalla del espacio donde se comparten las actividades.....</i>	<i>204.</i>
<i>Figura 60. Captura de pantalla de la página de acceso al curso.....</i>	<i>205</i>
<i>Figura 61. Captura de pantalla del espacio para la coevaluación.....</i>	<i>206</i>
<i>Figura 62. Captura de pantalla de la página de acceso al curso.....</i>	<i>206</i>
<i>Figura 63. Captura de pantalla de la primera pregunta test del curso.....</i>	<i>207.</i>
<i>Figura 64. Captura de pantalla de la página de acceso al curso.....</i>	<i>207</i>
<i>Figura 65. Capturas de pantalla de la actividad a través del móvil.....</i>	<i>209</i>
<i>Figura 66. Gráfico circular de tipo de preguntas.....</i>	<i>237</i>
<i>Figura 67. Gráfico circular del grado de participación.....</i>	<i>238</i>
<i>Figura 66. Gráfico circular del nivel de formación.....</i>	<i>259</i>
<i>Figura 67. Gráfico circular del nivel de formación.....</i>	<i>259</i>
<i>Figura 68. Gráfico de barras sobre la satisfacción en la práctica de conocimientos.....</i>	<i>60</i>
<i>Figura 69. Gráfico de barras sobre la satisfacción con el proceso de aprendizaje.....</i>	<i>261</i>
<i>Figura 70. Gráfico de barras sobre el grado de fiabilidad. ....</i>	<i>262</i>
<i>Figura 71. Gráfico de barras sobre la satisfacción con la calificación obtenida.....</i>	<i>263</i>
<i>Figura 72. Gráfico de barras sobre satisfacción con los comentarios del evaluador.....</i>	<i>264</i>
<i>Figura 73. Gráfico de barras sobre la confianza en la competencia del evaluador.....</i>	<i>265</i>
<i>Figura 74. Gráfico de barras sobre confianza en la competencia como evaluador.....</i>	<i>266</i>
<i>Figura 75. Gráfico de barras del grado de responsabilidad como evaluador.....</i>	<i>267</i>

<i>Figura 76. Gráfico de barras del grado de responsabilidad del evaluador.....</i>	<i>268</i>
<i>Figura 77. Gráfico de barras sobre la interacción entre estudiantes.....</i>	<i>269</i>
<i>Figura 78. Gráfico de barras sobre el fomento de la discusión y la reflexión.....</i>	<i>271</i>
<i>Figura 79. Gráfico de barras sobre el esfuerzo e implicación del evaluador.....</i>	<i>272</i>
<i>Figura 80. Valoración de las principales características del diálogo según Freire.....</i>	<i>272</i>
<i>Figura 81. ¿Cómo son mis diálogos en los chat académicos de los escenarios virtuales de aprendizaje? .....</i>	<i>272</i>
<i>Figura 83. ¿Cómo son mis diálogos en los foros de discusión de los escenarios virtuales de aprendizaje?.....</i>	<i>272</i>
<i>Figura 84. ¿Cómo son en general los diálogos en los chats de un curso online?.....</i>	<i>273</i>
<i>Figura 85. ¿Cómo son en general los diálogos en los foros de un curso online?.....</i>	<i>273</i>

## CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

### 1.1 ACERCA DE ESTA INVESTIGACIÓN: SU ORIGEN

Los MOOC han revolucionado el campo de la educación universitaria acercando el aprendizaje a todo el mundo, ya que son de carácter abierto y gratuito. La metodología que utilizan en la evaluación de los aprendizajes es, en general, de carácter automático (test) o son los propios alumnos los que se evalúan entre sí (evaluación por pares).

Durante la práctica docente de la investigadora en un curso MOOC de la plataforma Open MOOC, se observó que algunos alumnos no se sentían cómodos con la evaluación por pares ya que no confiaban en su propia competencia como evaluadores ni en la competencia de su evaluador. Una alumna dijo concretamente en el foro: “¿Hay algún sistema de control además de hacer varias evaluaciones previas para saber si estamos en línea con lo buscado y aprender a evaluar?” (Figura 1).



Figura 1. Captura de pantalla del MOOC “Organizaciones No Lucrativas en la Sociedad – Red: análisis y retos” de UNED Abierta. [iedra.uned.es](http://iedra.uned.es)

Otra alumna apuntaba sobre el mismo tema de la siguiente manera: “Y si no coincidimos con la puntuación del evaluador, entonces nunca vamos nosotros a ser evaluados. Yo creo que esto no debería ser así, nos deben evaluar los profesionales, si no esto no tiene sentido” (Figura 2).

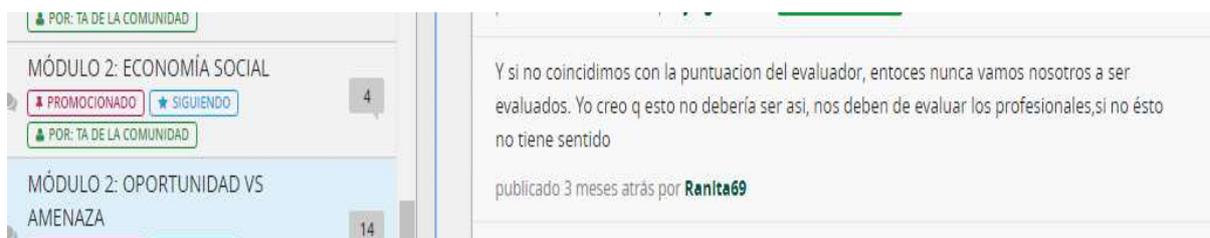


Figura 2. Captura de pantalla del MOOC “Organizaciones No Lucrativas en la Sociedad – Red: análisis y retos” de UNED Abierta. [iedra.uned.es](http://iedra.uned.es)

Las alumnas estaban participando en el MOOC de Acción contra el Hambre en UNED Abierta “Organizaciones No Lucrativas en la Sociedad Red: análisis y retos”. Se estaban refiriendo a la evaluación por pares, en la cual deben evaluar y ser evaluados por sus compañeros. Para unificar criterios se les proporciona una rúbrica de evaluación.

En este caso en particular, se les obligaba a complimentar un ejercicio muestra y hasta que no era evaluado bajo el mismo criterio de los docentes, no se les permitía evaluar a sus compañeros. Es muy relevante y significativo que las únicas críticas a este sistema fueran que no era suficiente y se necesitaba más control o que se solicitara directamente la autoridad del docente en la calificación.

Esta evaluación, aun siendo en este caso entre pares, consiste en la aplicación de técnicas y artificios que al final atribuyen un valor numérico de calificación. Las alumnas estaban más preocupadas en si el valor numérico asignado en la calificación pudiera no ser correcto que en si la metodología del proceso de evaluación era lo suficientemente formativa, participativa y compartida. Es decir, estaban más preocupadas por la nota que por lo aprendido.

La pregunta que vendría ahora sería: ¿Qué objetivo tiene la evaluación en este contexto? ¿Se busca únicamente la selección y la promoción mediante el acceso al conocimiento a través de ella? ¿Es posible una evaluación más formativa y participativa? ¿Es posible una evaluación que ofrezca más fiabilidad a los estudiantes?

A partir de aquí se comenzó a gestar la idea de generar una evaluación por pares alternativa en la que pudiera existir interacción entre evaluador y evaluado y que entre

ambos pudieran llegar a alcanzar posturas de consenso a través de la argumentación. De este modo se propiciaría una relación directa entre evaluador y evaluado que ofrecería la posibilidad de discutir la nota en caso de no estar de acuerdo o tener alguna duda y con ello aumentar la fiabilidad en la prueba.

Y por otro lado, ofrecer una actividad formativa dentro del proceso educativo, en la propia evaluación, al potenciar la argumentación a través de la discusión sobre los contenidos del aprendizaje.

A partir de esta idea inicial, se consideró que el aprendizaje dialógico y la evaluación para aprender serían las bases fundamentales en las que se asentaría la evaluación alternativa propuesta, ya que la unión de ambas procura una evaluación por pares que asegura la interacción entre los estudiantes en un contexto argumental bajo un planteamiento formativo.

## 1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

---

La evaluación por pares es una actividad en la que los estudiantes se evalúan entre ellos y es una práctica habitual en todo tipo de MOOC desde prácticamente el comienzo de su aparición en la educación *online*.

Los planteamientos de la evaluación por pares son muy enriquecedores ya que favorece la interacción entre estudiantes y la autogestión de cada uno de ellos en su propio aprendizaje. Por otro lado tiene un gran potencial formativo ya que evaluarse a sí mismo o a un compañero es una experiencia relevante y muy significativa en su proceso educativo.

El alto número de alumnos de un MOOC pueden convertir a esta enriquecedora actividad de evaluación en una simple prueba mecánica y automática de calificación del alumnado. O'Toole (2013) señala que en lugar de denominar este tipo de evaluación "evaluación por pares" (*peer assessment*) habría que llamarlo "calificación por pares" (*peer grading*) pues realmente va a consistir en ofrecer al estudiante evaluador una

rúbrica de evaluación cerrada y en algunos casos instrucciones sobre cómo aplicarla, por lo que pierde toda su utilidad con actividad formativa y significativa.

El propio Downes (2013a) destaca dos inconvenientes en este método de evaluación. Por un lado habla de que se trata de “ciegos guiando a ciegos” (*blind-leading-the-blind*). Con esto quiere decir que dejar el peso total de la evaluación en manos de los aprendices puede concurrir en que al utilizar criterios propios se acabe aprendiendo a través de mitos o sobreentendidos sin fundamento.

Y por otro lado, puede ocurrir que alumnos que se crean expertos y que no lo sean realmente, deformen y alteren el proceso de evaluación o induzcan a los estudiantes a considerar como expertos a otros estudiantes que no lo son. Downes (2013a) llama a esta situación “fenómeno del charlatán” (*“charlatan” phenomenon*).

El planteamiento de una evaluación de calidad fiable y de carácter formativo es un aspecto de gran complejidad en un curso con un alto ratio profesor-alumno, como es el caso de los MOOC. El profesor no puede hacer un seguimiento personalizado de cada uno de los estudiantes y se debe acudir a métodos tecnológicos. Se necesitaría un número exagerado de profesores para dar una atención individualizada a todos los alumnos que puede llegar a contener un MOOC y esto haría impensable la posibilidad de acceso gratuito a los estudiantes.

Ante esta desmedida cantidad de estudiantes, se tiene que encontrar una posibilidad de evaluación de carácter automático o de carácter autónomo para que los alumnos puedan ser evaluados, pero garantizando la calidad del aprendizaje y la fiabilidad. Las opciones automáticas de tipo tecnológico podría ser una vuelta atrás en los planteamientos metodológicos, pues retrocederíamos hacia métodos objetivos de medición cuantitativa de medida del rendimiento académico y centrado en el resultado, en lugar de evaluar el aprendizaje con especial atención en el proceso de enseñanza aprendizaje. “Si entendemos la evaluación como un aspecto cualitativo que forma parte del propio proceso de aprendizaje, debemos buscar alternativas que nos permitan que conviva con el de tener un elevado número de alumnos en el curso” (Sánchez-Vera y Prendes-Espinosa, 2015, p. 123). Se tendrán que buscar nuevas opciones de evaluación

en los MOOC que ofrezcan mayores niveles de fiabilidad tanto a los profesores como a los alumnos y que desarrollen actividades significativas, formativas y relevantes.

Downes (2013a) propone varias soluciones de evaluaciones por pares diseñadas para ofrecer fiabilidad apostando por métodos formativos de carácter participativo, procesual, dinámico y compartido.

La primera y más sencilla consistiría en que la evaluación por pares fuera llevada a cabo por un alto número de evaluadores para que la calificación fuera fiable ya que de otro modo la nota obtenida sería otorgada de forma similar al azar. Aconseja que cuanto más bajo sea el nivel en conocimientos del tema por el alumnado, mayor debería ser el número de participantes en cada evaluación.

Otra posibilidad que señala Downes (2013a), es el compartir los trabajos o proyectos de evaluación a través de entradas en un blog o en un foro de discusión y que cada estudiante de MOOC pudiera evaluar sencillamente con un pulgar hacia arriba o un pulgar hacia abajo (*thumbs-up thumbs-down metric*). Más adelante profundizaremos más en esta propuesta que actualmente se viene desarrollando en algunos MOOC analizados en esta investigación y veremos sus consecuencias.

Otra alternativa, es utilizar métricas de Klout que medirían el nivel de influencia de un determinado estudiante a través del prestigio que puede alcanzar por la valoración de sus aportaciones, exactamente igual que se mide en una red social. Ninguna de las propuestas anteriores es totalmente recomendable según Downes (2013a), ya que todas ellas contienen algunos inconvenientes.

Para Downes (2013a), la mejor propuesta es que el curso contara entre sus alumnos con expertos en la materia que ayudaran a generar evaluaciones por pares fiables y de calidad gracias a su experiencia y competencia. Ésto es prácticamente una utopía ya que los expertos nunca se inscribirán en cursos para iniciados en el tema. Y por otro lado nos preguntamos, ¿qué diferencia habría entre tener profesorado gratuito infiltrado entre los estudiantes y tener expertos en el tema como alumnos invitados?

Al final, Downes (2013a) opta por una evaluación por pares sin calificación, que se limite únicamente a valoraciones y reflexiones del evaluador sobre la actividad de su

compañero: “Una opción final es pasar por alto totalmente la calificación y dejar que los resultados de una persona se mantengan por sí mismos como evidencia de logros en el curso” (p.1).

### 1.3. FUENTES

---

En la primera parte de la investigación, en la denominada fase de planificación, se ha desarrollado una revisión documental con el objetivo de diagnosticar el problema y conocer el contexto para posteriormente diseñar un plan de acción con las estrategias, actividades y contenidos necesarios para llevarlo a la práctica.

Como personal docente investigador de la Universidad Alcalá de Henares se ha tenido libre acceso a la Red Privada Virtual (VPN). A través de este software cliente instalado previamente en nuestro ordenador, se ha podido acceder a los recursos electrónicos de la Biblioteca de la UAH y a las principales bases de datos de e-Recursos. Las bases de datos más consultadas han sido Dialnet Plus, ERIC, ProQuest Research, Researchgate, Springer Link, Science Direct, EBSCOhost y JSTOR. También ha sido de gran utilidad el buscador Google Académico.

Para la gestión de citas y referencias se ha utilizado la aplicación Zotero, la cual ha permitido organizar toda la documentación consultada y referida en esta investigación. Se generó una base de datos con todas las referencias consultadas gracias a que Zotero realiza, de manera automática, una lectura de los metadatos de los documentos y cumplimenta todos los campos necesarios para su cita posterior en la tesis. Permite elegir la norma para el estilo de citación y en nuestro caso se optó por la norma APA (*American Psychological Association*) 6ª edición.

Cabe destacar la inmensa cantidad de literatura científica dedicada al fenómeno MOOC en todo tipo de documentos: artículos de revistas científicas, conferencia, artículo de libro, tesis, informes, post en un blog o páginas web. Si buscamos en Google Académico por MOOC encontraremos más de 188.000 entradas. Esta desorbitante cantidad de información ha tenido sus pros y sus contras en esta investigación porque al mismo

tiempo de disponer de tanto contenido para consultar también se hacían necesario un exigente nivel de selección.

La mayor parte de la documentación consultada sobre investigación en temática MOOC ha sido en inglés. Según un estudio sistemático sobre la literatura científica en investigación de temática MOOC publicados entre 2013 y 2015 (Veletsianos y Shepherdson, 2016) muestra como resultado que en más del 80% de los documentos, los autores pertenecen a instituciones que se encuentran en Norte América (55,2%) y Europa (27,0 %).

Los cinco primeros países a la cabeza en publicaciones son Estados Unidos (50,2%), Reino Unido (10%), Australia (7,7%), China (5,4%) y España (4,8%). Los datos podrían justificar por qué ésta sobre abundancia de artículos en inglés. Hay que tener cierto cuidado con estos datos ya que, como indican los autores del estudio, solo muestran los artículos encontrados sobre buscadores y bases de datos de acceso desde la universidad de Zurich. Podrían existir mucho más estudios si se buscara desde otros países y regiones fuera de Europa o Norte América.

#### 1.4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

---

La evaluación entre pares favorece la autoregulación del estudiante en su proceso de aprendizaje. Cuando tenemos que evaluar el trabajo de un compañero al detectar errores e incoherencias, al mismo tiempo también estamos pensando en nuestro trabajo y en cómo mejorarlo.

Por otro lado las valoraciones entre compañeros son más susceptibles que las valoraciones del profesorado y esto va a facilitar llegar a la discusión mediante la argumentación (Sanmarti, 2007). A través de esta interacción se facilita la expresión de las dudas y los distintos puntos de vista y al explicar cada uno sus razonamientos se aprende a concretar y profundizar en ellos.

Esta es la razón por la que se han escogido como pilares del plan de acción: la evaluación para aprender y el aprendizaje dialógico.

En la evaluación para aprender la evaluación se encuentra integrada en el proceso de aprendizaje. No se asume la evaluación como una apéndice en algún momento dado sino que fluye a través del todo el proceso.

La evaluación debe ser continua y tiene que englobar a toda la comunidad de aprendizaje. De este modo es recomendable optar por varios modelos de evaluación: la coevaluación o evaluación entre pares o entre iguales, la heteroevaluación o evaluación entre sujetos a distinto nivel (evaluación de profesor a alumno o evaluación de alumno a profesor) y autoevaluación o valoración de los propios conocimientos.

La evaluación para aprender debe concebirse como formadora. Es necesario que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan desarrollar habilidades de autoregulación.

Las personas que mejor aprenden se caracterizan por la capacidad para planificar su actividad, manipulativa y mental, en función de un objetivo de aprendizaje, no sólo de aprobar. Al aplicar su planificación son capaces de reconocer cuando algo no encaja, se desvía de lo previsto, es incoherente, o incluso si el propio objetivo que se había fijado no es el adecuado. (Sanmarti, 2007, p.51)

El desarrollo de prácticas educativas bajo una concepción de evaluación para aprender implica ceder al estudiante la responsabilidad y la autonomía en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, si se desea desarrollar la práctica educativa sobre la horizontalidad de la comunicación es necesario el diálogo. Los docentes no son los dueños de la palabra y no pueden imponer la palabra en el alumnado. No es conveniente actuar de este modo si se pretende generar actividades de reflexión y construir criterios críticos. Para que realmente los estudiantes formen parte de su aprendizaje de manera activa es necesaria su palabra. Si se impone la palabra, los estudiantes van aprender sobre la falsa concepción de que están alcanzando conocimiento cuando realmente tan solo se

les está condicionando su pensamiento a través de la manipulación. Así lo indica Freire (1970):

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza. (p.74)

El diálogo es la base del aprendizaje dialógico, el cual se enmarca dentro de la pedagogía crítica desde una concepción comunicativa del aprendizaje. Se trata de una educación conectada a la transformación de la sociedad a través de la construcción colectiva de significados. Es desde esta orientación dialógica y comunicativa del aprendizaje la que permite alcanzar los máximos aprendizajes significativos a través de la interacción entre grupos heterogéneos.

Los procedimientos del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) se basan en:

- El dialogo es igualitario. Ningún argumento está por encima de otro según sea la posición de poder de quién lo comparta.
- El aprendizaje es comunitario. Toda la comunidad aporta algo en la construcción del conocimiento.
- El aprendizaje debe tener como objetivo la transformación individual y social.
- El aprendizaje debe dar sentido a la educación.
- El aprendizaje debe considerar y potenciar la diversidad.

## 1.5. DELIMITACIÓN DEL CAMPO

---

Nuestro campo de estudio se centra en los cursos masivos abiertos *online* (MOOC) y en sus métodos de evaluación, más concretamente en la evaluación por pares.

Los MOOC son protagonistas dentro del campo de la innovación educativa, las pedagogías emergentes y los nuevos modelos de enseñanza aprendizaje. El número de MOOC en todo el mundo y la cantidad de estudiantes inscritos en ellos aumenta cada año de manera exponencial como veremos más adelante. Se trata de un fenómeno de tal envergadura en los entornos del e-learning que se hace necesaria una reflexión y un profundo análisis sobre todos los aspectos relacionados con los MOOC.

En esta investigación se va llevar a cabo el análisis de 40 MOOC de 11 de las plataformas e instituciones más populares: Coursera, edX, European Schoolnet Academy, Khan Academy, Intef-EducaLAB (MECD), Miriada X, NovoED, Proyecto ECO, Udacity y Uned Abierta.

El análisis de los MOOC se ha centrado exclusivamente en la metodología de evaluación de los aprendizajes. Este análisis forma parte de las actuaciones realizadas durante la fase de planificación de la investigación-acción y encaminadas a la creación de el plan de acción.

Y en la fase de acción se ha llevado a cabo el plan de acción que consistía en la creación del MOOC “Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen” y su puesta en marcha para poder llevar a cabo diferentes metodologías de evaluación por pares. El curso tuvo una duración de ocho semanas con una dedicación aproximada de cinco horas semanales.

Los objetivos del curso fueron desarrollar competencias en comunicación visual, capacitar en la lectura comprensiva y crítica de las imágenes y desarrollar la capacidad de análisis crítico de los mensajes visuales, entendidos a un tiempo como expresión y soporte de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad.

El curso se estructuró en cinco módulos y cada módulo tenía espacios para el descubrimiento, la reflexión y la participación. En dos de los módulos se concretaron las evaluaciones por pares o *peer to peer* (P2P) analizadas en esta investigación. Una de las evaluaciones P2P se planteó de manera tradicional y la otra siguió el planteamiento alternativo como modelo de evaluación dialógica. Se quería con ello analizar cuál de los métodos era mejor valorado por el alumnado.

El inicio del curso fue el 3 de octubre de 2016 y la fecha de finalización el 30 de noviembre de 2016. A partir de la fecha de finalización el curso sigue en modo de autoaprendizaje. No hay tutorización por parte de ningún docente y se han cerrado los foros y las actividades de evaluación P2P.

Se mantienen abiertos todos los accesos a los contenidos y se permite descargar recursos educativos. El número total de estudiantes inscritos fue de 169. Empezaron el curso el 77 % de los estudiantes inscritos y aprobaron el curso el 7%.

## 1.6 OBJETIVOS

---

El objetivo principal es el de mejorar los métodos de evaluación en cursos *online* masivos y abiertos desde el aprendizaje dialógico y la metodología de la evaluación para aprender.

Además se pretenden alcanzar objetivos específicos:

- Desarrollar la capacidad de argumentación sobre el conocimiento previo.
- Incrementar la comunicación intersubjetiva y la cooperación entre pares.
- Afianzar la responsabilidad individual.
- Aumentar a capacidad de análisis y búsqueda de consensos.
- Aumentar el grado de confianza y fiabilidad en la prueba de evaluación P2P.

## 1.7 METODOLOGÍA

---

En esta investigación se opta por la investigación-acción práctica como metodología de estudio. La investigación-acción práctica es llevada a cabo por el propio profesorado al

que se le confiere todo el protagonismo activo y autónomo. Es el propio docente el que selecciona el problema de investigación y lleva el control de proyecto.

El profesor adquiere un compromiso por una mejor calidad educativa. La investigación-acción se centra en el descubrimiento y la resolución de problemas de la práctica educativa. Conlleva una reflexión sobre los medios y los fines y supone una autoreflexión sobre cómo estamos llevando a cabo nuestra práctica docente (Latorre, 2003).

La razón principal para la elección de la investigación-acción como metodología estudio ha sido la de poder mejorar nuestras prácticas docentes a través de la reflexión, el análisis y la autocrítica. Schön (1998) considera la reflexión en la acción como una condición previa necesaria para poder llevar a cabo la actividad eficaz del docente ante situaciones problemáticas.

La estrategia metodológica que se plantea en esta investigación como parte del plan de acción consiste proponer una evaluación alternativa por pares dentro de un MOOC, donde se desarrolle un diálogo entre evaluador y evaluado sobre el análisis connotativo y denotativo de una imagen. El escenario sobre el que se va a desarrollar el diálogo es la red social Instagram y éste se desarrolla a través de la herramienta de comentarios que facilita la propia red. Para poner en contacto al evaluado con el evaluador se utiliza la herramienta de evaluación por pares que facilita la plataforma.

Definir esta estrategia metodológica ha sido algo muy complejo, ya que la plataforma del MOOC no facilita la interacción entre pares en la evaluación por lo que se tuvo que buscar un espacio externo para poder desarrollarla. Consultando con expertos se llegó a la conclusión de que el mejor escenario para llevar a cabo este plan de acción era la red social Instagram aunque no es una opción perfecta.

La investigación-acción se puede resolver en un solo ciclo, pero generalmente necesita el desarrollo de varios. Una vez que se revisa el plan puesto en marcha en el primer ciclo se puede optimizar y mejorar y de esta manera replantear un nuevo plan con lo que se comenzaría un nuevo ciclo. Esta investigación va a desarrollar un único ciclo,

pero planteará posibles mejoras para la aplicación de un ciclo posterior en futuras investigaciones.

Este proyecto de investigación-acción se va a articular en torno a cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. En la fase de planificación se elabora el plan de acción mediante el diagnóstico del problema a través de la revisión documental y el análisis del contexto. Para lo cual se desarrolla un análisis exploratorio de cómo se desempeña la evaluación en diferentes MOOC de las principales plataformas y universidades internacionales, además de una profunda revisión documental sobre el tema y entrevistas a profesores universitarios expertos en educación e-Learning.

A partir de la información recogida y tras su análisis y estudio se diseña un plan de acción. Nuestro plan de acción consiste en la creación de un MOOC dentro del Proyecto ECO llamado “Despertar la mirada. Introducción a la lectura crítica de la imagen” donde se pondrá en práctica una evaluación alternativa a la clásica evaluación por pares y a la que hemos llamado evaluación dialógica.

Durante la fase de acción se pone en marcha el plan de acción y se aplicarán las estrategias y acciones planificadas. En la fase de observación se recoge la información sobre los efectos de la acción. Se accederá y recopilarán los diálogos desarrollados por los alumnos en su evaluación, se recogerá la opinión y la valoración de los estudiantes por medio de una encuesta y se registran los datos estadísticos de participación recogidos por la plataforma.

Durante la fase final de reflexión se valora el plan de acción. Se analiza la participación de los estudiantes en las evaluaciones por pares, se estudian los diálogos de las diferentes evaluaciones realizadas por los alumnos desde el análisis discursivo y de contenido y se analizarán los datos obtenidos en las encuestas y las entrevistas.

Durante la reflexión se hará una valoración del plan de acción a través de un conjunto de tareas: recopilación, reducción, representación, validación e interpretación. La finalidad es extraer significados relevantes y evidencias sobre los efectos y consecuencias del plan de acción. La fase de la reflexión cierra un ciclo en la investigación-acción y a continuación se deben desarrollar los informes. En los informes

pueden aparecer replanteamientos sobre el plan de acción que podrían dar paso a un nuevo ciclo.

## 1.8. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

---

La estructura de esta investigación se organiza en dos partes: la primera parte contiene el planteamiento general que presenta el contexto en el que se enmarca la investigación y la fundamentación teórica que muestra las bases donde se asienta este estudio, y la segunda parte específica sobre la metodología y el trabajo de campo, que expone los métodos de recogida de información, los datos y su posterior análisis, la discusión de los resultados, las conclusiones, las limitaciones sufridas y las futuras líneas de investigación generadas a raíz de los resultados.

A continuación se detalla la estructura por capítulos. En el **primer capítulo**, en el que nos encontramos, se hace una introducción en la que se ofrecen los aspectos básicos de la investigación tales como el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y la metodología.

Dentro del **segundo capítulo** se describe el contexto social y cultural en el que se enmarca la investigación y por esta razón se hace un repaso sobre la sociedad digital y la cultura de la participación concretando sobre aprendizaje para toda la vida, el aprendizaje colaborativo y el empoderamiento de los estudiantes. Aspectos clave y relevantes que han sido decisivos en la generación y el posterior éxito de los MOOC.

El **tercer capítulo** entra de lleno en el mundo de los MOOC. A través de este capítulo se podrá tener una visión general sobre el concepto MOOC y sobre lo que está ocurriendo con este fenómeno en el mundo académico y educativo a nivel internacional. Conoceremos las diferentes metodologías que se están desarrollando en la diversidad de MOOC que existen en la actualidad y sabremos más acerca de su profesorado y alumnado.

El **cuarto capítulo** desarrolla uno de los pilares sobre el que se asienta la propuesta metodológica de evaluación por pares que presenta esta investigación: la evaluación

para aprender. El capítulo enmarca el campo de la evaluación comenzando por un recorrido histórico para terminar centrándose en la evaluación por pares en los MOOC y las e-rúbricas.

El **quinto capítulo** describe el otro pilar sobre el que descansa la evaluación por pares base de esta investigación: el aprendizaje dialógico. El capítulo comienza conceptualizando el diálogo de la mano de los autores más sobresalientes en el tema: Habermas, Bohm y Freire. A continuación se muestra una panorámica actual de los diálogos en las redes y en los entornos virtuales. Se termina el capítulo enlazando el diálogo con la educación a través de la metodología de la pregunta y el aprendizaje dialógico.

El **sexto capítulo** pertenece a la segunda parte y en él se justifica la metodología y se muestra la validez y fiabilidad de la investigación además de presentar las cuatro fases de la investigación-acción llevadas a cabo y las técnicas de los métodos de recolección. También en este capítulo se presenta el MOOC que fue creado en el Proyecto ECO para llevar a cabo la investigación.

En el **séptimo capítulo** se muestran los datos y su análisis. Se divide en apartados, cada uno correspondiente a los análisis de los datos de los diferentes estudios y métodos de recolección de datos desarrollados. Los análisis llevados a cabo son los siguientes: análisis de datos del estudio de la evaluación en MOOC en curso, análisis de las entrevista a profesores y profesoras universitarias expertos en entornos virtuales de aprendizaje, análisis de la participación en las evaluaciones propuestas en el MOOC “Despertar la mirada, análisis de las actividades entregadas por los estudiantes en la prueba de evaluación por pares y de su evaluación entre pares, análisis de la encuesta sobre calidad y fiabilidad de las evaluaciones por pares en el MOOC “Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen” y, por último, el análisis de la encuesta a cerca de la percepción sobre el diálogo en entornos universitarios.

En el **octavo capítulo** se interpretan los resultados y se obtienen las conclusiones. El capítulo encierra toda la fase final de la investigación-acción: la reflexión. Se describen todas las limitaciones que se encontraron durante la investigación. Y para terminar se ofrecen futuras líneas de investigación.

## CAPÍTULO 2: EXPLORAR EL CONOCIMIENTO EN LA SOCIEDAD DIGITAL

---

### 2.1 UN CONOCIMIENTO AL MARGEN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO

---

Me imagino que alguien podría decir: “¿Por qué no me deja usted en paz? ¡Yo no quiero saber nada de su Internet, de su civilización tecnológica, de su sociedad red! Lo único que quiero es vivir mi vida!” Muy bien, pues si ese fuera su caso tengo malas noticias para usted: si usted no se relaciona con las redes, las redes sí se relacionan con usted. Mientras quiera seguir viviendo en sociedad, en este tiempo y en este lugar, tendrá usted que tratar con la sociedad red. (Castells, 2001, p.297)

Castells (2001) hablaba a principios del siglo XXI de la necesidad de participar en la cultura digital a través de las redes, para poder integrarse en la vida social y en la actualidad, aún siguen teniendo vigencia sus palabras. Las actividades desarrolladas en la red modelan a los ciudadanos, ya que van a influirles decisivamente en cómo piensan, en cómo se comunican con los demás y en sus maneras de actuar en la sociedad (DiMaggio, Hargittai, Neuman y Robinson, 2001; Dutton, 2005; Glassman, 2012; Palfrey y Gasser, 2013).

Los medios digitales permiten a los individuos generar nuevos enfoques, tanto a un nivel interpersonal como a un nivel social en su relación con los demás. Los límites entre cómo nos relacionamos y aprendemos de manera *online* o de manera *offline* cada vez son más difusos (Tapscott, 2008). Una de las consecuencias más interesantes de la sociedad del conocimiento es precisamente la transformación de los espacios y los entornos del aprendizaje.

El paisaje mediático es un entorno caracterizado por múltiples pantallas donde convergen medios y lenguajes y, también, antiguas y nuevas tecnologías. Estas cuestiones llevan asociadas la idea de un cambio

constante y exige que los individuos se conviertan en estudiantes a lo largo de toda su vida para utilizar de modo efectivo los diferentes sistemas de representación y comunicación del conocimiento. (Aparici y Osuna, 2010, p.316)

La red favorece la comunicación y conecta los espacios. Los centros de aprendizaje, las clases, las aulas, los campus, los colegios, universidades o institutos, a través de la conexión en red, van a perder su identidad física pasando a convertirse en nodos de conocimiento:

Como las prácticas están conectadas en red, el espacio también lo está. Puesto que las prácticas en red se basan en flujos de información procesados por tecnologías de la comunicación entre diferentes lugares, el espacio de la sociedad red está constituido por la articulación de tres elementos: los lugares en que se localizan las actividades (y las personas que las ejecutan), las redes de comunicación material que vinculan estas actividades, y el contenido y la geometría de los flujos de información que desarrollan las actividades en términos de función y significado. Éste es el espacio de flujos. (Castells, 2009, p. 63)

Suarez (2014) diferencia entre la escuela-lugar y la escuela-nodo, y destaca la importancia de la tecnología en las escuelas desde su concepción como espacio de flujo en red y no como un centro de aprendizaje. No se trataría de integrar la tecnología en el centro sino de abrir el centro a un entorno sociocultural global.

El conocimiento está ligado a la conectividad. Mediante la conectividad todos podemos ser nodos de aprendizaje a nivel global, “se trata de un nuevo cosmopolitismo, consistente en compartir conocimientos a escala global”. (Jenkins, 2009, p. 170)

El conocimiento se descentraliza y se vuelve horizontal. Así lo indica Siemens (2010):

Conocer hoy significa estar conectado. El conocimiento se mueve demasiado deprisa como para que aprender sea únicamente un producto. Estábamos acostumbrados a adquirir conocimiento acercándolo a nosotros mismos. Se nos decía que teníamos que poseerlo, que tenía que existir en nuestras cabezas. Ya

no podemos tratar de poseer todos los conocimientos necesarios personalmente. Tenemos que almacenarlos en nuestros amigos o en la tecnología. (p. 73)

Levy (2004) se refería a este tipo de conocimiento como inteligencia colectiva. Consideraba que la inteligencia estaba repartida por todas partes y su objetivo debía ser el conocimiento y desarrollo recíproco entre las personas. Cada uno debía aportar algo de su conocimiento y no se debería despreciar, ignorar o inutilizar ninguno de ellos.

Las actividades relacionadas con el conocimiento adquieren nuevas dimensiones desde la conexión en red. De esta manera se van a configurar nuevas concepciones de aprendizaje que irán incorporando nuevas ideas, nuevas tendencias, nuevos artefactos tecnológicos y nuevos usos (Gros, 2015).

Llamamos "*Seamless learning*", o aprendizaje continuo sin fisuras o sin costuras, al aprendizaje que realiza una persona a través de una combinación de ubicaciones, tiempos, tecnologías o entornos sociales (Uosaki, Ogata y Mouri, 2015). Es decir, se refiere a al aprendizaje que fluye sin rupturas ni interrupciones, como una continuidad de experiencias, en todo momento y en cualquier lugar desde cualquier terminal o elemento tecnológico de acceso a lo largo de la vida.

El aprendizaje sin fisuras está muy relacionado con la educación y el aprendizaje a través de dispositivos móviles ya que permiten a estudiantes de todas las edades aprender en todo tipo de contextos (Milrad, 2016; Hwang, Lai, & Wang, 2015; Milrad et al., 2013).

El aprendizaje ubicuo es otra de las dimensiones del aprendizaje relacionado con la conectividad. Vivimos en perpetua conexión y disponemos de un acceso en nuestro bolsillo es por tanto que la educación tiene que adaptarse a esta circunstancia y aprovecharse de ella.

La diferenciación tradicional entre educación formal y no formal se hace difusa cuando comprendemos que la ubicación física ya no es realmente

una restricción en cuanto a dónde y cómo aprender. Es probable que los propios conceptos de aprendizaje y de memoria estén cambiando, ya que cada vez la gente necesita en menor medida tener en la cabeza toda la información que precisa para desenvolverse con éxito en lo cotidiano ya que, si se necesita algo, siempre existe la forma de buscarlo. (Burbules, 2014, p.3)

---

## 2.2 OTROS MODOS DE APRENDER

---

La educación se mueve a pasos agigantados para poder dar alcance a los cambios sociales y culturales provocados por la rápida evolución de las tecnologías. Para adaptar el aprendizaje y la educación a las demandas de la sociedad actual se hacen necesario el desarrollo de nuevas competencias y habilidades para encarar la realidad y nuevos modos de enseñar, ya que las metodologías tradicionales se han quedado obsoletas ante estudiantes que demandan otros modos de aprender.

La web 2.0 y las redes sociales han configurado un sociedad, en la que los individuos se han vuelto protagonistas en los medios configurando nuevos entornos de participación, intercambio y colaboración. Esta nueva cultura participativa va a implicar los siguientes cambios:

- menos barreras para la expresión ciudadana,
- que la Web 2.0, en general, y las redes sociales, en particular, supongan el soporte para la creatividad y para compartir conocimiento,
- mayor valor para la experiencia y - valorar las opiniones y recomendaciones de los iguales como forma coconstruir una nueva sociedad más justa y democrática (Aparici y Osuna, 2013, p.142).

Jenkins (2008) define la convergencia mediática se define como:

El flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas, dispuesta a ir a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencia de entretenimiento. La

convergencia mediática designa una situación en la que coexisten múltiples sistemas mediáticos y en la que los contenidos discurren con fluidez a través de ellos. ( p.14)

La convergencia mediática va a producir una nueva concepción cultural debido al flujo de contenido en múltiples plataformas mediáticas. Este cambio cultural promueve la búsqueda de información en nuevos soportes, en nuevos medios, anima a la participación en la difusión y a la colaboración en la creación de contenidos y estimula a la creación de comunidades de usuarios que interaccionan entre sí.

La convergencia va a representar “un cambio cultural, toda vez que anima a los consumidores a buscar nueva información y establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos” (Jenkins, 2008, p.15).

Osuna (2011) muestra los elementos que la Web 2.0 y que configuran y fundamentan la nueva convergencia cultural y mediática:

- A. La Web 2.0 se compone de dos elementos igualmente importantes: una plataforma tecnológica, que evoluciona vertiginosamente impulsada principalmente por el fenómeno de **la convergencia de medios**, y una plataforma de **participación ciudadana**.
- B. La ciudadanía en la Web 2.0 se comporta movida por una **inteligencia colectiva** que es más que la suma de las inteligencias individuales participantes, donde el diálogo y la interactividad son los elementos fundamentales.
- C. La organización social de las personas que participan en el ciberespacio donde, sin una organización explícita, coexisten y actúan colectivamente recibe el nombre de **Multitudes Inteligentes**. Fue Rheingold quien acuñó este término para indicar cómo la inteligencia colectiva de la multitud digital emerge conformando redes sociales, comunidades virtuales, etc.
- D. Otro principio muy importante del ciberespacio es la **intercreatividad**. Con este término Bernes-Lee alude a la capacidad de los individuos de expresar y crear sus ideas, conocimientos, etc. de una forma original e inédita a través de los entornos digitales.

- E. El quinto principio se basa en la estructura de la participación ciudadana. Tim O'Reilly (2005), enuncia su teoría de la **Arquitectura de Participación** en la Web 2.0. Los contenidos que los individuos incorporan a los entornos digitales son el verdadero valor del ciberespacio, de tal forma que cuanta más participación virtual exista, más valor adquirirá la Red de Redes (p. 3).

Ya no es el momento de hablar de productores y consumidores, la cultura de la participación ha desterrado el concepto del espectador mediático pasivo y ahora es el tiempo de nuevos roles que unifican los anteriores roles separados, participantes en un entorno de interacción que se va generando a partir de un nuevo conjunto de reglas que aún están por desarrollarse del todo.

Cada individuo es al mismo tiempo sujeto emisor y sujeto receptor en el proceso comunicativo. Esto significa que el sentido de la comunicación será de EMIREC a EMIREC de forma bidireccional y permanente. Sobre este principio habrá que construir nuestro imaginario que tendrá que conseguir personas capaces de ser receptoras críticas y emisoras creativas en relación con las tecnologías digitales. (Osuna, 2011, p.5)

La convergencia cultural es independiente del medio, por muy desarrollado e innovador que este sea. La convergencia cultural está contenida en los individuos, los consumidores y en las relaciones que estos establecen a través del medio. Existe tal cantidad de información de cualquier tema que se genera en el consumidor la necesidad hablar sobre él con los demás. "El consumo se ha convertido en un proceso colectivo" (Jenkins, 2008, p.15)

A partir de lo anteriormente expuesto se puede entender que Jenkins (2008) identifique a la convergencia mediática, no solamente como un cambio tecnológico, sino como algo más general donde se "altera la relación entre las tecnologías existentes, las industrias, los mercados, los géneros y el público. La convergencia altera la lógica con la que operan las industrias mediáticas y con la que procesan la información y el entretenimiento los consumidores de los medios" (p. 26).

Este cambio de paradigma cultural tiene como consecuencias en los escenarios educativos, la aparición de los recursos educativos en abierto (REA) y la creación colectiva del conocimiento.

Los REA son elementos multimedia en red de carácter educativo de libre acceso a través de la red y generalmente bajo una licencia *open* que va a permitir la reutilización de los recursos en una gran variedad de situaciones de aprendizaje. Con la aparición de los REA comienzan a consolidarse los OpenCourseWare (OCW) que más adelante daría paso a los MOOC, máximo exponente de la educación en abierto.

Se entiende por creación colectiva del conocimiento, cualquier actividad que genere recursos de manera colaborativa y en la que los participantes interactúan en un proceso de aprendizaje en el que intercambian proyectos y expectativas con el objetivo de crecer en conocimientos.

Las comunidades virtuales, que se generan en base a la creación colectiva del conocimiento, requieren que sus participantes cuenten con competencias para el trabajo colaborativo. Cualquier persona puede generar una comunidad virtual o formar parte de ella, lo que hace relevante a una comunidad de este tipo son las motivaciones en la búsqueda de objetivos comunitarios.

Wenger, White, Smith, y Rowe (2005) plantean que “la tecnología de las comunidades es diseñada para la comunidad, pero se experimenta de manera individual por cada uno de los miembros”. Este elemento es clave para identificar el interés personal de participar en dichas organizaciones. No todas las personas cuentan con el mismo nivel de compromiso hacia la comunidad, ni con las competencias técnicas que les permitan aprovechar al máximo los beneficios.

Wenger et al (2005) plantean que estas prácticas son visibles gracias a que las comunidades se construyen a partir de tres intereses principales, que gracias a lo tecnológico encuentran eco:

☒ Interacción: Para discutir sobre problemáticas, acuerdos, responder preguntas, los usuarios necesitan estar conectados, en un mecanismo que les permita administrar su relación en el tiempo y el espacio.

☒ Publicación: Para producir, compartir y recuperar artefactos que son relevantes para la práctica de la comunidad en un repositorio que facilite el acceso a los miembros.

☒ Atención: Para cimentar los vínculos, los miembros necesitan encontrar formas de participación personal que cultiven su comunidad. Esto requiere de la habilidad de ver al grupo como comunidad: entendiendo su pulso, sus formas de participación, su estructura en desarrollo, sus roles emergentes, intereses y necesidades cambiantes.

Un ejemplo muy significativo lo tenemos en Wikipedia, enciclopedia editada de manera colaborativa por voluntarios de cualquier lugar del mundo. Wikipedia contiene ya más de 37 millones de artículos en 287 idiomas.

En el ámbito de la creación musical podemos encontrar un ejemplo de creación colectiva en Redpanal.org, comunidad autogestionada, abierta y participativa, en la que es posible interactuar y crear música de manera colaborativa. En el campo audiovisual tenemos un ejemplo en *Life in a day* que fue un Proyecto de creación de un documental a partir de más de 80.000 videos compartidos en Youtube por usuarios de 197 países.

La sociedad comienza a exigir un aprendizaje más flexible y continuo que se extienda a lo largo de toda la vida. “La educación a lo largo de la vida, entendida como toda actividad de aprendizaje para mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo, es un derecho asumido tanto por los organismos internacionales y los países de nuestro entorno como por el ordenamiento legislativo español” (Gómez Llorente, 2008, p.6).

El aprendizaje a lo largo de toda la vida engloba la educación formal y no formal y se completa incluyendo los aprendizajes informales, los cuales nunca antes habían sido reconocidos. La educación informal va a enriquecer las posibilidades educativas del aprendizaje ya que va a contribuir al desarrollo global del individuo, entendido como realización personal, desarrollo social y formación (Rubio, 2007).

Las nuevas tendencias educativas están tomando el empoderamiento del alumnado como un aspecto básico en sus pedagogías y métodos educativos. Qué los estudiantes tengan un papel más activo en su proceso de aprendizaje y que puedan decidir sobre

cuestiones relacionadas con su propio aprendizaje no es algo nuevo. Se viene insistiendo desde los años setenta del siglo pasado, en la necesidad de dar más responsabilidad y poder al alumnado. Es muy gratificante y llena de satisfacción que actualmente el empoderamiento del alumnado esté formando parte de la mayoría de las metodologías innovadoras más utilizadas en las aulas al día de hoy.

El empoderamiento se define como el proceso por el cual los estudiantes van a tomar el control y el dominio sobre todos los asuntos que les competen (Zimmerman, 1995). Los entornos educativos que generan empoderamiento son aquellos en los que se desarrollan metodologías colaborativas y cooperativas, se llevan a cabo experiencias de conocimiento compartido, se trabaja sobre la resolución de problemas y la toma de decisiones, se potencia el sentido crítico y se vive la acción educativa como proceso comunitario (Cargo, Grams, Ottoson, Ward y Green, 2003; Jennings, Parra-Medina, Hilfinger-Messias y McLoughlin, 2006; Maton, 2008).

La equidad en el rol maestro-alumno es pieza clave en el camino que lleva al empoderamiento de los estudiantes. “La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos (Freire, 1970, p.47).

Los estudiantes empoderados tienen una mirada crítica que cuestiona las relaciones de poder y busca alternativas solidarias y de justicia social. En palabras de Giroux (1992):

Educar para la democracia y para la responsabilidad ética no significa crear ciudadanos pasivos, sino poder disponer de profesores y alumnos con capacidad y oportunidades de ser ruidosos, irreverentes y vibrantes. Estas características constituyen las condiciones necesarias para que el diálogo, el respeto y la compasión sean los principios de organización que sustenten una sociedad democrática (p. 3).

Una de las tendencias en los nuevos modos de aprender más atractiva es sin duda la gamificación. Aprender jugando siempre va a ser de lo más motivador a la vez que divertido.

Otra de las tendencias que están influyendo en los métodos educativos es el *wellbeing education* o la educación en el bienestar. Las bases sobre las que se fundamenta esta tendencia son la educación emocional y la educación para la felicidad y la salud. Ante los enormes desafíos y las tensiones que sufrimos en la actualidad, la Organización Mundial de la Salud (1994) propuso diez habilidades para la vida que se debían desarrollar en las aulas:

1. Autoconocimiento: reconocimiento de nuestra personalidad, características, idiosincrasia, fortalezas, debilidades, aspiraciones, expectativas, etc.
2. Empatía: capacidad para ponerse en el lugar de otra persona y desde esa posición captar sus sentimientos.
3. Comunicación efectiva o asertiva: habilidad para expresarse de manera apropiada al contexto relacional y social en el que se vive.
4. Relaciones interpersonales: competencia para interactuar positivamente con las demás personas.
5. Toma de decisiones: capacidad para construir racionalmente las decisiones cotidianas de nuestra vida.
6. Solución de problemas y conflictos: destreza para afrontar constructivamente las exigencias de la vida cotidiana.
7. Pensamiento creativo: utilización de los procesos de pensamiento para buscar respuestas innovadoras a los diversos desafíos vitales.
8. Pensamiento crítico: capacidad para analizar con objetividad experiencias e información, sin asumir pasivamente criterios ajenos.
9. Manejo de emociones y sentimientos: reconocimiento y gestión positiva de nuestro mundo emocional.
10. Manejo de la tensión y el estrés: capacidad para reconocer nuestras fuentes de tensión y actuar positivamente para su control.

Marta-Lazo y Gabelas (2016) contextualizan las habilidades para la vida (HpV) en la cultura digital y las definen como:

Las HpV serán aquellas aptitudes necesarias que permitan un comportamiento asertivo, adecuado y positivo; que faciliten abordar el conflicto del crecimiento

integral, así como los retos y desafíos de la vida diaria; que permitan que una misma habilidad, como el pensamiento crítico y creativo, pueda facilitar diferentes situaciones psicosociales positivas, como la capacidad para resolver conflictos o la asertividad en el grupo de iguales; y entrar en conexión con diferentes competencias digitales como la reutilización de contenidos y producciones, lenguajes, experiencias, formatos, medios o soportes, o la gestión de la identidad digital, muy relacionada con subjetividades e inteligencias múltiples. (p. 117)

---

### 2.3 PEDAGOGÍAS EMERGENTES

---

Los cambios que se han producido en educación en relación a los cambios producidos en la sociedad a raíz de la integración de las tecnologías digitales no son comparables. Numerosos estudios avalan que en las escuelas y centros educativos las prácticas innovadoras que integran las TIC son de carácter superficial o no existen (TICSE, 2011; Padrós, 2011; OECD, 2015).

No cabe duda que, se pueden encontrar experiencias innovadoras y muy creativas entre profesores entusiastas y llenos de ilusión por mejorar su práctica educativa. Estos ejemplos tan enriquecedores y esperanzadores los podemos encontrar, generalmente, en congresos, en jornadas de educación, comunidades *online* de profesores innovadores, blogs especializados o en publicaciones específicas, generalmente en monográficos (Adell y Castañada, 2015).

En estas publicaciones subyacen propuestas educativas, enfoques pedagógicos y planteamientos didácticos en torno a las TIC, aunque no del todo sistematizadas. Estas ideas son llamadas “pedagogías emergentes” y pueden ser absolutamente innovadoras o por el contrario, fundamentadas en teorías formuladas tiempo atrás, pero reformuladas y adaptadas a la actualidad.

Las tecnologías emergentes son herramientas, conceptos, innovaciones y avances utilizados en diversos contextos educativos al servicio de diversos

propósitos relacionados con la educación. Además, propongo que las tecnologías emergentes (“nuevas” y “viejas”) son organismos en evolución que experimentan ciclos de sobreexpectación y, al tiempo que son potencialmente disruptivas, todavía no han sido completamente comprendidas ni tampoco suficientemente investigadas. (Veletsianos, 2010, p. 3-4)

Adell y Castañada (2012) después de analizar las principales pedagogías emergentes y las teorías que subyacen en ellas, destacan los siguientes principios básicos:

1. Poseen una visión de la educación que va más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades concretas. Educar es también ofrecer oportunidades para que tengan lugar cambios significativos en la manera de entender y actuar en el mundo.
2. Se basan en teorías pedagógicas ya clásicas, como las teorías constructivistas sociales y construccionistas del aprendizaje, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje dialógico, etc. y en ideas más “modernas”, como el conectivismo y el aprendizaje rizomático.
3. Superan los límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales y difundiendo los resultados de los estudiantes también globalmente. Se anima a que los participantes configuren espacios y ecologías de aprendizaje.
4. Muchos proyectos son colaborativos, interniveles y abiertos a la participación de docentes y alumnos de otros centros de cualquier parte del mundo e incluso de otras personas significativas.
5. Potencian conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia “aprender a aprender”, la metacognición y el compromiso con el propio aprendizaje de los estudiantes, más allá del curso, el aula, la evaluación y el currículum prescrito.
6. Convierten las actividades escolares en experiencias personalmente significativas y auténticas. Estimulan el compromiso emocional de los participantes.

7. Los docentes y los aprendices asumen riesgos intelectuales y transitan por caminos no trillados. Son actividades creativas, divergentes y abiertas, no mera repetición.
8. En la evaluación se suele adoptar un margen de tolerancia que permite evidenciar los aprendizajes emergentes, aquellos no prescritos por el docente.  
(p.26-27)

Gros (2015) considera que las pedagogías emergentes apoyan el aprendizaje permanente, se fundamentan en ecologías de aprendizaje, utilizan diferentes formas de conocimiento, integran el uso de la tecnología como herramienta cognitiva, integran la autorregulación de los estudiantes y se basan en el diseño del aprendizaje.

Algunos ejemplos de pedagogías emergentes en la actualidad son *Game Based Learning*, robótica y aprendizaje computacional, *Flipped Classroom*, MOOC, realidad aumentada educativa, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, píldoras formativas, etc.

En resumen, las pedagogías emergentes pueden ser herramientas, conceptos, ideas, propuestas, actividades o métodos utilizados en contextos educativos que tienen relación con las TIC, aunque no necesariamente. Según Veletsianos (2010), las pedagogías emergentes se pueden describir como organismos en evolución, en un estado de “recién nacidos”, son de naturaleza disruptiva y no están lo suficientemente investigados y analizados.

### 3.1 MOVIMIENTO *OPEN* O EN ABIERTO

---

La irrupción de la Web 2.0 trajo consigo una nueva concepción del uso de internet en el que el protagonismo fue tomado por los usuarios, convirtiendo a la red en un medio de comunicación interactivo y con mayor participación.

No hay una definición oficial para el concepto de Web 2.0 pues es un término que engloba muchas herramientas y servicios y que ha dotado a la red de un nuevo sistema de prácticas y principios. La web 2.0 puede compararse con un ágora pública ya que genera espacios de reunión a través de los cuales se crean comunidades y grupos de comunicación de carácter horizontal (Telefónica, 2012).

También puede ser comparada con un zoco digital donde los usuarios generan, publican y comparten información a través de espacios específicos en red. Gracias a la participación y a la cooperación de los usuarios es la posible la co-creación que hace que la web 2.0 sea un espacio en continua construcción.

La generosidad de los usuarios de la red al compartir conocimiento permite que podamos poner en práctica aquellas palabras atribuidas a Newton: “Si he visto más lejos es porque estoy sentado sobre los hombros de gigantes” (Merton, 1990). Por este motivo se han tenido que crear nuevos modelos de licencias de derechos de autor con sistemas más flexibles porque compartir es prioritario frente a limitar y restringir. En este maravilloso y productivo caldo de cultivo se van a generar propuestas basadas en el concepto *Open* (OUVM, 2014).

El movimiento *Open* se apoya en dos tipos de fundamentos (Telefónica, 2015): los tecnológicos referidos a la tecnología digital y al acceso en red, que va a permitir que los contenidos puedan ser accesible y gestionados en formato abierto; y los legales que van a motivar la creación de nuevas licencias más flexibles para permitir un uso y reuso comercial y no comercial sin restricciones.

El movimiento *Open* nace a partir del software libre y el código abierto y sobre todo parte de la exigencia de los usuarios de una mayor flexibilidad y facilidad en los procesos que permitan compartir recursos, acceder a ellos, trabajar de forma colaborativa y disponer de libertad para reutilizar y transformar. A continuación se muestran los distintos tipos de propuestas, movimientos, formatos y contenidos que se desarrollaron:

***Open Access:***

La *Budapest Open Access Initiative* (2001) expone de manera muy clara los objetivos que se persiguieron con la puesta en marcha de este movimiento y es una declaración pública de principios.

Una vieja tradición y una nueva tecnología convergen para hacer posible un bien público sin precedente. La vieja tradición es el deseo de los científicos y académicos por publicar los frutos de su investigación en revistas académicas sin tener que pagar por ello, tan solo por el gusto de indagar y por el conocimiento. La nueva tecnología es Internet. El bien público que hace posible la distribución electrónica en la red de redes de literatura periódica revisada por pares, completamente gratuita y sin restricciones de acceso por todos los científicos, académicos, maestros, estudiantes y otras mentes curiosas. Retirar las barreras de acceso a esta literatura acelerará la investigación, enriquecerá la educación, compartirá el aprendizaje de los ricos con los pobres y el de los pobres con el de los ricos, hará esta literatura tan útil como sea posible y sentará los cimientos para unir a la humanidad en una conversación intelectual común y de búsqueda del conocimiento. (p.1)

***Open Source:***

Un software es Open Source o de Código Abierto si cualquier usuario puede acceder a su código fuente y tiene la libertad de poder modificar la fuente del programa sin restricciones de licencia. Se diferencia del Software Libre en que en el Open Source se focaliza más en el beneficio práctico que en las cuestiones éticas. Los programas Open

Source más conocidos son: Mozilla, Firefox, Perl, Apache HTTP Server, Linux , Open Office, Gimp, Emule y Moodle.

### ***Open Content:***

Se refiere a los contenidos con licencias abiertas del tipo Creative Commons. Existen varios tipos de licencia según se elijan los condicionantes. Las condiciones de cada una de las licencias se generan como combinación de estas cuatro:

- Reconocimiento (Attribution): En cualquier explotación de la obra autorizada por la licencia hará falta reconocer la autoría.
- No Comercial (Non commercial): La explotación de la obra queda limitada a usos no comerciales.
- Sin obras derivadas (No Derivate Works): La autorización para explotar la obra no incluye la transformación para crear una obra derivada.
- Compartir Igual (Share alike): La explotación autorizada incluye la creación de obras derivadas siempre que mantengan la misma licencia al ser divulgadas.

### ***Open Educational Practices:***

Se trata del uso de *Open Educational Resources* (OER) para la enseñanza y el aprendizaje. Se puede definir como “un conjunto de prácticas que promueve la (re)utilización y producción de recursos educativos abiertos a través de políticas educativas, promueve modelos pedagógicos innovadores y respeta y empodera a los estudiantes como co-productores de su camino de aprendizaje continuo” (Ehlers, 2011, p.8).

En 2012, La Declaración de París sobre los recursos educativos abiertos (UNESCO, 2012) recomienda a los Estados, en la medida de sus posibilidades y competencias:

Fomentar el conocimiento y el uso de los recursos educativos abiertos.  
Promover y utilizar los recursos educativos abiertos para ampliar el acceso a la educación en todos los niveles, tanto formal como no formal, en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida, contribuyendo así a la inclusión social, a

la igualdad entre hombres y mujeres y a la educación para personas con necesidades educativas especiales. Mejorar tanto la rentabilidad y la calidad de la enseñanza como los resultados del aprendizaje a través de un mayor uso de los recursos educativos abiertos. (p.1)

***Open social learning:***

Con la llegada de la web 2.0 y los espacios generadores de comunidades ha sido posible el desarrollo de actividades sociales de carácter cooperativo y empresarial. En este contexto digital nace el *Open Social Learning* (Aprendizaje Social en Abierto) caracterizado por el trabajo colectivo, la organización en red, la convergencia de medios y la cultura de la participación.

***Open Educational Resources:***

En el informe final del Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries, UNESCO (2002) definió a los Open Educational Resources como: “Recursos educativos de acceso abierto, permitido por las tecnologías de la información y la comunicación, para su consulta, uso y adaptación por parte de una comunidad de usuarios con fines no comerciales”.

Las principales características de los OER son las siguientes (Schaffert y Geser, 2008; OLCOS Roadmap, 2012):

- *Open Access*, el contenido se proporciona de forma gratuita y con libre acceso para cualquier institución educativa, servicio de contenido y para cualquier tipo de usuario ya sea profesor o estudiante de carácter formal o no formal.
- *Open Format*, los contenidos son generados con un formato abierto para favorecer las posibles modificaciones y la reutilización.
- *Open License*, utilizar licencias no restrictivas que permitan la reutilización y la modificación.
- *Open Software*, tiene que haber sido desarrollado y producido con *Open Software*.

Podemos clasificar los OER según contenido, herramientas y recursos (OUVM, 2014). Según el contenido tenemos cursos completos, materiales de los cursos, temarios, guías

de estudio, revistas, programaciones docentes, libros, vídeos, imágenes, contenidos de evaluaciones, notas de conferencia, quizzes, juegos, simulaciones, presentaciones, etc.

Si nos referimos a las herramientas, hablamos de software y servicios de producción, software y servicios de edición, software y servicios de transferencias de archivos, software y servicios de almacenamiento, software y servicios de búsqueda y organización de contenido, herramientas de evaluación, sistemas de gestión y aprendizaje de contenidos (CMS, LMS), herramientas de desarrollo de contenidos y comunidades de aprendizaje en línea. Y, por último, según los recursos tendremos licencias y Creative Common.

El grado de apertura de un OER puede medirse a través de las cuatro Rs de apertura (Wiley y Hilton, 2010): Reutilizar, que permite usar todo o parte del recurso para sus propios fines (por ejemplo, descargar un vídeo educativo para verlo más adelante de forma off line); redistribuir, que se pueden compartir (por ejemplo, enviar el vídeo educativo a un colega); revisar, que permite adaptar, modificar, traducir o cambiar la forma del recurso (por ejemplo, tomar un libro escrito en inglés y convertirlo en un libro de audio en español) y remix que permite tomar dos o más recursos existentes y combinarlos para crear otro recurso nuevo (por ejemplo, tomar conferencias de audio de un curso y combinarlos con diapositivas de otro curso para crear un nuevo recurso derivado).

### ***OpenCourseWare (OCW)***

En 2011 el MIT puso en marcha una importante iniciativa que marcaría enormemente el panorama internacional de la educación, ya que sentaría las bases sobre las que nacerían los MOOC. Se trataba del OpenCourseWare (OCW) con acceso libre y gratuito a los materiales de los cursos. A través de OCW se pueden obtener los contenidos de los cursos (notas de conferencias, problemas, laboratorios, vídeos y demostraciones) y poder estudiar una amplia variedad de temas, aunque el OCW no concede certificación ni da acceso a la universidad.

Además el MIT advierte que es posible que los contenidos y materiales de libre acceso no reflejen el contenido completo del curso. La primera dificultad a la hora de su puesta en marcha fue como tramitar las licencias de propiedad intelectual de los materiales de

cada curso y la adaptación de formato de los contenidos para poder ser compartidos en red y reutilizados.

---

### 3.2 ¿QUÉ SON LOS MOOC?

---

Los MOOC son considerados como un nuevo modelo de *e-learning*. El término MOOC por sí solo muestra una visión muy limitada de lo que representa realmente para la experiencia educativa y el aprendizaje que ofrecen ya que se trata de un fenómeno complejo y diversificado. Por su naturaleza específica los MOOC son muy moldeables y adoptan diferentes modelos y tipologías.

Esta diferenciación se debe a varios factores: el diseño, el modelo de tutorización, el tipo de plataforma, el marco de referencia, el enfoque metodológico, los objetivos, el tipo de contenidos y temáticas y los participantes hacia quién se dirige (Mackness, Mak, y Williams, 2010; Milligan, Littlejohn, y Margaryan, 2013; Bayne y Ross, 2014).

Para conocer que es un MOOC comencemos explorando las cuatro dimensiones que lo caracterizan: Masivo, abierto, *online* y curso.

#### **Masivo:**

Los MOOC se constituyen sobre plataformas desarrolladas de tal manera que puedan atender a las demandas de un gran número de participantes. Los cursos son de tipo escalable, es decir, deben estar preparados para ser ejecutados a gran escala sin límite alguno al número de estudiantes que deseen inscribirse. Por este motivo, masivo hace referencia a la escala potencial en un MOOC ligada al número de estudiantes que interactúen en el curso y tiene relación a la vez, con la noción de abierto ante la posibilidad de que cualquiera tenga la oportunidad de participar.

Un MOOC va a ser masivo únicamente por el número potencial de inscripciones en el curso, aunque nunca se asegura una participación masiva ni un masivo número de estudiantes que complete y termine de manera satisfactoria el curso. Se produce un alto abandono de participantes.

Estudios recientes hablan de menos de un 10% de estudiantes que terminan los cursos (Jordan, 2015). No todos los estudiantes inscritos en el curso lo empiezan con intención de terminarlo, por lo que en estos casos no se puede hablar de abandono (Littlejohn y Milligan, 2015).

El significado de masivo se relaciona directamente con el potencial de conseguir educar al máximo de persona que sea posible, adecuando el diseño de las plataformas para ello (Downes, 2013b; Grover, Franz, Schneider, y Pea, 2013; Hood y Littlejohn, 2016). El término masivo va a ser identificado, por tanto, con el potencial de acceso de la plataforma, pero no con el potencial de oportunidades que ofrece el curso para ser superado satisfactoriamente por esa alta escala potencial de participación.

Por otro lado, el termino masivo está condicionado por la posibilidades de acceso y las competencias digitales de los usuarios por lo que no existe un equidad en las oportunidades de acceso y el alcance a audiencias de países en desarrollo o colectivos con mayores dificultades de acceso (Zhenghao et al., 2015).

No podemos hablar todavía de democratización del conocimiento y el acceso a la educación. La importancia de contextualizar las oportunidades de enseñanza y aprendizaje ha dado lugar a que se desarrollen MOOC que están diseñados para audiencias específicas y entornos particulares (Hood y Littlejohn, 2016).

### **Abierto:**

La educación en abierto no es algo exclusivo de los MOOC. Se trata de una práctica educativa que comenzó con universidades abiertas en todo el mundo y recientemente con el movimiento Open, del cual se habló anteriormente, que incorpora OER y OCW.

La característica de abierto de los MOOC tiene diversos significados. Abierto se refiere a que este tipo de cursos no tiene requisitos de entrada aunque si pueden estar orientados a un determinado perfil.

También se refiere al carácter abierto de los contenidos que se a disposición de los participantes de carácter abierto, dando acceso a ellos cualquier persona. En tercer lugar hace referencia a los derechos de propiedad intelectual y al tipo de licencia de los contenidos que permite la reutilización de los recursos producidos para el curso y

durante el curso. Y por último, hace referencia a la gratuidad de la inscripción y participación en el curso.

La sociedad está en continua transformación y las instituciones educativas no deben estancarse. Se ha producido una mayor demanda de educación superior a bajo coste debido a una mayor necesidad de acceso a la educación ya que la gente necesita incrementar y mejorar sus habilidades y competencias. Es por esta razón por lo que la universidad tiene que adaptarse a los cambios si quiere seguir existiendo (Wiley y Hilton, 2009).

Está empezando a cuestionarse la gratuidad de los MOOC ya que, si bien en sus comienzos fueron gratis, en la actualidad se están llevando a cabo diversidad de modelos de pago que pueden ir desde el pago de la certificación a la posibilidad de acceso a un curso de Máster.

Por otro lado, el carácter abierto de los cursos unida al carácter informal y generalmente autorregulado no facilita el seguimiento por igual a todos los participantes. Es decir, los cursos pueden ser abiertos de acceso libre, pero puede estar condicionado el seguimiento según sean las capacidades, habilidades y competencias de cada participante (Hood y Littlejohn, 2016).

#### **En línea:**

Los MOOC se desarrollan en línea por lo que una de sus características más sobresalientes es la ubicuidad. A estos cursos puede matricularse cualquier persona desde cualquier parte del mundo siempre que disponga de conexión a internet. Esta circunstancia favorece la relación entre los participantes para aprender de forma conectiva.

Este aspecto es cada vez más difuso ya que empiezan a proliferar MOOC que combinan la presencialidad con la virtualidad. Los MOOC complementan o se combinan con las clases presenciales en centros o universidades ampliando los contextos de aprendizaje (Bruff, Fisher, Caulfield, Collier y Halawa, 2013; Firmin et al., 2014; Holotescu, Grosseck, Cretu, y Naaji, 2014; Bates, 2014).

Downes (2013b) propuso que para que un curso se calificara como MOOC, éste debía facilitar toda la participación y todos los procesos de enseñanza y aprendizaje en línea y ningún elemento o parte del curso debería estar supeditada a alguna ubicación física específica. Pese a que este requisito no impide que se produzcan interacciones *off line*. Se han podido encontrar cursos con actividades grupales que ofrecían la posibilidad de crear grupos por cercanía geográfica y de esta manera favorecer el trabajo grupal en contextos físicos.

La experiencia particular de cada alumno va a depender de sus múltiples contextos de vida. A veces se generan grupos de participantes que tienen conexiones personales en entornos físicos y que se inscriben conjuntamente en este tipo de cursos. Por ejemplo, es el caso de maestros de un mismo colegio de primaria que desean mejorar sus competencias en un determinado tema o alumnos de un curso presencial que utilizan un MOOC para complementar su aprendizaje.

#### **Curso:**

Uno de los atributos clave que diferencian los MOOC de un recurso educativo abierto es que tiene una estructura temática o modular y cuentan con unos objetivos educacionales dentro de áreas de aprendizaje. Las motivaciones de los participantes en los MOOC abarcan una gama más amplia de posibilidades que en el caso de un curso tradicional *online*.

Al igual que con los cursos tradicionales, también suele haber un elemento de evaluación incluido en el MOOC que puede ir unido a algún tipo de acreditación. Se imparten durante un período de tiempo específico, basado en el contenido, la instrucción de los tutores y las pruebas y actividades de evaluación programadas. Una vez terminada el periodo de tutorización, el curso puede quedar abierto como curso de autoaprendizaje. En este caso se restringen el acceso a algunas herramientas de evaluación y a los foros de discusión, dejando libre el acceso a los contenidos y a los test de autoevaluación.

Downes (2013b) propuso tres criterios que un curso debe cumplir para ser conceptualizado como MOOC:

1. El curso está limitado por una fecha de inicio y otra de finalización.
2. Los contenidos y discusiones tienen un eje común temático.
3. Los eventos y actividades mantienen una progresión y un orden determinado.

Los primeros MOOC que aparecieron cumplían con todos los requisitos. Se trataba de cursos estructurados diseñados como alternativa a los cursos formales de carácter individualizado. Pronto comenzaron a aparecer cursos que no estaban restringidos por fechas y que facilitaban el aprendizaje gracias a un modelo más flexible y de autoregulación que permitía a los estudiantes seguir su propio ritmo (Shah, 2015). Las estructuras también se volvieron más flexibles y se crearon módulos de carácter independiente. Los estudiantes podían crear sus propios itinerarios de aprendizaje y adaptar el curso a sus necesidades, cursando solo los módulos que consideraran oportunos. Así se podían generar cursos más largos o más cortos según demanda del estudiante.

Se pueden encontrar cursos con un aprendizaje estructurado frente a otros con un aprendizaje no estructurado y cursos de carácter informal frente a otros de carácter formal. Siemens (2012) objeta que el verdadero enfrentamiento entre MOOC se debe encontrar entre el modelo de transmisión y el modelo de construcción de conocimiento y aprendizaje. Siemens pone el foco de atención y debate en la concepción metodológica que se debe exigir a un MOOC, ya que Siemens defiende un modelo de MOOC en el que los estudiantes construyan y definan su propio aprendizaje.

---

### 3.3 EVOLUCIÓN DE LOS MOOC

---

El primer curso denominado como MOOC fue puesto en marcha por dos pioneros canadienses en el aprendizaje *online*, George Siemens y Stephen Downs. Ambos profesores expertos en educación y en modelos de aprendizaje y promotores del conectivismo, una teoría del aprendizaje de la que hablaremos más adelante.

En 2008, durante el curso *Connectivism and Connected Knowledge* (CCK08) de la Universidad de Manitoba, al que asistían 25 estudiantes, permitieron la participación de manera gratuita a otros estudiantes. La cifra de estudiantes que participaron con esta modalidad llegó a 2.200. Estos estudiantes disponían de libre acceso a todo el contenido del curso, a través de herramientas RSS y podían participar a través de un blog, de escenarios 3D de Second Life y de la plataforma Moodle.

La idea de conceder libre acceso a otros estudiantes partió de necesidad de poner en práctica la teoría del conectivismo. Se pretendía establecer una conexión entre estudiantes en un proceso formal de aprendizaje y un grupo de estudiantes de perfiles diversificados con sus propios intereses (Porter, 2015).

Todo comenzó cuando Downes añadió las siguientes palabras al Diario del curso: “¿Sabes de algún amigo al que le gustaría disfrutar con este boletín? Siéntete libre de enviar el Diario a tus colegas. Si recibiste este número de un amigo y deseas una suscripción gratuita, puedes unirse a nuestra lista de correo. Haz clic aquí para suscribirse” (Downes, 2008).

Para el desarrollo del curso en estas condiciones tuvieron que doblegar y adaptar las herramientas comunicativas que disponían a las exigencias del proceso de aprendizaje. La experiencia fue posteriormente (Fini, 2009) y se concluyó que aunque el seguimiento fue muy diferente entre los distintos estudiantes se había conseguido el éxito de la experiencia. En primer lugar, porque se generó conocimiento entre toda la comunidad de aprendizaje al desarrollar discusiones y al compartir contenidos en los foros y el blog. Y en segundo lugar, porque fue considerado como un excelente ejemplo de aprendizaje en cursos masivos bajo una innovadora concepción de la educación (Porter, 2015). Además fue la semilla de todo un fenómeno que aún hoy sigue creciendo.

A partir de este modelo se generaron las dos concepciones de tipología en los MOOC. Aquellos MOOC que siguieron las teorías del aprendizaje conectivista tal como la primera experiencia de Siemens y Downs, fueron denominados cMOOC. Mientras los MOOC que mantenían una metodología tradicional de aprendizaje se llamarían xMOOC. Más adelante trataremos más en profundidad cada una de estas tipologías de MOOC.

Desde 2009 a 2011 siguieron apareciendo MOOC desarrollados en plataformas de las instituciones del propio equipo docente. Uno de estos cursos fue el MOOC *Introduction to AI*, de la Universidad de Stanford, impartido por los profesores del departamento de Ciencia Computacional, que llegó a alcanzar la inscripción de más de 160.000 estudiantes.

Este curso fue decisivo para el comienzo de uso de plataformas proveedoras de MOOC. Tras el excepcional éxito del curso de El de la universidad de Stanford, se creó en 2011 Udacity y poco después Coursera. La plataforma EdX nació en 2012 y a diferencia de las dos anteriores, que se crearon con capital privado, se creó por la colaboración de dos prestigiosas universidades norteamericanas: el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y la Universidad de Harvard. En 2013 se crea MiríadaX, la primera plataforma importante fuera del contexto norteamericano. Se trataba de una iniciativa de dos empresas, Telefónica Learning Services y Universia con el objetivo de ofrecer MOOC de las universidades iberoamericanas de la red Universia.

Ya hemos visto cómo a partir de 2011 se abre todo un mundo comercial alrededor de los MOOC. Aun así, a día de hoy, podemos encontrar cursos desarrollados sobre plataformas modestas y más fieles al modelo del MOOC conectivista de Siemens y Downs. Es el caso de Proyecto ECO cuyos cursos se alojan en la plataforma OpenMOOC, una plataforma Open Source licenciada bajo Apache 2.0., y el caso de iniciativas privadas como Khan Academy, con cursos dirigidos a primaria y a secundaria. También hay universidades que están generando MOOC en plataformas *Open Source* cómo por ejemplo, UNED Abierta, que ofrece sus cursos sobre la plataforma OpenEdx o los cursos INTEF del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, también bajo plataforma OpenEdx.

A partir de 2012 se produjo un crecimiento de número de MOOC y de estudiantes matriculados en ellos de proporciones tan elevadas que marcó una revolución en el mundo educativo y comercial. La repercusión fue tan considerable que The New York Times llamó al año 2012, "*The Year of the MOOC*" (Pappano, 2012) y el MIT publicó en su revista un artículo bajo el título "*The Most Important Education Technology in 200*

*Years*”, que curiosamente no fue un artículo sobre educación sino un artículo de economía.

Media década después podemos hacer un balance de la repercusión internacional del fenómeno MOOC. Según datos de Class Central se estima que desde el inicio histórico de los MOOC hasta 2016, se han impartido más de 6.850 cursos de más de 700 universidades de todo el mundo y que el número de estudiantes que al menos se inscribió en un MOOC fue de 58 millones.

La tabla 1 muestra los datos sobre los usuarios registrados en cada uno de los principales proveedores de MOOC:

Tabla 1

*Usuarios registrados en los principales proveedores de MOOC*

Proveedor	Alúmos registrados
Coursera	23 millones
edX	10 millones
XuetangX	6 millones
FutureLearn	5.3 millones
Udacity	4 millones

Fuente: Datos recogidos de class-central.com

Destaca en esta lista de los top cinco, la plataforma XuetangX ya que es la única plataforma de lengua no inglesa.

En 2016 aparecieron más de 2.600 cursos nuevos, 800 cursos más que en 2015. La siguiente gráfica muestra el crecimiento de número de MOOC desde 2012. Se debe tener en cuenta que es una muestra sumativa ya que cada representa el número de cursos que se han impartido y algunos no están ya disponibles. Los MOOC son cursos que pueden estar un tiempo bajo tutorización del equipo docente y una vez transcurre este periodo, el curso se cierra o se mantiene abierto sin tutorización cerrando los espacios de evaluación entre pares y los foros.

A medida que los proveedores de MOOC se concentran más en la monetización, la tasa de crecimiento en términos de usuarios se ha ralentizado. Una cuarta parte de los nuevos usuarios agregados en 2016 provienen de proveedores regionales de MOOC como XuetangX (China) y Miríada X (América Latina).

En septiembre de 2013, edX fue el primer proveedor en ir más allá de la expedición de certificados de curso único. Crearon el programa XSeries, que consiste en un certificado obtenido tras completar una serie de cursos *online* de un mismo programa de especialización y no en ir dando certificados por MOOC individuales. El MIT presentó dos series de cursos, Supply Chain and Logistics Management formado por siete cursos y Foundations of Computer Science compuesto por tres cursos. A esta idea se unieron Coursera y Udacity en 2014. Coursera llama al certificado *Specializations* y Udacity le llama *Nanodegrees*. El objetivo de este nuevo concepto de certificación es mostrar el nivel de competencia para habilidades de alta demanda. En 2015 se llegaron a crear más de 100 certificados de Especialización, Nanodegrees y XSeries y en 2016 el número creció un 150%, llegando a cerca de 250. Coursera con 160, tiene el mayor número de certificados de este tipo.

En octubre de 2016, EdX amplió su programa de credenciales a través de MicroMasters en un curso Master piloto del MIT. Los programas de MicroMasters son una serie de cursos de posgrado de las mejores universidades diseñados para avanzar en su carrera. Proporcionan aprendizaje profundo en un campo de carrera específico y son reconocidos por los empleadores por su relevancia en el trabajo real. Los estudiantes pueden solicitar a la universidad que ofrece crédito para el certificado de MicroMasters y, si se aceptan, pueden cursar un máster acelerado y menos costoso.

Los estudiantes pueden realizar la mitad de un curso de Master a través de un MOOC sin necesidad de realizar un examen de admisión. Si el estudiante desarrolla satisfactoriamente este curso y aprueba un examen final puede recibir el certificado de MicroMasters y pueden matricularse directamente en el segundo semestre del Master de carácter presencial en el campus. La credencial de MicroMasters ya ha sido adoptada por catorce universidades ubicadas en ocho países diferentes.

Sobre la categoría de cursos de los MOOC en 2016, los más demandados han los cursos de economía y empresa y los cursos de tecnología sobre computación y programación. El número de cursos de economía y empresa ascendió con respecto a 2015, un 3%. Esto tiene sentido, ya que la forma más común para los proveedores de MOOC de rentabilizar sus labor es a través de los ingresos por certificados y los campos más demandados son los de negocio y tecnología.

Según se desprende de esas cifras podemos concluir que los más grandes proveedores de cursos están comenzando a mostrar un mayor interés por la monetización de los cursos en base a encontrar una mayor rentabilidad económica. Es por esta razón por la que se está investigando en la creación de nuevas formas de certificación.

### 3.4 PRINCIPALES PLATAFORMAS

Las plataformas de MOOC que se han creado a lo largo de estos años se pueden dividir en dos grupos atendiendo la finalidad económica de cada una de ellas. En un grupo se incluyen todas aquellas plataformas fundadas por una entidad privada con ánimo de lucro y desde su creación han tenido por objetivo obtener un rendimiento económico. En el otro grupo se encuentran las plataformas creadas por instituciones sin ánimo de lucro y que tan solo necesitan tener los ingresos suficientes para ser autosuficientes. En la tabla 2 podemos conocer cada una de las principales plataformas atendiendo a su financiación.

Tabla 2

#### *Principales plataformas y su financiación*

Plataforma	Finalidad Económica	Matrícula	Certificación	Otros ingresos	Socios
Open MOOC	Sin ánimo de lucro	Gratuita	Certificados de participación y superación del curso	Financiación Europea	Proyecto ECO

			+ Sistemas de gamificación: Karma points e insignias descargables		
<b>edX</b>	Sin ánimo de lucro	Gratuita	Varios tipos de certificados: de cumplimiento (gratuitos), Xseries (conjunto de certificados de pago).	Cobro por utilización de plataforma a las universidades que se asocian. Servicios enfocados a empresas por servicios de creación de contenido y uso de plataforma.	Consortio fundado por Harvard y MIT. Diversas universidades asociadas (48).
<b>MiríadaX</b>	Con ánimo de lucro	Gratuita	Certificados de participación y superación del curso + Sistemas de gamificación: Karma points e insignias descargables.	Explotación de la plataforma. Servicios de creación de contenidos e integración en la plataforma.	Red Universia (1.232 universidades) y Telefónica Learning Services.
<b>Coursera</b>	Con ánimo de lucro	Gratuita	Pago por certificación, certificado Specializations (conjunto de certificados de pago).	Cuota de afiliación a las universidades	Universidades (108)
<b>Udacity</b>	Con ánimo de lucro	Gratuita/ Curso completo de pago	Sí, por culminación del curso	Marketing de afiliación.	Universidades (2) y empresas tecnológicas.
<b>NovoEd</b>	Con ánimo de lucro	Gratuita- Enfoque colaborativo	Pago por certificación.		Universidades (13).

<b>Udemy</b>	Con ánimo de lucro	Gratuita /parcial	Pago por adelantado.	Cobro por uso de plataforma. Programa de afiliados. Packs de tarifa plana para organizaciones	Universidades, profesores a título personal y expertos temáticos.
<b>Unimooc</b>	Con ánimo de lucro	Gratuita	Certificado gratuito.		Diversas entidades (18): universidades, empresas, fundaciones.

Fuente: Actualización de tabla en *Los MOOC en la educación del futuro: la digitalización de la formación* (Telefónica, 2015)

### 3.5 TIPOLOGÍA DE LOS MOOC ATENDIENDO A SU METODOLOGÍA

Desde que apareció el primer MOOC en 2008 se han ido generando diferentes tipos de cursos dentro de una gama de entornos y metodologías muy diferentes y que comparten el hecho de que son masivos, abiertos y en línea. En la actualidad conviven infinidad de tipologías híbridas cuya combinación de tecnología, marco pedagógico y metodología varían de manera evidente entre unos MOOC y otros (Margaryan, Bianco, y Littlejohn, 2015).

Se ha llevado a cabo intentos para clasificar por categorías los diferentes tipos de MOOC que van surgiendo gracias a la diversidad, los objetivos y el tipo de alumnado al que van dirigidos y se han creado nuevos acrónimos para abandonar el genérico y dotar de mayor identidad a las nuevas tipologías (Bayne y Ross, 2014). Estos cursos son por ejemplo:

- SPOC (*Small Private Online Course*): curso dirigido a un perfil específico de estudiantes (Hashmi, 2013)
- COOC (*Corporate Open Online Course*): Cursos privados específicamente diseñados para una organización específica para la formación de sus empleados (Colombo, 2016).

- DOCC (*Distributed Open Collaborative Course*): Se imparte a través de colabores expertos de diferentes contextos (Jaschik, 2013).
- POOC (*Personalized Open Online Course*): Establece itinerarios formativos individualizados (Daniel, 2012).
- NOOC (Nano MOOC): Más granular, fragmentado, digerible, significativo que un MOOC tradicional (Xavier y Alsagoff, 2013).

En la tabla 3 se muestran tres de las clasificaciones más comunes para MOOC:

Tabla 3

*Principales clasificaciones de MOOC*

<b>cMOOC vs. xMOOC</b>	
1	Los cMOOC se basan en los principios metodológicos del conectivismo de Siemens. Los contenidos se generan a través de interacciones y colaboraciones entre participantes. El curso está diseñado para funcionar como una red, que es capaz de tomar y procesar nueva información, producir recursos y generar conocimiento.
2	Los xMOOC se centran en modelos más conductuales de la enseñanza y el aprendizaje. La información se transmite principalmente del instructor a los estudiantes, a menudo a través de video y los estudiantes participan de manera individual y de forma independiente con pocas y limitadas oportunidades para interactuar.
<b>Clasificación de Lane (2012) Tipología en tres partes</b>	
1	<i>Network</i> MOOC: MOOC en red de características similares a los cMOOC
2	<i>Content</i> MOOC: MOOC de contenido de características similares a los xMOOC
3	<i>Task</i> MOOC: MOOC de tareas, basados en el aprendizaje basado en problemas, contextualizan el aprendizaje en contextos del mundo real potenciando el aprendizaje en la práctica. Combina tanto principios conductistas como constructivistas.
<b>Clasificación de Clark (2013) Tipología en ocho partes no excluyentes</b>	
1	<i>Transfer</i> MOOC: Las clases magistrales de un curso presencial se transfieren a un MOOC.
2	<i>Made</i> MOOC: Se desarrollan videos, materiales interactivos y actividades específicamente y exclusivamente para un MOOC.
3	<i>Synch</i> MOOC: Tienen fecha fija de inicio y de fin.
4	<i>Asynch</i> MOOC: No tienen fechas fijas de inicio y fin, lo que permite una mayor flexibilidad.
5	<i>Adaptive</i> MOOC: Aportan experiencias de aprendizaje personalizadas, basadas en evaluaciones dinámicas y recogida de datos de evaluación durante el curso.
6	<i>Group</i> MOOC: Se desarrollan a través de trabajo colaborativo en pequeños grupos.

7	<i>Connectivist MOOC</i> : Los contenidos se generan y se transforman en base a relaciones interpersonales a través de conexiones en una red entre pares.
8	<i>Mini MOOC</i> : son cursos más cortos que requieren menos tiempo y atraen a menos alumnos.

Fuente: Adaptada de *Quality in MOOCs: Surveying the terrain* (Hood y Littlejohn, 2016).

Nos vamos a detener en la clasificación entre cMOOC y xMOOC ya que es la más utilizada actualmente y por tanto es conveniente profundizar algo más en cada uno de estos tipos de MOOC. Este enfoque se comenzó a perfilar prácticamente desde el comienzo del fenómeno MOOC.

Crowley (2013) define cada tipología MOOC atendiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el objetivo final?
- ¿En qué teorías del aprendizaje se basa?
- ¿Cuál es el rol del docente?
- ¿Cuál es el rol del alumno?
- ¿Cómo se construye el conocimiento?
- ¿Cómo se evalúa el aprendizaje?
- ¿Quién crea el contenido?
- ¿Qué tipo de interacciones tienen lugar?
- ¿Existe flexibilidad con los objetivos y la programación del curso?

El conocimiento en un xMOOC se construye a través del contenido desarrollado por el docente y aplicado a los problemas o proyectos concretos. Los estudiantes realizan sus evaluaciones acorde a los criterios del tutor a través de una rúbrica. Las interacciones que se producen en la comunidad de aprendizaje son muy escasas y se limitan, generalmente, a grupos pequeños y a tutorías de resolución de preguntas a través de foros. No existe flexibilidad con los objetivos y el programa del curso porque los decide el docente a principio del curso. Mientras que en un cMOOC se trabaja de forma colaborativa entre los participantes a un nivel horizontal, creando contenido, dando forma a los objetivos y generando nuevos conocimientos. Por tanto, los roles de docente y estudiante se pueden equiparar. El estudiante es cocreador en el curso y el docente coaprendiz (Crowley, 2013).

El conocimiento se construye a través de proyectos conjuntos, compartiendo recursos y conocimiento, dando retroalimentación y apoyo a los compañeros, etc. La evaluación consiste en que los estudiantes vayan mostrando sus avances, por ejemplo, a través de un blog o una pizarra virtual y después se autoevalúen ellos mismos. La interacción entre los participantes es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los contenidos del curso se van a generar gracias a ella.

Por otra parte, Yuan, Powell y Olivier (2014) ofrecen otra definición de cMOOC y xMOOC a partir de su relación con los elementos fundamentales que caracterizan a ambos cursos. En la tabla 4 se muestra de manera resumida una comparativa.

Tabla 4

*Diferencias entre cMOOC y xMOOC*

	xMOOC	cMOOC
<b>Massive</b>	Escalabilidad de la provisión	Comunidad y Conexiones
<b>Open</b>	Licencias Open Access y Restrictivas	Licencias Open Access
<b>Online</b>	Aprendizaje individual a través de la plataforma del curso.	Aprendizaje en red a través de múltiples plataformas y servicios.
<b>Course</b>	Adquirir conocimiento y habilidades curriculares.	Desarrollar prácticas compartidas, conocimiento y comprensión

Fuente: *Beyond MOOCs: Sustainable Online Learning in Institutions* (Yuan, Powell, & Olivier, 2014)

Moya (2013) presenta una comparativa entre ambos tipos de MOOC relacionándolos con los cuatro pilares fundamentales en la educación del siglo XXI y que presentó el Informe Delors.

Tabla 5

Comparativa entre xMOOC y cMOOC a través de los pilares de la educación

PILARES DE LA EDUCACIÓN	xMOOC	cMOOC
Aprender a conocer	El aprendizaje centrado en la información que transmite el docente Aprendizaje lineal y guiado	Aprendizaje a partir de compartir el conocimiento con los demás- Aprendizaje activo y participativo
Aprender a hacer	Las tareas que proponen son más de valorar si se han asumido los contenidos a partir de una autoevaluación El aprendizaje es pasivo.	Las tareas dependen de la implicación de los participantes y de su relación con el resto. - Es un aprendizaje más activo, resaltando el aprender haciendo: "learningbydoing".
Aprender a vivir juntos	Desde el planteamiento del modelo xMOOC no se contempla esta perspectiva de aprender a convivir, ya que el proceso de aprendizaje es totalmente individual	La conexión que se establece en esta modalidad de cursos es un buen ejemplo del aprendizaje compartido, colaborativo, cooperativo y por tanto implica relación con el resto de la comunidad del curso.
Aprender a ser	Los xMOOC proponen un aprendizaje totalmente individualizado, por lo que dependerá del propio participante que se desarrolle o no. Carácter de formación y aprendizaje para toda la vida: "longlifelearning"	La propuesta refleja claramente este aprendizaje, ya que implica en todo momento que la conexión con el resto de los participantes y las interacciones nos hacen crecer y desarrollarnos como personas. - Mantiene la esencia del aprendizaje para toda la vida: "longlifelearning"

Fuente: La Educación encierra un tesoro: ¿Los MOOCs/COMA integran los Pilares de la Educación en su modelo de aprendizaje on-line? (Moya, 2013)

Actualmente, la mayoría de los cursos impartidos por las plataformas más conocidas son xMOOC. De hecho la X deriva de edX, que fue la plataforma fundada por dos prestigiosas universidades norteamericanas, el Instituto Tecnológico de Massachusetts

(MIT) y la Universidad de Harvard, que da soporte a importantes universidades e instituciones educativas del todo el mundo. El modelo implementado en la mayoría de los MOOC va a ser el mismo modelo educativo tradicional, pero en un entorno virtual.

Los cursos con metodologías descentralizadas y participativas van a ser una minoría. Yousef, Chatti, Schoeder y Wosnitza (2015) proponen el modelo bMOOC (Blended MOOC) que fomenta el aprendizaje centrado en el alumnado, con apoyo interactivo a través de conferencias en vídeo y actividades colaborativas y participativas *online*, a la vez que combina con elementos educacionales presenciales.

Un paso más en el desarrollo de propuestas metodológicas más participativas y conectadas es el modelo sMOOC (Ostashewski y Reid, 2012). Las características principales de los sMOOC son dos:

- Las actividades de aprendizaje se plantean sobre una o varias redes sociales digitales.
- El rol del docente se equipara con el de un guía turístico (*city tour*) porque su papel consiste en guiar el proceso de aprendizaje, planear los momentos de reflexión, proporcionar orientación y dirigir a los estudiantes en su exploración del tema.

En 2014, el Proyecto Europeo ECO (*eLearning, Communication and Open-data: Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning*), financiado por la Comisión Europea “*Competitiveness and Innovation Framework Programme*” (CIP). *Theme 2: “Digital content, open data and creativity”*. *Obj. 2.3.a: “Piloting and showcasing excellence in ICT for learning for all”*, va a tomar los sMOOC como referente en la concepción y filosofía metodológica sobre la que se basarán todos los cursos generados en su andadura.

Los sMOOC del Proyecto ECO toman la “s” del término social como los anteriores descritos y del término *seamless*, entendido como continuo. Por tanto son cursos que proporcionan experiencias de aprendizajes basadas en la interacción social y participativa de sus integrantes, en la continuidad que ofrece la accesibilidad a través de diferentes plataformas y dispositivos móviles y en modelos de gamificación en los aprendizajes (Fueyo et al., 2015).

Los sMOOC de ECO son concebidos, desarrollados y desempeñados desde un escenario intercreativo (Berners-Lee, 1996). Los sMOOC se apoyan en conceptos como la equidad, la inclusión social, la accesibilidad, la calidad, la diversidad, la autonomía y la apertura. Los estudiantes se integran en el proceso de aprender haciendo, generar contenido y aprender todos con todos. Los sMOOC reúnen las siguientes características (Osuna-Acedo y Camarero-Cano, 2016):

- Facilitan la realización del curso para todo el que desee cursarlo, por lo que los contenidos son multilingües y el diseño contempla la participación de colectivos con dificultades de acceso tales como personas en riesgo de exclusión social o personas con discapacidad visual y auditiva;
- Se facilita la interacción, la comunicación y la retroalimentación entre todos los integrantes de la comunidad educativa:
  - se promueve la colaboración, la creatividad y la reflexión personal;
  - se potencia la participación dentro un contexto multicultural a través de variedad de escenarios, ejercicios y tecnologías basados en el juego;
  - se dispone de una máxima accesibilidad y usabilidad y están disponibles en dispositivos móviles;
- la estructura de los cursos es flexible y se basa en el constructivismo, el conectivismo y las redes sociales donde todos los involucrados son a su vez generadores de contenidos.

---

### 3.6 ¿CÓMO SE ENSEÑA A MÁS DE 10.000 ESTUDIANTES A LA VEZ?

---

Kolowich (2013) quiso dar respuesta a esta pregunta y planteó esta cuestión a 184 profesores de MOOC en febrero de 2013. La tabla 6 recoge los datos de la encuesta:

Tabla 6

*Resultados de la encuesta de Kolowich*

33.000	Media del número de estudiantes inscritos en un MOOC
2.600	Media del número de estudiantes que termina favorablemente
1	Media del número de profesores asistentes en un MOOC
100	Media del número de horas invertidas preparando un MOOC
8	Media del número de horas invertidas por semana en un MOOC mientras está en sesión
5	Media del número de e-mails recibidos por semana de los estudiantes mientras está en sesión
51	Porcentaje de los profesores que responden al 100% de los e-mails.
13	Porcentaje de profesores que no responde a ningún mensaje de los estudiantes.

Fuente: *The professors who make the MOOCs*. (Kolowich, 2013)

Los docentes de MOOC se sienten frustrados, generalmente, ante la falta de respuesta en los foros o espacios dedicados a la interacción por parte del alumnado ya que normalmente es muy escasa (Allon, 2012; Breslow et al., 2013, Koutropoulos et al., 2012). Siente por tanto una alta sensación de hablar al vacío debido a esta falta de retroalimentación (Allon, 2012; Roth, 2013). Por otro lado no ven compensado la inversión de tiempo con el dinero que puedan ganar con el curso y con la falta de posibilidad de acreditación por la práctica docente (Head, 2013; Kolowich, 2013; Belanger y Thornton, 2013).

¿Qué razones pueden llevar a un docente a enrolarse en un MOOC? Las razones que llevan a ser docente en un MOOC se pueden concretar en tres:

1. Experimentar un nuevo escenario educativo con un masivo número de estudiantes de cualquier parte del mundo (Agarwal, 2012, Mackness, Mak, & Williams, 2010, Roth, 2013). Esta interacción entre tantos y diversos estudiantes proporcionó a los docentes la posibilidad de conocer diferentes perspectivas y enfoques sobre el contenido y los recursos que aportaba el curso y con ellas mejorar las siguientes ediciones (Belanger y Thornton, 2013, Roth, 2013). Por otra parte, la experiencia de generar contenidos que pudieran llegar a un audiencia tan diversa también fue muy motivante en los docentes (Kolowich, 2013).
2. Alcanzar mayor reputación social y mejorar su currículum al formar parte del equipo directivo de cursos de prestigiosas universidades (Kolowich, 2013).
3. Democratizar el conocimiento dando acceso a estudiantes que de otra manera no podrían llegar a tener estudios superiores. Las causas altruistas son también un motivo para ser docente en un MOOC (Kolowich, 2013).

---

### 3.7 PERFIL DEL ALUMNADO

---

Los motivos por los que se inscriben los participantes son principalmente porque les interesa el tema y desean saber de él o porque quieren profundizar y aumentar sus conocimientos en algún área específica o para conocer en un determinado momento y de forma rápida conceptos que pudiera necesitar para el desarrollo de alguna actividad en concreto, al igual que se hace cuando se busca en una biblioteca un libro (Agarwal, 2012; Allon, 2012; Belanger y Thornton, 2013; Breslow et al., 2013; Evans, 2012; Fini, 2009; Kaul, 2012; Kolowich, 2013; Rice, 2013). La mayoría de los alumnos inscritos no buscan ninguna acreditación (Fini, 2009; Kolowich, 2013).

Un hecho importante que sirve de atractivo para la inscripción es el libre acceso ya que al condicionar, permite comenzar el curso sin tener la seguridad de si se va terminar (Instructure, 2013).

Otro factor que motivaba a los estudiantes para inscribirse fue la curiosidad. Los participantes querían conocer cómo era la experiencia de interactuar y participar con cientos o miles de estudiantes de todo el mundo o sencillamente saber cómo se aprende a través de un curso de estas características (Martin, 2012; Belanger y Thornton, 2013; Jacobs, 2013; Young, 2013). Algunos estudios llegan a hablar de estudiantes obsesionados por conseguir el máximo de medallas o de acreditaciones posibles y que llegan a generar cierta adicción a los MOOC (Young, 2013).

Los estudios realizados sobre la satisfacción de los estudiantes en relación a los MOOC muestran resultados dispares. Por un lado, se muestran investigaciones con conclusiones positivas sobre la actitud de los estudiantes (Agarwal, 2012; Frank, 2012; Levy, 2011), pero, por otro lado, podemos encontrar estudios que muestran actitudes de frustración en los alumnos debidas principalmente a la mala instrucción, a problemas técnicos y al uso de la revisión por pares (Mackness et al., 2010; Koutropoulos et al., 2012; Kirschner, 2012; Breslow et al., 2013; Jacobs, 2013; Kolowich, 2013; Krause, 2013; Young, 2013).

Podemos tener un perfil aproximado del tipo de alumnado de los MOOC a través de los datos que proporciona la plataforma HarvardX sobre el perfil de su alumnado. HarvardX es una de las plataformas más conocida y reconocida internacionalmente y ofrece una gran variedad de cursos de muy diferentes temáticas con inscripciones de estudiantes de todos los países del mundo, por lo que los datos estadísticos que nos proporciona puede ofrecernos un perfil bastante aproximado de los participante en un MOOC en general. La última actualización de los datos fue el 5 de marzo de 2017. En la tabla 7 podemos observar los resultados.

Tabla 7

*¿Cómo es la comunidad de aprendizaje de HaverdX?*

Masiva	Diversidad	Global	Cursos
5.18 M Registros	317.430 Estudiantes que trabajan a tiempo completo	66% Estudiantes fuera de USA	172 Cursos ofrecidos

22.335 Estudiantes por curso	34% Estudiantes que se autoidentifican como maestros / instructores	193 Países representados (Son todos los países del mundo)	34 Cursos en Humanidades y Educación
116.727 Certificados obtenidos	71 % Estudiantes que son Millenials (nacidos entre 1981 y 1995)	829,483 Estudiantes de Países en Desarrollo	15 Cursos en políticas, salud y ciencias sociales

Fuente: <https://harvardx.harvard.edu/insights>

La mayoría de los alumnos inscritos en los MOOC de HarvardX proceden de Estados Unidos (33,6 %) y el resto del alumnado procede principalmente de India, Australia, México, Rusia, Japón, China, Egipto y de toda Europa.

### World Map of Learners

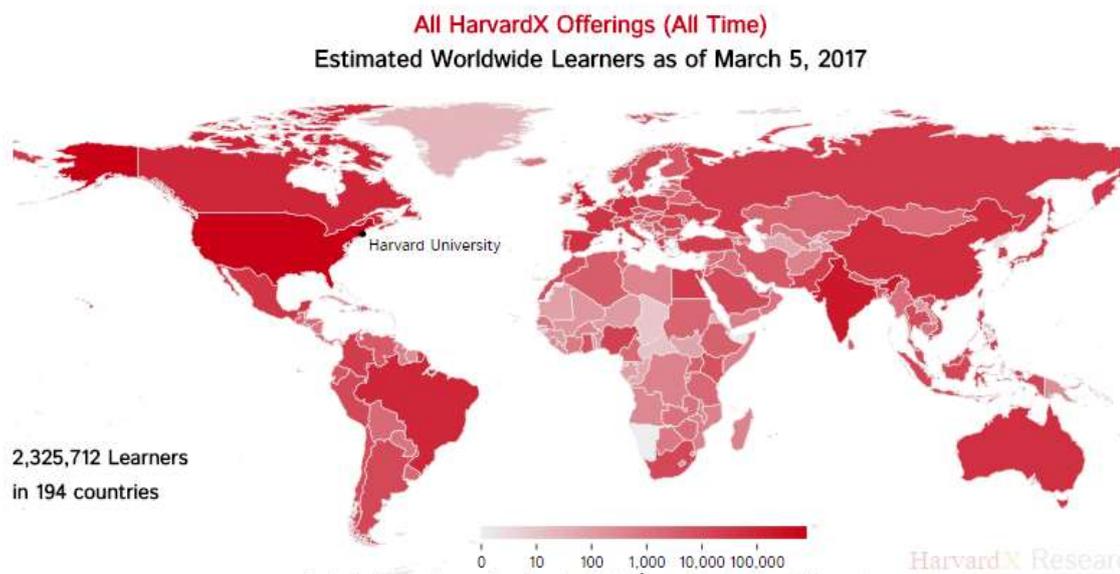
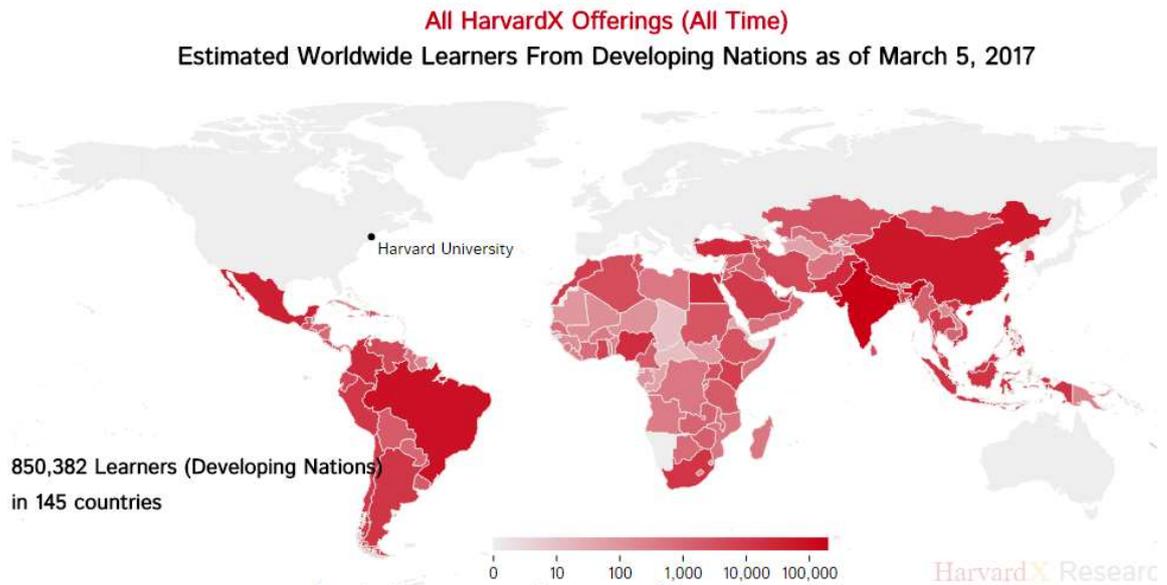


Figura 3. Mapa del número de estudiantes en el mundo. Actualizado de Nesterko, S. O., Seaton, D. T., Kashin, K., Han, Q., Reich, J., Waldo, J., Chuang I., & Ho, A. D. (2014). World Map (HarvardX Insights). <https://harvardx.harvard.edu/insights>

El perfil sociodemográfico de los alumnos se va a desarrollar sobre las siguientes variables: género, edad, ubicación geográfica y nivel de estudios.

Los países en desarrollo con mayor representación de alumnos en MOOC son India con más de 190.000 inscripciones, Brasil con más de 80.000 inscripciones y China con más de 50.000 inscripciones.

## World Map of Learners from Developing Nations

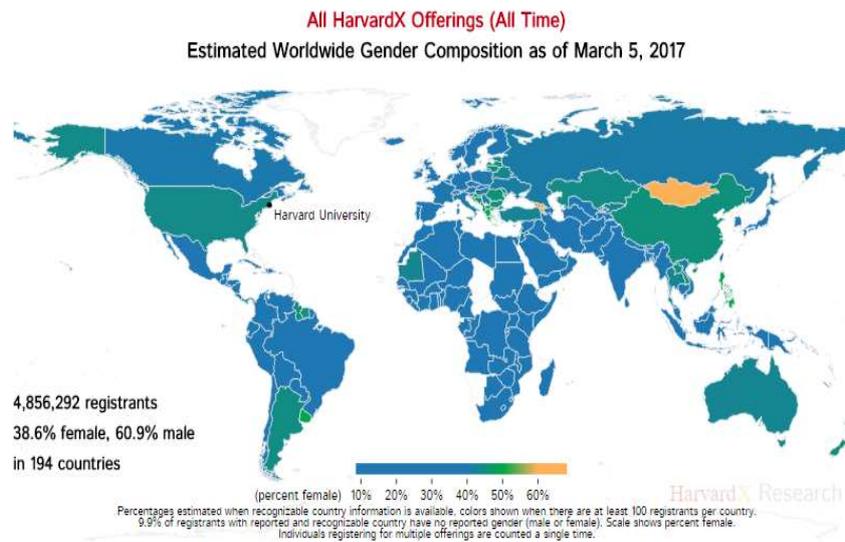


*Figura 4.* Mapa del número de estudiantes en los países en desarrollo. Actualizado de Nesterko, S. O., Seaton, D. T., Kashin, K., Han, Q., Reich, J., Waldo, J., Chuang I., & Ho, A. D. (2014). World Map (HarvardX Insights). <https://harvardx.harvard.edu/insights>

Si se observa el género del alumnado, se aprecia que el porcentaje de varones registrados en HarvardX es sensiblemente superior al de mujeres (60,9% de hombres frente al 38,6% de mujeres).

Los países donde se aproxima la igualdad de inscripciones por género, con una diferencia inferior al 10% de más hombres frente a mujeres, son Estados Unidos, Kazajistán, Jordania, Tailandia, Australia, Honduras, Panamá, Argentina, Uruguay, Mauritania, China, Estonia, Letonia, Lituania; Bielorrusia, Rumania, Serbia, Bulgaria y Macedonia. En Grecia y en Filipinas hay prácticamente el mismo número de inscripciones de mujeres que de hombres. En España el número de mujeres inscritas es 39,2% frente a un 60,3% de hombres, que se corresponde con la media internacional.

Hay dos países donde las inscripciones de mujeres superan las de hombres: Georgia (59,3% mujeres – 40,5% hombres) y Mongolia (60,1% mujeres – 39,7% hombres). Los países donde el porcentaje de mujeres frente a hombres es menor del 15% son africanos: Chat (5,9%), Níger (8%), Ghana (13,2%), Somalia (12,3%), Camerún (14,1%), Benín (12,8), Mali (13,5%), República Centro Africana (10,5%), República Democrática del Congo (12,9%) y Angola (14,7%).



*Figura 5.* Mapa por género de los estudiantes en el mundo. Actualizado de Nesterko, S. O., Seaton, D. T., Kashin, K., Han, Q., Reich, J., Waldo, J., Chuang I., & Ho, A. D. (2014). World Map (HarvardX Insights). <https://harvardx.harvard.edu/insights>

La media de edad del alumnado es de 28 años. Por rango de edad, la mayoría de los estudiantes tienen una edad entre 21 y 30 años: de 21 a 25 años 21,4 % y de 26 a 30 años (23,9 %).

Age Composition

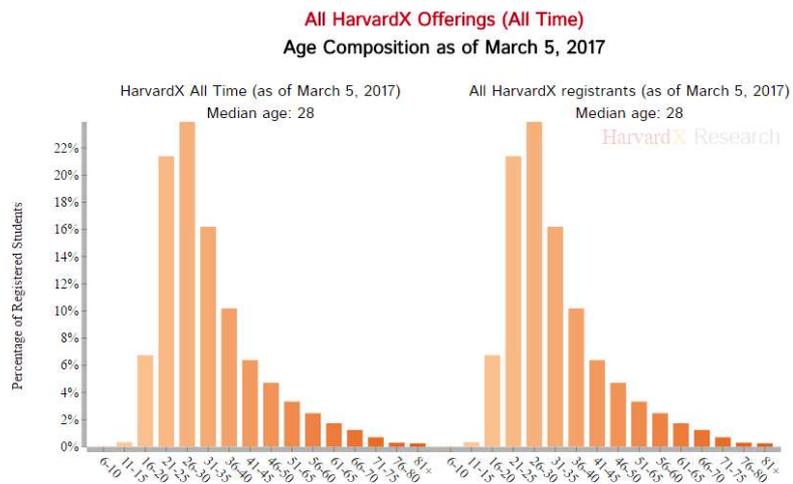


Figura 6. Gráfica de barras de los datos de los estudiantes por edad en el mundo. Actualizado de Nesterko, S. O., Seaton, D. T., Kashin, K., Han, Q., Reich, J., Waldo, J., Chuang I., & Ho, A. D. (2014). World Map (HarvardX Insights). <https://harvardx.harvard.edu/insights>

Los países que tienen una media de edad por debajo de la media internacional, que es de 28 años, son: Colombia, Paraguay, Ucrania, Bielorrusia, Lituania, Kazajistán, Afganistán y Jordania con una media de 27 años y Uzbekistán, China, Turquía, Argelia, Marruecos, Indonesia, Vietnam, Pakistán y Mongolia con una media de 26 años.

Los países con una media superior a los 30 años son Estados Unidos, España, Francia, Irlanda, Suecia, Noruega, Reino Unido, Italia, Dinamarca, Argentina, Australia, Japón, Grecia y Sudáfrica. Se puede pensar que en los países con un mayor desarrollo, donde existen altas posibilidades de que su población acceda a cursos universitarios presenciales de pago, los estudiantes retrasan su acceso a cursos *online* del tipo MOOC.

Mientras que, en aquellos países en desarrollo donde hay mayores dificultades para acceder a cursos presenciales de pago, los jóvenes se decantan muy pronto por una educación de libre acceso de carácter gratuito.

## World Map of Age Composition

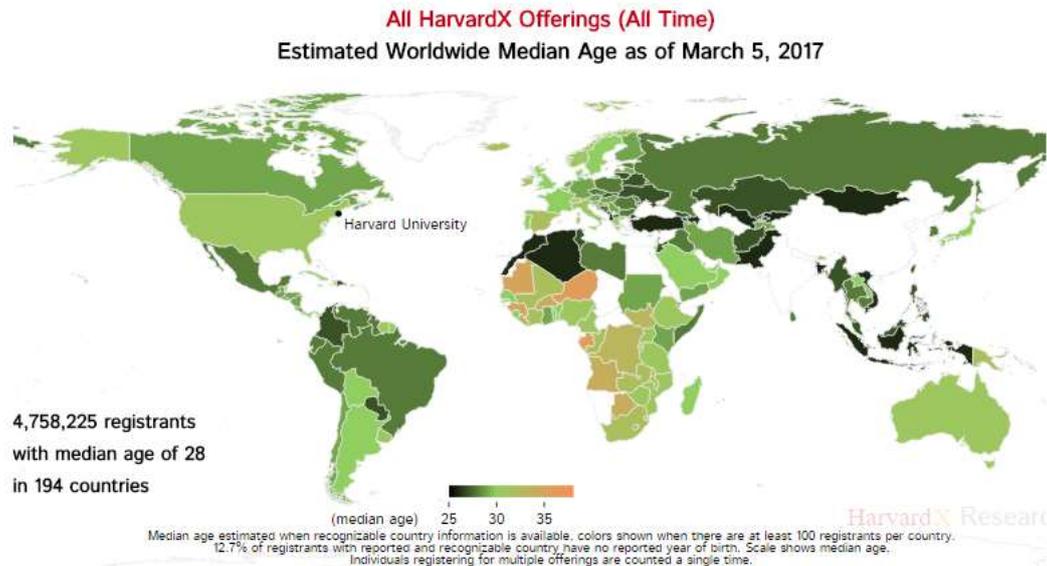


Figura 7. Mapa de los estudiantes por edad en el mundo. Actualizado de Nesterko, S. O., Seaton, D. T., Kashin, K., Han, Q., Reich, J., Waldo, J., Chuang I., & Ho, A. D. (2014). World Map (HarvardX Insights). <https://harvardx.harvard.edu/insights>

El 69,7 % de las personas inscritas tienen una titulación de grado o una titulación superior. El alumnado con titulación solo de grado es del 33,4 % de los inscritos. Tan solo el 4,1% tienen titulación de doctorado.

## Education Levels Composition

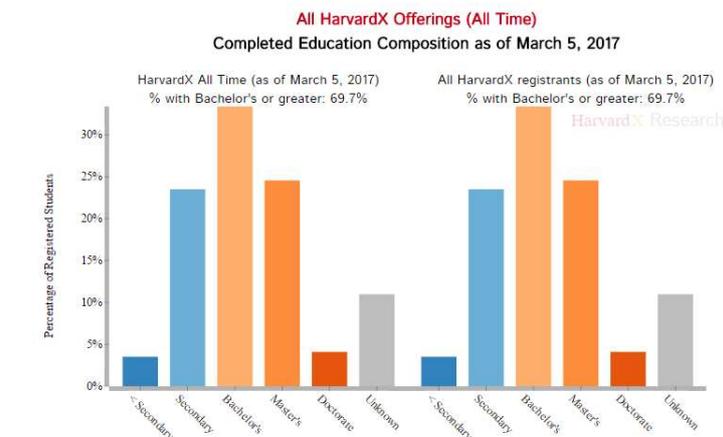


Figura 8. Gráfica de barras de los datos de los estudiantes por nivel educativo en el mundo. Actualizado de Nesterko, S. O., Seaton, D. T., Kashin, K., Han, Q., Reich, J., Waldo, J., Chuang I., & Ho, A. D. (2014). World Map (HarvardX Insights). <https://harvardx.harvard.edu/insights>

En el mapa siguiente se pueden observar en color naranja los países que tiene un mayor porcentaje de alumnos y en azul los países con menor porcentaje de alumnos con titulaciones de grado o superior a grado. España con el 82,1% se encuentra entre los países con un mayor porcentaje de alumnado con grado o superior a grado.

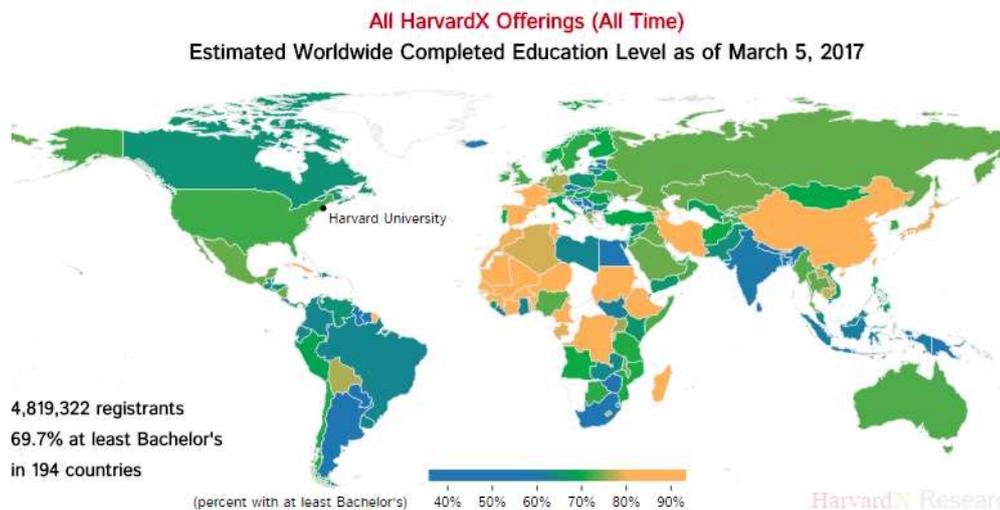


Figura 9. Gráfica de barras de los datos de los estudiantes por edad en el mundo. Actualizado de Nesterko, S. O., Seaton, D. T., Kashin, K., Han, Q., Reich, J., Waldo, J., Chuang I., & Ho, A. D. (2014). World Map (HarvardX Insights). <https://harvardx.harvard.edu/insights>

### 4.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

---

Si preguntáramos a cada docente cuál es su concepto de evaluación encontraríamos que en cada una de sus respuestas hay una concepción diferente. Todo depende de la intención que tengamos a la hora de evaluar, el fin que persigamos, los recursos que utilicemos y cómo la propongamos dentro del proceso educativo. De este modo se puede llegar a equiparar evaluar con otro tipo de acciones como calificar, corregir, certificar, examinar o sencillamente rellenar un cuestionario tipo test o podemos estar hablando de integración, formación, colaboración, participación o valoración.

La concepción de la evaluación se ve condicionada por la puesta en marcha de ésta dentro del proceso de aprendizaje. La evaluación que se condiciona a un momento puntual durante el desarrollo del curso como si se tratara de apéndices externos implantados en el proceso, generalmente al final, o por el contrario puede fluir de manera continua como una actividad integrada dentro de las tareas propias del aprendizaje.

Otro aspecto a tener en cuenta son los parámetros utilizados en la evaluación, en este caso podemos tener dos tipos de evaluación: la evaluación que mide el aprendizaje y la evaluación que mide el rendimiento. Y si nos preocupa el objetivo podemos encontrar concepciones de la evaluación con un objetivo de control, de sanción y de selección, frente a la concepción de evaluación con el objetivo de aprender y conocer.

Para algunos docentes la evaluación es un proceso objetivo obsesionado en el rigor y los métodos racionales, objetivos y científicos mientras que para otros la evaluación debe contemplar una ética que asegure ser justa por lo que debería adaptarse a cada

individuo (Álvarez, 2014). Se enfrentan planteamientos muy diferentes y en ocasiones hasta antagónicos.

Ante este panorama comencemos haciendo una revisión de las concepciones sobre la evaluación en un repaso histórico. A través de este viaje en el tiempo vamos a poder comprender hasta dónde puede llegar a está condicionada nuestra percepción actual a cerca de la evaluación. Arrastramos condicionantes culturales y sociales que impiden, en muchos casos, que nos planteemos o cuestionemos de manera crítica lo que damos por hecho.

Hanson (1994) se remonta a las sociedades precientíficas e influenciadas por el folclore y el mito. Las pruebas de evaluación se concretaban sobre la identidad y la inocencia. Es decir, se proponían con ello probar quién era la persona que iba a ser evaluada o si está persona era culpable o inocente sobre un hecho. Los test de autenticidad debían confirmar o desmentir la identidad y con esto determinar el carácter.

El enfoque consistía en realizar una prueba, tal como en el caso del rey Arturo que debía sacar la espada de la roca para confirmar su identidad como rey de Inglaterra, o el caso de la princesa del guisante que confirmó su verdadera identidad al apreciar un guisante por debajo de varios colchones. En las pruebas de culpabilidad o inocencia basadas en mitos y leyendas tenemos el ejemplo de la llevada a cabo por el rey Salomón basada en la reacción ante la posibilidad de partir un niño en dos.

Estas pruebas de identidad y de culpabilidad o inocencia aplicadas en el acervo cultural y literario, se aplicaban con normalidad como apoyo a la hora de decidir en un pleito judicial. En todas ellas el designio divino era la base a la hora de decidir, ya que según su pensamiento, Dios solo premia a los buenos.

El juicio mediante duelo exigía la lucha entre las partes implicadas y la prueba delataría al infractor, puesto que no tendría la ayuda divina.

El juicio por ordalía o juicio de Dios interpretaba la inocencia ante la evaluación basada en torturas. Si se sobrevivía a atrocidades tales como se sujetado por hierros candentes, introducir las manos en una hoguera o ser sumergido durante largo tiempo bajo el agua, entonces es que Dios había intercedido y esto demostraba la inocencia. La más

conocida de estas pruebas era la prueba del agua utilizada en el siglo XVII en la caza de brujas.

Este tipo de pruebas, que parecen tan lejanas e irrazonables, tienen según Hanson (1994) su equivalente secular en nuestros días. Se refiere al uso de detectores de mentiras en los cuales la figura de Dios es sustituida por la ciencia, pero al fin al cabo se trata del mismo objetivo, conocer si el individuo está mintiendo o dice la verdad, es decir, probar la autenticidad.

Aunque no volvamos a retomar este tipo de pruebas ya que no son suficientemente representativas en entornos educativos, afortunadamente, si es interesante repasar algunas características que las relacionan con el concepto de evaluación en la actualidad:

- Se trata de una evaluación vertical. Todo el poder reside en quien dirige la prueba.
- Se centra en indicadores de conducta.
- Es una evaluación que se basa en la medición y no en la valoración.

Las primeras pruebas de carácter convencional se remontan a las pruebas de selección del funcionariado chino. Fue durante la dinastía Song (960-1279) cuando las pruebas dejaron a un lado los criterios aristocráticos y de actitud, para centrarse exclusivamente en pruebas de conocimiento.

Se trataba de pruebas de evaluación formal escrita y práctica sobre poesía, historia, política y religión. Consistía en pruebas muy duras y estrictas ya que los candidatos eran confinados en celdas individuales durante tres días. Al examen podían acceder todos los varones, salvo los esclavos, los jornaleros, los músicos y los actores, y era una oportunidad para alcanzar prestigio y ascender en la escala social.

Esta total apertura, en principio tan democrática teniendo en cuenta la sociedad patriarcal, no era del todo así ya que solo las clases altas podían permitirse el acceso al conocimiento previo para preparar los exámenes y el mantenimiento de los candidatos mientras durara todo el proceso. Aun así, sigue siendo un gran avance en lo que se refiere a la selección gracias a un criterio que medía el mérito y no la cuna.

Este tipo de pruebas tenían sus detractores que criticaban que solo se evaluara el conocimiento sobre los clásicos y algunas habilidades sobre el estilo y que no preparaban para la práctica diaria con la que se iba a encontrar el funcionario cuando accediese a su puesto de trabajo. El eterno debate entre educación generalista y educar en la especialización.

Los candidatos competían entre ellos para alcanzar los mejores resultados por lo que la evaluación era un fin en sí misma más que un aprendizaje adquirido en el proceso para alcanzar el éxito.

Por esa razón los candidatos buscaban alcanzar sus objetivos de la forma que fuera, aún que se saltaran las normas y los principios éticos. De aquí que se empezó a desarrollar un complejo sistema de seguridad en los exámenes. Una de las medidas de seguridad fue en concreto la vigilancia en la calificación de los exámenes para que no existiera favoritismo. Esta es una característica sustancial en este tipo de pruebas de carácter vertical donde el control y el poder corresponden al examinador.

Este mismo tipo de pruebas fue adoptado siglos más tarde y en Gran Bretaña, durante el periodo victoriano, con gran entusiasmo. Se adoptó este sistema debido a la falta de funcionarios a raíz de la rápida expansión del imperio y a que fue considerado como un proceso objetivo y al margen de las influencias.

Los exámenes se concebían como pruebas para acceder a las capacidades básicas y se equiparaba con el mérito, el talento y la virtud (Sutherland, 1992). Los exámenes no se adecuaban a la finalidad y lo que se estudiara y sobre lo que se examinara daba igual, ya que lo importante era hacerlo mejor que otros (Stobart, 2010). Las palabras del historiador Macaulay (1898) a favor de la introducción de exámenes para la selección de funcionarios para India indican esta postura:

Cualesquiera que sean las lenguas, cualesquiera que sean las ciencias que se acostumbren a enseñar en cualquier época o país, las personas que acabarán siendo más competentes en aquellas lenguas y aquellas ciencias serán, en general, la flor y nata de la juventud, las más perspicaces, las más trabajadoras, las más deseosas de distinciones honorables. (p.573)

La evaluación de la competencia en la formación ocupacional aparece en los gremios. El aprendizaje de las destrezas necesarias se alcanzaba trabajando al lado del maestro. *Assessment*, que significa evaluación en inglés, tiene una raíz latina *assidere* que significa “sentarse con”.

En este caso, la evaluación estaba orientada a la especialización y los aprendices debían demostrar que habían alcanzado las competencias necesarias para poder ejercer su oficio (Stobart, 2010).

La edad de iniciación profesional se iniciaba entre los 12 y los 16 años. En los gremios en España esta formación comenzaba con un contrato entre el maestro y los padres o tutores del aprendiz, en el que se establecían los deberes y las obligaciones de las partes. “El maestro pasaba a serlo del oficio y de su vida y costumbres, aprendiendo el joven unas técnicas, pero también unos comportamientos a través de las pautas educativas corporativas” (García, 2016).

Con la revolución industrial se vuelve a la especialización y la capacitación profesional desde la selección y la titulación. Los primeros títulos en concederse fueron las licencias en medicina el *General Medical Council* en Gran Bretaña en 1858. A estas licencias les siguieron las de contabilidad, ingeniería, arquitectura y derecho.

Para principios del siglo XX, los exámenes profesionales se hicieron imprescindible para acceder a un estatus profesional. Una consecuencia importante fue que los perfiles profesionales se adaptaron a los patrones que medían los exámenes.

El mecanismo del examen se aprovechó pronto como medio para el cierre y el control. [...] El uso que hacían los grupos profesionales y las asociaciones que otorgaban títulos de las estructuras en desarrollo de la educación formal en la sociedad en general y, en particular, de los exámenes, no solo les permitió asegurarse del cierre del mercado, sino también encerrarse en un discurso y una ideología de gran poder y resonancia, beneficiarse de ellos y promoverlos. (Sutherland, 2001, p.62)

En el Siglo XIX se extendió la educación a la población infantil. Las primeras evaluaciones que se realizaron tuvieron por objetivo el diagnóstico de aquellos niños que no podían

seguir con normalidad su escolarización. Fue Alfred Binet, director del laboratorio de psicología de la universidad de la Sorbona, quién se dedicó por entonces a estudiar la inteligencia con los métodos de su tiempo que no eran otros que la medición del cráneo. Más adelante, Binet se retractaría de sus tesis y desarrollaría un nuevo sistema para el análisis de pensamiento humano.

Entre 1905 y 1908, se encargó del desarrollo y aplicación de un test para identificar aquellos niños que necesitaran una educación especial. El objetivo siempre fue el de identificar a los niños con necesidades educativas especiales para recibir la asistencia necesaria en su desarrollo cognitivo, aunque nunca para ponerle una etiqueta que lo limitara.

Binet (1900) no sentía simpatía alguna por aquellos investigadores y docentes que hablaban de la incapacidad biológicamente determinada y decía: “¡Cuántas veces he escuchado estas frases imprudentes!”(p.101), refiriéndose a expresiones del tipo “Este niño nunca llegará a nada” o “Carece de toda inteligencia”.

Esta actividad, con un objetivo tan encomiable, fue utilizada posteriormente con otros objetivos muy diferentes. Los test se usaron de forma masiva en Estados Unidos y Reino Unido para la selección y la consiguiente clasificación. Se trataba de los llamados test de inteligencia y fueron utilizados para establecer e imponer ideologías y proteger los intereses de los grupos de poder (Stobart, 2010). Se emplearon en los años veinte del siglo pasado para la selección militar en la I Guerra Mundial, en las fronteras para la admisión de inmigrantes o en la esterilización de aquellos que mostraran en los test baja inteligencia. En los sesenta se interpretaba que los colectivos con menos índice de inteligencia en los tests eran los afroamericanos, cabe recordar que durante esos años se luchaba por la igualdad racial. Y en los años 90, se decía que el colectivo con menor cociente intelectual (CI) eran las personas que vivían de ayudas sociales. En aquellos momentos las políticas neoliberales querían bajar los impuestos a las clases más altas, a los empresarios y a los banqueros (Ovejero, 2004).

Los test de CI que asentaban las bases en el supuesto de que la inteligencia era consustancial al individuo, de carácter innato y que no podía desarrollarse. “Una vez que la inteligencia se ha convertido en una entidad, los procedimientos normales de la

ciencia prácticamente deciden que debe dotársela de una localización y de un sustrato físico” (Goult, 1997).

Es en la Inglaterra del siglo XIX donde aparecen por primera vez los exámenes de carácter académico, con la introducción de pruebas escritas en las universidades de Cambridge y Oxford. Posteriormente se impusieron en las instituciones públicas, las escuelas profesionales y las escuelas de secundaria y más tarde hasta las escuelas de primaria. Su objetivo fue, desde el principio, el de evaluar que el aprendizaje alcanzado por el alumno y si éste había conseguido el nivel adecuado de destreza y comprensión exigido.

La principal razón de la llegada de los exámenes a la educación fue, y aún sigue siendo, el fijar niveles de aprendizajes y a través de la medición, poder elevarlos (Stobart, 2010). Actualmente quién impone estos niveles de aprendizaje es el *Programme for the International Student Assessment (PISA)* de la OCDE.

Este programa está condicionando de manera notable la educación en España. La prueba más evidente de este sometimiento del sistema educativo español al programa es que se menciona explícitamente a PISA en el preámbulo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. En el mismo texto se menciona a PISA como justificación para la reforma educativa.

Son muy numerosos los autores que están denunciando los efectos perversos que tiene la inferencia de un programa de exámenes para evaluar el rendimiento de los estudiantes y determinar la valoración internacional por países (Andrews et al. 2014; Morales, 2015; Choi y Jerrim, 2016).

Es importante tener presente que los métodos de evaluación que hoy día fundamentan las bases de la educación, y con esto me estoy refiriendo a los exámenes, son fruto de la iniciativa victoriana para mejorar sus métodos y controlar con ello el currículum y las políticas educativas. White (2004) analiza el currículum escolar inglés en la actualidad y sostiene que en los últimos cien años ha habido muy pocos cambios en la influencia del estado en el currículum. Ha podido cambiar el contexto y el formato a la hora de evaluar mediante exámenes, pero no ha cambiado en nada la finalidad.

La evaluación condiciona de manera relevante el proceso de aprendizaje y el método educativo cuando se tiene por objetivo la calificación y la certificación. En estos casos los exámenes se utilizan para la selección individual y para la rendición de cuentas en los centros.

Tanto en un caso como en otro, el examen es el protagonista del curso y sobre él va a girar todo el proceso de aprendizaje. Ya no es tan importante lo que se aprenda, lo realmente importante es aprobar el examen. Esta visión instrumental del aprendizaje va a ser la nota común en cualquier espacio educativo de cualquier nivel en todo el mundo (Stobart, 2010).

El informe que mejor analiza cómo afecta tener por objetivo la obtención de un título en el aprendizaje es *The Diploma Disease*, de Dore (1997). Fue editado en 1976, aunque, como vamos a ver a continuación, aún está de absoluta actualidad.

Dore (1997) argumentaba que esta obsesión por conseguir un título es el resultado de una oferta educativa creciente ante un oferta de empleo muy limitada y decreciente. Ante un empleo demandado por varias personas, el proceso de selección se simplificará exigiendo un título determinado. Cuanto más perdurara en el tiempo esta situación con más fuerza se produciría el proceso siguiente:

1. Se utilizaría de forma generalizada los títulos educativos como elemento de selección profesional y ocupacional:
2. Más rápidamente crecería la tasa de inflación de titulaciones (más número de titulaciones que puestos de trabajo relacionados directamente con la titulación);
3. Más se orientaría la enseñanza a los exámenes, “en detrimento de la auténtica educación. (p. 72)

En lugar de aprender por el placer de aprender o por aprender para poder llegar a hacer bien un trabajo, se pone el objetivo de aprender para conseguir un trabajo.

El aprendizaje se reducirá a alcanzar las condiciones necesarias para obtener un título o una certificación “sin ningún interés intrínseco por lo que se aprende ni convicción alguna de que sea necesario o siquiera útil para un trabajo posterior; un aprendizaje

emprendido exclusivamente con la intención de aprender lo suficiente para aprobar el examen y obtener el título necesario para un trabajo” (p. 27).

Se hace imprescindible fijar la finalidad de la evaluación. Habría que preguntarse: ¿hasta qué punto es necesaria esta evaluación? ¿Qué valor va a aportar esta evaluación a la enseñanza y al aprendizaje?

De poco sirve tener unos objetivos curriculares que fomenten la curiosidad y el trabajo colaborativo si luego los programas de estudio se concentran de manera inflexible en los contenidos (White, 2004) y esto se refleja en la evaluación que se limita a hacer una cobertura sobre ellos.

Las consecuencias de elegir un sistema de evaluación u otro van a estar íntimamente relacionadas con la finalidad. Si se elige un sistema de evaluación con la finalidad de rendir cuentas las consecuencias van a ser para el centro y si la finalidad es la selección las consecuencias van a ser para el estudiante (Stobart, 2010).

Si la finalidad es el examen en sí mismo se producirá una enseñanza para el examen. Resulta extremadamente triste escuchar a una recién graduada, hablando sobre presentarse a las oposiciones, decir: “No tengo miedo a la prueba ya que si algo he aprendido durante los cuatros años pasados en la universidad ha sido a hacer exámenes”.

Ante la masificación de las aulas y el alto ratio de alumnos por profesor, los exámenes se simplifican y normalizan. Se pretende con ello hacer creer que el objetivo es la fiabilidad, ya que se trata de la misma tarea para todos, en las mismas condiciones y con una corrección externa imparcial en el caso de test.

Generalmente este tipo de evaluación termina siendo muy previsible y se estudia aquello que se sabe por años anteriores que son preguntas típicas de examen. En ocasiones hasta se conocen las respuestas a los test y los alumnos se aprenden la contestaciones correctas y dejan de estudiar el tema.

Aprender para el examen es una actitud muy común en la rendición de cuentas. La serie de dibujos animados *Los Simpsons* en una crítica feroz al sistema educativo norteamericano muestra en uno de sus capítulos a la maestra indicando, en la pizarra

directamente a los alumnos, los resultados del test del examen estatal para que los aprendan de memoria.



Figura 10. How the Test Was Won. Episodio 431. Temporada 20. The Simpsons (2009).

Keillor (1990) representa este mismo aspecto en su novela de la siguiente manera:

Durante años, a los estudiantes del curso superior se les exigió que leyeran [“Phileopolis”] y respondieran a preguntas sobre su significado, etc. A los profesores no se les pedía que lo hicieran, limitándose a corregir de acuerdo con las respuestas correctas facilitadas por la señorita Quoiest: 1) Extender los beneficios de la civilización y la religión a todos los pueblos, 2) No, 3) Platón y 4) Un desierto no puede saciar el hambre de belleza y aprendizaje, una vez abiertos los ojos. El examen era el mismo años tras año y, cuando los alumnos del superior descubrieron las respuestas y se las pasaron a los del curso siguiente, nadie volvió a leer “Phileopolis”. (p.34)

Si la finalidad de la evaluación es desarrollar la competencias que se necesitan adquirir, lo más adecuado es que tenga una relación directa con dichas competencias y de esta manera las potencie mejor (Stobart 2010). Los factores que hemos visto anteriormente, la simplicidad y la normalización, no sirven en este caso ya que anularían la finalidad propia del examen.

Stobart (2010) muestra dos herramientas analíticas para determinar cómo hacer que la evaluación se adapte de manera óptima a los objetivos de la materia o de la titulación.

Estas herramientas analíticas son la validez de constructo y la fiabilidad. Por ejemplo, se podría optar por un test de opciones múltiples que ofrece alta fiabilidad, pero no tener validez de constructo porque no evalúa la competencia necesaria.

Otros aspectos fundamentales a la hora de repensar la evaluación son los valores de justicia y equidad. La evaluación debe demostrar las competencias que han alcanzado los alumnos en su proceso de aprendizaje y hay que estar alerta por si pudiera existir algún factor que lo obstaculizara.

Esta situación no solo es cuestionable en la evaluación sino que también es importante repensarlo para el acceso y el curriculum. La tabla 8 muestra las cuestiones fundamentales que habría que plantearse antes de poder pensar en evaluaciones fiables, válidas, justas y equitativas.

Tabla 8

*Cuestiones de acceso, curriculares y de la evaluación*

Cuestiones de acceso	Cuestiones curriculares	Cuestiones de la evaluación
¿A quién se enseña y quién lo hace?	¿Qué conocimientos se enseñan?	¿Qué conocimientos se evalúan y se equiparan con el rendimiento?
¿Hay diferencias entre los recursos a disposición de los distintos grupos?	¿Por qué se enseña de un modo determinado a un grupo concreto?	¿La forma, el contenido y la modalidad de evaluación son adecuados para distintos grupos e individuos?
¿Qué se incluye de las culturas de los asistentes?	¿Cómo hacemos para que se enseñen de forma responsable y sensible las historias y culturas de las personas negras y las mujeres? (Apple 1988)	¿Se refleja en las definiciones de rendimiento este conjunto de conocimientos culturales? ¿Cómo median los conocimientos culturales en las respuestas de las personas a la evaluación de manera que alteren el constructo que se evalúa? (Gipps and Murphy 1994)

Fuente: Stobart (2010)

## 4.2. LA EVALUACIÓN PARA APRENDER

---

La diferencia de la evaluación para aprender con los métodos de evaluación de que se han mostrado anteriormente, es que pone su énfasis en el proceso de aprendizaje más que en la calificación de los estudiantes. La evaluación no se relega a una prueba puntual que registra de lo que se sabe en ese momento.

La evaluación para el aprendizaje (EpA) es un intento de hacer de la evaluación un elemento productivo del proceso de aprendizaje. Se consigue haciendo de la evaluación en el aula una parte esencial de la enseñanza y el aprendizaje efectivos (Stobart 2010).

En la evaluación para el aprendizaje se necesita una retroalimentación eficaz para avanzar en el aprendizaje. Para Dweck (2000), la evaluación se tiene que enfocar en el incremento del aprendizaje porque de esta manera se resalta la mejora de la competencia y el esfuerzo realizado.

*Assessment Reform Group* (2002) define a la EpA como “el proceso de búsqueda e interpretación de evidencia para uso de los aprendices y sus maestros, para identificar en qué fase de sus aprendizaje se encuentran los aprendices, a dónde tienen que llegar y la mejor manera de alcanzar ese punto” (p.2).

Los cinco factores clave que destacan son:

- la participación activa de los alumnos en su aprendizaje;
- la retroinformación eficaz facilitada a los alumnos;
- la adaptación de la enseñanza para tener en cuenta los resultados de la evaluación;
- la necesidad de que los alumnos sean capaces de evaluarse a sí mismos;
- el reconocimiento de la profunda influencia que la evaluación tiene sobre la motivación y la autoestima de los alumnos, influencias cruciales ambas en el aprendizaje. ( *Assessment Reform Group*, 1999, p. 4)

Santos Guerra (2014) compara a través de la tabla 9, la evaluación para aprender con la evaluación tradicional que se viene desarrollando en el sistema educativo desde su finalidad.

Tabla 9

*Comparativa entre la evaluación para aprender y la evaluación tradicional*

<b>Evaluación para aprender</b>	<b>Evaluación tradicional</b>
Medir	Aprender
Calificar	Dialogar
Comparar	Diagnosticar
Clasificar	Diagnosticar
Seleccionar	Comprender
Jerarquizar	Comprobar
Atemorizar	Explicar
Sancionar	Mejorar
Acreditar	Reorientar
Juzgar	Motivar
Exigir	Rectificar
Promocionar	Contrastar
Acreditar	Reflexionar

Fuente: Santos Guerra (2014)

El término evaluación formativa en numerosas ocasiones se utiliza como sinónimo de evaluación para aprender. La expresión “formativo-formativa” se acuñó en 1967, pero a mediados de los noventa, se comenzó a utilizar el término “evaluación de los aprendizajes” dado que se estaban considerando algunas pruebas sumativas como de carácter formativo cuando realmente no lo eran.

La evaluación formativa tuvo sus inicios en modelos neoconductistas del aprendizaje. El aprendizaje se dividía en unidades y una vez aprendidas cada una de estas unidades tendría lugar lo que llamaban evaluación formativa y que no era más que un test. Con los resultados obtenidos se modificaban los enfoques instructivos de los docentes hasta

mejorarlos. La práctica consistía en estudiar una unidad didáctica durante un tiempo determinado y al terminar realizar un test. La semana siguiente al test se utilizaba para trabajar sobre aquellos temas que alcanzaron las puntuaciones más bajas (Allal y Mottier Lopez, 2005).

La evaluación formativa dio paso a un enfoque constructivista basado en la idea de que construimos sobre lo que sabemos y damos sentido a la información nueva (Bransford, Brown y Cocking, 1999).

La evaluación formativa se centra en la comprensión del funcionamiento cognitivo del estudiante frente a las tareas que se le proponen. La información que se busca se refiere a las representaciones mentales del alumnado y a las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado, es decir, la finalidad es llegar a comprender porque un alumno no entiende un concepto o no sabe hacer una determinada tarea. (Sanmartí, 2007, p.29)

Las posturas actuales de la EpA tienen un enfoque basado en la teoría constructivista social (Vygotsky, 1986) ya que se considera el aprendizaje como un proceso social y activo en la generación de conocimiento.

Un objetivo clave en la EpA es la autoevaluación y la evaluación por pares. La idea es que los estudiantes sea cada vez más capaces de valorar su progreso y el de sus compañeros y comprender qué significa un aprendizaje eficaz. Para realizar una evaluación eficaz entre compañeros, el estudiante debe conocer cómo es un buen trabajo y en qué fase del aprendizaje se ha desarrollado. Estas competencias son los pilares de la autorregulación, que es una piza clave en el EpA. La idea consiste en que los docentes enseñen a evaluar a los estudiantes. Una pregunta interesante a este respecto es que el docente muestre dos trabajos y pregunte por qué uno es mejor que otro y los estudiantes discutan sobre ello (Black y Wiliam, 2010).

Un ejemplo sobresaliente y muy ilustrativo sobre que entendemos por evaluación para aprender es el Proyectoconocido como “La Mariposa de Austín”. Se trata de un Proyectoorientado para educación primaria en el que el profesor enseña a los niños como generar retroalimentación positiva en una evaluación por pares.

El profesor muestra el dibujo de un niño llamado Austin. Se trata de una mariposa que debía parecerse a una mariposa tigre que aparecía en una ilustración científica. El profesor coloca los dos dibujos delante de los estudiantes: la mariposa de Austin y la mariposa tigre de la ilustración científica y les invita a identificar los errores que ha cometido Austin y a que expliquen cómo podría mejorarlos.

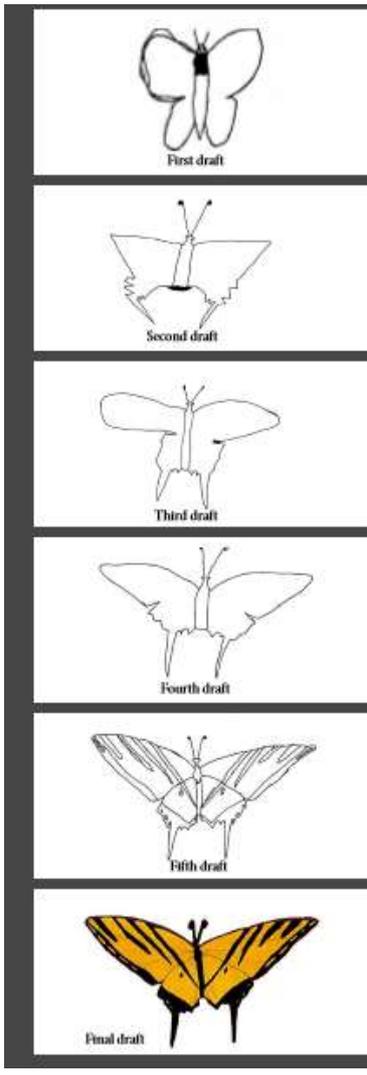
Se les pide a los estudiantes que piensen como científicos, para lo cual se les pide que observen cuidadosamente y registren sus observaciones antes de corregir a su compañero. Las propuestas de mejora debían de ser muy concretas y específicas por lo que se les exigía un trabajo metódico y riguroso y se les pidió también que utilizaran un lenguaje amable y positivo.

A partir de aquí, el profesor sigue mostrando los avances que ha hecho Austin por mejorar su trabajo y en cada ocasión los niños deben evaluarlos y hacer propuestas de mejora.

En la figura 11 se puede observar la evaluación del dibujo de la mariposa de Austin a través de las diferentes pruebas a las que se sometió hasta que llegó a ser considerado como excelente. Al final de la serie se encuentra la ilustración científica de la mariposa tigre. Se muestran además las rúbricas que utilizaron los compañeros para valorar el trabajo de Austin.

Sorprende la motivación y el entusiasmo que muestran los niños por ayudar a Austin a mejorar su trabajo y la gran atención que ponen en la observación de cada pequeño detalle para que pueda mejorar el trabajo.

Esta experiencia entre los más pequeños puede ser modelo de crítica y revisión de los métodos de evaluación entre profesores y estudiantes de cualquier nivel académico.



**Butterfly Rubric Shape**

Self Critique	Does Not Meet Expectations	Almost Meets Expectations	Meets Expectations	Comments
Does your butterfly fill the whole paper?	Does not fill even 1/2 the page.	Fills about 3/4 of the page.	Drawing comes to almost 1 1/2 inches of edges. ✓	
Are the butterfly wings and the body in proportion to one another?	Wings and or body are not in proportion.	Wings and body are somewhat in proportion.	Wings and body are closely in proportion.	
Are the wings symmetrical?	Wings are not symmetrical.	One pair of wings are closely symmetrical.	Both pairs of wings are closely symmetrical.	
Does the body include an abdomen, thorax, head, and antennae?	Body has only 1 part and may have antennae.	Body has only 2 parts and may have antennae.	Body has 3 parts and antennae. ✓	

**Butterfly Pattern Rubric**

Name Austin Date 2-20-03

Self-Critique	Does Not Meet Expectations	Almost Meets Expectations	Meets Expectations
Observed Markings <input type="checkbox"/> eye spots <input type="checkbox"/> borders <input checked="" type="checkbox"/> stripes <input type="checkbox"/> scallops <input type="checkbox"/> veins <input type="checkbox"/> splotches	Did not include observed markings	Includes some observed markings	Includes most of observed markings  ✓
Accurate drawing of markings	Did not accurately draw most markings	Accurately drew some markings	Accurately drew most markings

Figura 11. Imágenes y rúbricas utilizadas en el Proyecto “La mariposa de Austin”

Es importante tener altos estándares y sistemas para mejorar nuestro trabajo y la evaluación puede ayudar a alcanzarlos. Lo más interesante que nos demuestra la experiencia de la Mariposa de Austin es que fueron los propios estudiantes los que fueron aumentando el nivel de exigencia en la evaluación del trabajo entre pares.

A través de una actividad de clase tan motivadora se les enseña a los niños a dar retroalimentación positiva y de calidad. En definitiva, se les está dando habilidades para poder posteriormente desarrollar evaluaciones por pares eficaces, fiables y efectivas.

Neus Sanmarti (2007) en “10 ideas clave. Evaluar para aprender” hace un recorrido amplio y concreto sobre los aspectos fundamentales a tener en cuenta a la hora de

aplicar la evaluación para aprender en un aula. Las diez ideas clave nacen como respuesta a “¿por qué no dejar de creer que la evaluación sólo sirve para indicarnos qué estudiantes fracasan y qué estudiantes tienen éxito? ¿Por qué no pensar que los propios procedimientos de enseñanza y de evaluación pueden ser en gran medida los responsables del fracaso escolar?” (p. 15).

En la evaluación para aprender es fundamental la comunicación entre alumnos y docentes y entre pares y por ello se fomenta el diálogo, ya que “las clases silenciosas no tienen sentido” (p. 43). Se hace necesario el compartir puntos de vistas, de contrastar opiniones, hacer valoraciones y hacer pactos. Es importante crear un clima propicio para ello y por esa razón el error nunca deberá sancionarse. El error va a ser el centro sobre el que se desarrolle el trabajo colectivo.

En general los alumnos no muestran interés en leer los comentarios el profesor a su trabajo ya que tan solo están interesados en la nota. Y aunque mostrará interés, no se suele tener la posibilidad de hablar sobre el trabajo y discutir los puntos de vista del docente a la hora de evaluar. La evaluación para aprender busca espacios de diálogo en los que se construya conocimiento a través de la búsqueda de criterios compartidos y poder revisar la propia evaluación a la hora de evaluar.

Comentar y opinar sobre como se podría haber mejorado la evaluación entre los alumnos ayuda a desarrollar la autoregulación. Hablando sobre los trabajos de los demás y cómo mejorarlos ayuda al alumnado en su aprendizaje.

Se trata de gestionarla como un sistema en el que los actores pueden intercambiar papeles que normalmente están asignados de forma diferenciada: los alumnos pueden actuar como profesores, los que tienen éxito pueden aprender de los que no lo tienen, y el docente puede aprender de sus alumnos lógicas de razonamiento erróneas y estrategias para superarlas, estrategias que proponen y aplican los que están aprendiendo. (p.44)

Sanmartí considera que lo más importante en la EpP es aprender a autoevaluarse y para ello considera imprescindible que el alumnado reconozca la importancia del objetivo de lo que tiene que aprender. Los objetivos del aprendizaje tienen que ser significativos

para el estudiante. Alumnos y profesores tienen que estar de acuerdo en la finalidad del trabajo que van a hacer. La autora propone que pregunte al alumnado que expliquen los objetivos del aprendizaje para constatar si coinciden con los del profesorado.

Además, para que el alumnado pueda hacer una autoevaluación eficaz tiene que apropiarse de las estrategias, la planificación y las operaciones necesarias para la realización de las tareas y de los criterios de evaluación. Tener conciencia de cuál es la finalidad de lo que se tiene que hacer, cómo se hace y cómo se va a evaluar va a favorecer la autoregulación del alumnado.

Para la autoregulación eficaz del aprendizaje, se tiene que desarrollar una buena base de orientación. Una forma útil y eficaz de elaborar una base de orientación consiste en promover que el alumnado se formule preguntas del tipo:

- ¿A qué categoría pertenece la actividad planteada? (identificación del problema).
- ¿Qué estrategias se pueden adoptar para resolver la situación planteada? (posibles formas de resolver la actividad).
- ¿Qué operaciones se deben realizar para aplicar cada estrategia y por qué? (operaciones).
- ¿En qué orden han de realizarse dichas operaciones?
- ¿Qué conocimientos se precisan para efectuar de manera consciente estas operaciones? (contenidos de la base de orientación). (p.58)

La correulación, una vez que el alumnado ha construido conjuntamente los criterios de evaluación, va a favorecer la autorregulación. Cuando se evalúa el trabajo de otros, lo primero que se necesita es conocer cómo es un trabajo bien hecho, pero aún en el caso en que no se sepa valorar convenientemente el trabajo de un compañero tampoco debería haber ningún problema ya que se tiene que dar la posibilidad de que el compañero evaluado manifieste su disconformidad con su evaluación. La coevaluación supone conocer los errores y las dificultades de los compañeros, lo cuál es importante para que los alumnos sean conscientes de la normalidad de estas situaciones y pueda con ello aumentar su autoestima. También es importante para aquellos alumnos que sobrevaloran sus trabajos y que no aceptan que pueden mejorar.

Cuando una persona examina otros trabajos no sólo identifica las incoherencias de éstos, sino que al mismo tiempo reconoce mejor las propias. Además, cuando se intercambian valoraciones entre iguales se tiende a leerlas con más atención e incluso se discuten si no se está de acuerdo, cosa que no se hace habitualmente con las opiniones expresadas por el profesorado. (p. 67)

Para Sanmartí, la coevaluación también es importante en la EpA y esta se construye a través del trabajo en equipo. El trabajo competitivo nunca va a favorecer el intercambio de opiniones, el diálogo y la reelaboración.

La EpA promueve el uso de Diarios de Aprendizaje ya que promueve la autoregulación del alumnado y permite a los docentes evaluar los progresos y dificultades. Las preguntas que deben contestar son (p. 92):

- ¿Qué hemos aprendido? (Objetivo)
- ¿Cómo lo hemos aprendido? (Procedimiento)
- ¿Qué es lo que no acabo de entender? (Dificultades)
- ¿Qué tendría que hacer para mejorar?

Numerosos estudios avalan la eficacia de la evaluación formativa en la mejora de los aprendizajes (Brown y Glaser, 2003; Falchikov, 2005; López Pastor, 2009; Sánchez González, 2010) sobre todo cuando los docentes comparten los criterios de evaluación con los estudiantes y establecen acuerdos y pactos para su puesta en marcha.

La evaluación formadora sostiene que para que el alumnado desarrolle la capacidad de autorregulación debe primero apropiarse de los objetivos y los criterios de evaluación del curso y haber desarrollado habilidades específicas que le permitan un aprendizaje autónomo eficaz que impliquen el proceso de metacognición, motivación intrínseca y desempeño estratégico (Perry, 2002).

En la evaluación para aprender, el aprendizaje es lo primero, es por ello que el proceso de evaluación los aspectos formativos se refuerzan más que los orientados a la medición.

En las tendencias actuales de la evaluación educativa la preocupación se centra más en la forma en que alumno aprende, sin descuidar lo que aprende. Son dos partes de un mismo proceso y solo en su unidad mantienen su sentido. Las

formas tradicionales de actuar han separado cada parte hasta tratarlas de un modo aislado, con perjuicio del aprendizaje total, del desarrollo del pensamiento del sujeto que se forma y del desarrollo profesional del docente. Esta división ha propiciado el traro aislado de la enseñanza, como distinto del aprendizaje, y ambos desligados de la evaluación (Álvarez, 2014, p.17).

La figura siguiente recoge los aspectos fundamentales de la evaluación para aprender (Joughin, 2005). Se ha traducido por evaluación para aprender, pero se quiere matizar que el autor lo denomina *learning-oriented assessment*:

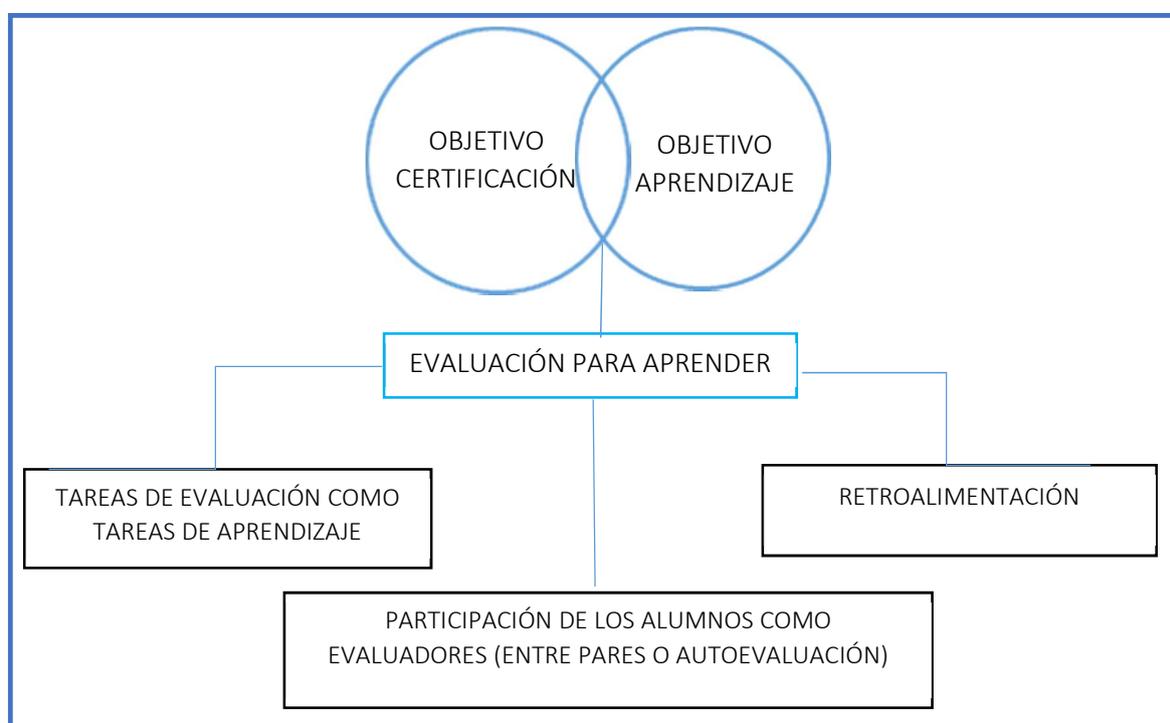


Figura 12. Marco de referencia de *learning-oriented assessment* (Joughin, 2005)

La figura parte de dos núcleos fundamentales: los objetivos de certificación que se refieren a la medición del rendimiento de los estudiantes y a los objetivos del aprendizaje, referidos a valoración del conocimiento y de las experiencias.

El primer elemento que se deriva de la puesta en práctica de estos objetivos es la de trabajar por tareas de evaluación como tareas de aprendizaje. Cuando las tareas de evaluación forman una continuidad con las tareas de aprendizaje y no es mostrada la evaluación como apéndice final o intermedio durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes están más preparados hacia experiencias de aprendizaje profundo (Biggs,

1999). Las tareas de evaluación deben potenciar las competencias oportunas reflejadas en experiencias del mundo real y además, deben ser continuas en el tiempo y no de carácter puntual dando lugar a la concentración de gran cantidad de estudio en un breve periodo de tiempo, lo que condicionaría la memorización (Carless, 2007).

La evaluación forma parte de un *continuum* y, como tal, debe ser procesual, continua, integrada en el currículum y, con él, en el aprendizaje. No son tareas discretas, discontinuas, aisladas, insignificantes en su aislamiento. Tampoco es un apéndice de la enseñanza. Evaluar solo al final, bien por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno (Álvarez, 2014, p. 14-15).

El segundo elemento es la participación de los alumnos como evaluadores. Gracias a esta labor para conocer y entender mejor los objetivos de su aprendizaje, se van a implicar más y con mayor efectividad en su proceso formativo, mejorarán su narrativa y sus criterios de redacción, aumentará la relación con sus compañeros, aprenderán unos de otros (Orsmond, Merry y Reiling, 2002; Sadler, 2002; Liu y Carless, 2006; Falchikov, 2005).

La negociación de todo cuanto abarca la evaluación es condición esencial en esta interpretación. Aceptada la voluntad de entendimiento, se negocia todo. Desde la justificación de la propia evaluación hasta las formas en las que se va a llevar a cabo y el papel que cada uno tiene que asumir responsablemente (Álvarez, 2014, p. 14)

Y por último, el tercer elemento se refiere a la retroalimentación necesaria para avanzar convenientemente en el proceso educativo. La retroalimentación en sí misma no va a favorecer el aprendizaje si los estudiantes antes no se comprometen y actúan sobre él (Gibbs y Simpson, 2004).

Lo que importa en la nueva narrativa curricular es que la información que se obtiene de la evaluación debe ser punto de referencia para la acción didáctica, aportando información valiosa sobre los progresos reales de quienes están aprendiendo, en qué sentido y dirección lo hacen, las dificultades que

encuentran y el modo de superarlas y con qué profundidad y consistencia, mediante preguntas que obliguen a la argumentación. (Álvarez, 2014, p.73)

Según Carless (2007) el impacto de la implementación de la evaluación para aprender en los procesos de aprendizaje será mayor o menor dependiendo del contexto. Por ejemplo, la capacidad de los tutores para implementar la evaluación para aprender puede verse condicionada por una limitada experiencia en diferentes formatos de evaluación, por la incapacidad debida a la falta de tiempo, por el alto ratio alumno/profesor o por insuficiencias técnicas en e-learning. Y en el caso de los alumnos, se podría condicionar por un inicial rechazo a métodos de evaluación innovadores sin un conocimiento claro de su utilidad y ventajas.

Carless (2007) resume en los siguientes principios el marco de referencia:

Principio 1: Las tareas de evaluación deben ser diseñadas para estimular prácticas sólidas de aprendizaje entre los estudiantes.

Principio 2: La evaluación debe involucrar a los estudiantes activamente en la participación con criterios, calidad, su propio desempeño y / o de sus compañeros.

Principio 3: La retroalimentación debe ser oportuna y orientada hacia el futuro para apoyar el aprendizaje actual y futuro de los estudiantes. (p. 59-60)

El proceso de enseñar-aprender-evaluar va a exigir y posibilitar la comunicación entre todos los integrantes de la comunidad educativa y la evaluación se va a descubrir como un elemento fundamental en el proceso de la construcción del conocimiento. Estamos ante una nueva cultura de la evaluación.

### 4.3. AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN MOOC

---

Los retos de calidad e innovación en la educación superior se deben tener en consideración en los nuevos modelos de e-learning que se están imponiendo. Los

MOOC también se replantean y tienen en consideración los altos estándares de calidad que se buscan para la enseñanza superior en general. Uno de estos retos es la evaluación formativa y de autoaprendizaje en un contexto complejo de alto porcentaje de alumnos por profesor y de diversidad de perfiles del alumnado tanto en nivel, en intereses o en identidad cultural, social y geopolítica.

Varios estudios sobre educación e-learning han determinado que la relación positiva entre la autoregulación de los aprendizajes y el rendimiento académico (Azevedo y Cromley, 2004; Barnark-Brak, Lan, y Paton, 2010) y que aquellos alumnos más capaces en la autoregulación de sus aprendizajes, tanto en contextos formales como no formales de aprendizaje, construyen enfoques de aprendizaje más eficaces en sus estudios *online* (Bernacki, Aguilar, y Byrnes, 2011).

La revisión por pares como actividad de evaluación ha sido prácticamente desde el comienzo de la aparición de los primeros MOOC una práctica habitual, aunque no hay evidencia de si es apropiada o bajo qué condiciones se aconseja su uso (Meek, Blakemore, y Marks, 2016). El desafío consiste en la puesta en marcha de métodos de evaluación de carácter cualitativo ante un desproporcionado número de estudiantes. Los tutores no pueden llegar a la evaluación de tantos alumnos por lo que se apuesta por la evaluación entre compañeros o por mejorar los procesos de evaluación automática.

La tendencia actual es la acreditación ya que el futuro de los MOOC pasa por la autofinanciación y esta se obtiene de los ingresos de los estudiantes que solicitan que su aprendizaje sea reconocido y legitimado. Por esta razón, las evaluaciones deben ser a su vez sistemáticas, rigurosas, fiables y válidas. Se trata de un complejo reto, se buscan evaluaciones cualitativas que arrojen resultados cuantitativos y que además sean desarrolladas por los propios estudiantes.

La evaluación sumativa es la más utilizada en los MOOC de Coursera y eDX. En estos cursos se realizan pruebas de evaluación a lo largo de todos los módulos de trabajo y en cada uno de los temas. Lo más utilizado para estas pruebas son los test de evaluación que consisten en cuestionarios de respuestas múltiples. Estos métodos son

cuestionados ya que no desarrollan competencias de análisis, síntesis y reflexión crítica (Suen, 2014).

Numerosos estudios acreditan los beneficios de la evaluación por pares en educación superior:

- Se ofrece la posibilidad de dar respuesta a un gran número de alumnos (Topping, 2009).
- Los alumnos aumentan sus competencias y habilidades al dar respuesta a sus compañeros (Morris, 2001).
- Los estudiantes al mismo tiempo que revisan el trabajo de sus compañeros, por comparación pueden hacer una revisión y autovaloración del suyo (Demiraslan Çevik, 2015).
- Aumenta la motivación de los estudiantes y les ayuda a generar empatía y a desarrollar el sentido crítico (Falchikov y Goldfinch, 2000 y Hanrahan e Isaacs, 2001)
- Puede complementar el trabajo cooperativo (Salend, Whittaker, y Reeder, 1993; Ross, 1995)

Sin embargo también encontramos estudios donde se evidencian inconvenientes como la dificultad que encuentran los alumnos para evaluar a sus compañeros y la cantidad de tiempo que conlleva el proceso (Hanrahan e Isaacs, 2001).

Los aspectos más preocupantes referidos a la evaluación entre pares son los que tienen relación con la fiabilidad y la validez. Los estudios sobre la fiabilidad de las evaluaciones por pares toman como referente las calificaciones o valoraciones de los profesores y se comparan con las que desarrolla el alumnado. Se tendría que examinar la validez de la evaluación entre pares en entornos equivalentes, pero en diferentes periodos analizando la retroalimentación formativa más que la validez de la calificación (Magin y Helmore, 2001).

La mayor parte de las investigaciones parten de la educación superior y no hay un acuerdo sobre la fiabilidad y la validez de la evaluación por pares (Falchikov, 2001). Podemos encontrar estudios que aseguran la fiabilidad y la validez de las pruebas (Sadler y Good, 2006) frente a otros que las ponen en duda. Según Topping (2009) esta

dicotomía puede explicarse en parte debido a los diferentes contextos en los que se desarrollan los cursos, el nivel del curso, el objetivo del estudio (si se analizan procesos o rendimiento), la claridad de los criterios de evaluación o la calidad de las rubricas y el apoyo y formación facilitados para el desempeño eficaz de la evaluación por los alumnos. Apunta además, que la fiabilidad tiende a ser mayor en los cursos avanzados y menor para la evaluación de la práctica que para la teoría.

El empoderamiento y la autogestión del conocimiento en el alumnado van a ser fundamentales en la evaluación por pares ya que como señalan MacArthur, Schwartz y Graham (1991), la discusión, la negociación y la construcción conjunta entre estudiantes y docentes va a aumentar la fiabilidad y la validez de la prueba. Esto se debe a que los alumnos van a ser más conscientes de los objetivos de su aprendizaje y van a tener un mayor conocimiento de los elementos necesarios para valorar convenientemente a sus compañeros.

La evaluación por pares en MOOC tiene mayores condicionantes a la hora de ponerse en práctica. Uno de los principales, como ya se anunciaba anteriormente, es la diversidad del alumnado. A la hora de evaluar no va ser lo mismo el compromiso que ponga en su labor un alumno que se ha inscrito tan solo para “saber de qué va esto” que un alumno comprometido con su aprendizaje o que tiene por objetivo obtener una certificación (Koller et al. 2013), o la implicación de un participante activo frente a uno pasivo (Milligan, Littlejohn, y Margaryan, 2013) y esto va a condicionar que ante pruebas que requieren tiempo y dedicación algunos estudiantes abandonen (Blakemore y Marks, 2016).

En resumen, llegar a proporcionar una retroalimentación positiva y efectiva en la evaluación por pares va a ser una tarea compleja y va a requerir de una buena planificación del proceso y de un conocimiento profundo de los objetivos y los criterios de evaluación.

Una planificación que pueda garantizar buenos resultados debe contemplar los siguientes puntos (Webb y Farivar, 1994):

1. Trabajar de forma colaborativa en lugar de actividades donde se desarrollen iniciativas de carácter individual.
2. Informar adecuadamente de los objetivos y criterios de evaluación, las expectativas y razón de ser del proceso de evaluación y que estos sean aceptados por los estudiantes. Se debe comenzar este proceso informativo y de aprobación lo antes posible y tomar el tiempo que sea necesario.
3. Implicar a todos los estudiantes en el desarrollo y el conocimiento de los criterios de evaluación. Los estudiantes tienen que hacer suyos los criterios de evaluación y considerar el valor que conllevan.
4. Generar grupos y organizar los contactos.
5. Capacitar en la actividad evaluadora proporcionando ejemplos. Proporcionar información sobre lo que se espera de ellos, los roles y actitudes que se esperan como evaluador y como evaluado.
6. Proporcionar listas de control, rúbricas o tutoriales pueden ser de gran utilidad como guía.
7. Especificar y concretar los plazos y periodos de evaluación.
8. Monitorear la actividad y dar retroalimentación y ayuda solo en caso de que sea necesario.
9. Acceder a las evaluaciones por pares y examinar la calidad. Para ello se aconseja comparar las evaluaciones realizadas por alumnos de diferentes niveles.
10. No se debe asumir que las evaluaciones de los docentes son más confiables que las de los pares. Es posible que en ocasiones los profesores deseen que las valoraciones coincidan con las suyas.
11. Evaluar a los evaluadores y darles a ellos también retroalimentación sobre su actividad.

Meek, Blakemore, y Marks (2016) llevaron a cabo una investigación acerca de si la revisión por pares en los MOOC es un método apropiado de evaluación y en sus conclusiones hacen algunos comentarios muy interesantes a tener en cuenta:

- Se dio el caso de un gran porcentaje de trabajos entregados, pero no evaluados *summary non-submissions* (SNS). Se trata de trabajos que no son evaluados por ningún compañero por causas ajenas a los propios alumnos. Esto conduce a

tener una calificación negativa ya que no es evaluado por nadie y por tanto el alumno no puede completar el módulo. En este caso se debería facilitar al estudiante una revisión alternativa de su trabajo o la posibilidad de un filtrado de estos estudiantes para poder ser identificados por los docentes.

- Es conveniente llevar a cabo sesiones sobre cómo evaluar convenientemente a un compañero. Esta posibilidad es imposible en MOOC de corta duración (seis semanas).
- Se deben plantear revisiones sencillas y pocos criterios a tener en cuenta. Se aconseja que no se hagan más de tres preguntas para la revisión.
- Los estudiantes sin titulación universitaria eran menos propensos a la evaluación por pares que aquellos participantes con titulación universitaria. Se aconseja apoyar y orientar más y de mejor manera a los estudiantes.
- Se sugiere la idea de dar apoyo adicional a aquellos alumnos cuya primer idioma sea diferente al idioma del curso.

#### 4.4. EL USO DE RÚBRICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

---

Las rúbricas se han constituido como una herramienta de gran utilidad en los procesos de evaluación para poder adaptarse a las demandas y necesidades educativas actuales. Los modelos actuales se basan en métodos orientados hacia una evaluación más formativa y que desarrolle la autogestión del alumnado (Andrade, 2010). Por otro lado en las evaluaciones por pares en los MOOC es muy común el uso de rúbricas como guía orientativa para la valoración del trabajo de los compañeros. Por tanto se hace necesario un repaso sobre la concepción, utilidad y fiabilidad de esta herramienta.

¿Qué entendemos por rúbrica?

Una rúbrica es una herramienta de puntuación que enumera los criterios que deben tenerse en cuenta para la elaboración de un trabajo escrito, o “lo que cuenta” (por ejemplo, propósito, organización, detalles, voz y mecánica, que es lo que en general se tiene en cuenta en un trabajo escrito); además articula las

gradaciones de calidad para cada uno de estos criterios, desde sobresaliente hasta deficiente. (Goodrich, 2005, p.2)

Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2013) consideran las rúbricas como instrumentos de evaluación formativa ya que “facilitan la valoración en áreas consideradas subjetivas, complejas o imprecisas mediante criterios que cualifican progresivamente el logro de aprendizajes, conocimientos y/o competencias valoradas desde un nivel incipiente hasta experto (p. 63).

Generalmente se trabaja sobre dos tipos de rúbricas: la rúbrica global, comprensiva u holística y la analítica. La rúbrica holística hace una valoración del trabajo del estudiante, pero en ella no se detalla cada componente del proceso o tema evaluado. Se trata de un listado de descriptores escalable en relación con los niveles alcanzados. La rúbrica ofrece información de manera general y con una única dimensión. Ofrece poca retroalimentación al alumnado. Suele ser utilizada cuando es difícil cuantificar la valoración del trabajo del alumnado.

Tabla 10

*Plantilla para Rúbrica Holística*

Escala	Descripción
5	Demuestra una comprensión completa del problema. Se incluyen todos los requisitos de la tarea.
4	Demuestra una comprensión considerable del problema. Se incluyen todos los requisitos de la tarea.
3	Demuestra una comprensión parcial del problema. Se incluyen todos los requisitos de la tarea.
2	Demuestra poca comprensión del problema. Faltan muchos requisitos de la tarea
1	Demuestra no entender el problema.
0	Ninguna respuesta / La tarea no se ha intentado

La rúbrica analítica es más concreta y precisa que la anterior. Se desarrolla en dos dimensiones y se desglosa por procesos o por competencias. Permite mayor información sobre fortalezas y debilidades del estudiante.

Tabla 11

*Platilla para Rúbrica Analítica*

	Inadecuado	Mejorable	Satisfactorio	Excelente
Criterio 1	Descripción que refleja el nivel inadecuado en el criterio 1.	Descripción que refleja que como se alcanza el nivel mejorable en el criterio 1.	Descripción que refleja cómo se alcanza el nivel satisfactorio en el criterio 1.	Descripción que refleja cómo se alcanza el nivel excelente en el criterio 1.
Criterio 2	Descripción que refleja el nivel inadecuado en el criterio 2.	Descripción que refleja cómo se alcanza el nivel mejorable en el criterio 2.	Descripción que refleja cómo se alcanza el nivel satisfactorio en el criterio 2.	Descripción que refleja cómo se alcanza el nivel excelente en el criterio 2.
Criterio 3	Descripción que refleja el nivel inadecuado en el criterio 3.	Descripción que refleja cómo se alcanza el nivel mejorable en el criterio 3.	Descripción que refleja cómo se alcanza el nivel satisfactorio en el criterio 3.	Descripción que refleja cómo se alcanza el nivel excelente en el criterio 3.
Criterio 4	Descripción que refleja el nivel inadecuado en el criterio 4.	Descripción que refleja que como se alcanza el nivel mejorable en el criterio 4.	Descripción que refleja que como se alcanza el nivel satisfactorio en el criterio 4.	Descripción que refleja que como se alcanza el nivel excelente en el criterio 4.

Los pasos necesarios para la realización de las rúbricas deben ser los siguientes (Mertler, 2001, p.2-3):

- Paso 1: Reexaminar los objetivos de aprendizaje para poder ser abordados por la tarea.

- Paso 2: Identificar los atributos observables específicos que se desean valorar. Especifique las características, habilidades o comportamientos que va a buscar, así como los errores comunes que se van a pasar por alto.
- Paso 3: Hacer una lluvia de ideas sobre las características que describen cada atributo. Identificar maneras de describir por encima de la media, en la media y por debajo de la media en cada atributo.
- Paso 4a: Para las rúbricas holísticas, escribir las descripciones detalladas un trabajo excelente y para un trabajo insuficiente, incorporando cada atributo en la descripción. Describir los niveles más altos y más bajos combinando los descriptores para todos los atributos.
- Paso 4b: Para las rúbricas analíticas, escribir las descripciones completas para el trabajo excelente y el trabajo insuficiente para cada atributo individual. Describir los niveles más altos y más bajo usando descriptores por separado.
- Paso 5a: Para las rúbricas holísticas, completar la rúbrica describiendo otros niveles para ofrecer una continuidad. Mostrar descripciones para todos los niveles intermedios.
- Paso 5b: Para las rúbricas analíticas, completar la rúbrica describiendo otros niveles que den continuidad. Mostrar descripciones para todos los niveles por separado.
- Paso 6: Recopilar muestras del trabajo del estudiante que ejemplifiquen cada nivel. Estos le ayudarán a tener puntos de referencia.
- Paso 7: Revisar la rúbrica, según sea necesario. Estar preparado para reflexionar sobre la eficacia de la rúbrica y revisarla antes de su próxima implementación.

Podemos encontrar estudios que reconocen positivamente el uso de las rúbricas en los procesos de evaluación formativa tanto en autoevaluación (Overveld y Verhoeff, 2013; Panadero y Alonso-Tapia, 2013) como en evaluación por pares (Serrano, Hernández, Pérez y Biel, 2013; Raposo, Cebrián y Martínez-Figuera, 2014).

Las rúbricas son bien acogidas por los estudiantes ya que muestran cuales son las expectativas reales y concretas de los docentes y como poder alcanzarlas. Es por tanto fundamental que los estudiantes conozcan con antelación y con suficiente tiempo las rúbricas con las que se va a valorar su trabajo. En el caso de aprendizaje por pares en MOOC, se hace fundamental el conocimiento de las rúbricas de evaluación antes de la entrega de las actividades. Los estudiantes deberían conocer cómo va a ser evaluado y cómo va a evaluar a sus pares.

En la actualidad está no es una práctica común en los MOOC y como veremos más adelante nos vamos a encontrar con cursos donde se evalúa por rúbrica, aunque ésta no aparece hasta el momento de la calificación.

Como sucede en el caso de cualquier herramienta de evaluación, es muy importante asegurar la validez y fiabilidad de la rúbrica (Andrade, 2005; Pophan, 2008). Estos aspectos son fundamentales en la evaluación por pares de los MOOC, ya que además la evaluación va ser de carácter anónimo y sin control ni supervisión alguna de los docentes. Las evaluaciones innovadoras o alternativas no pueden estar al margen de la certificación de validez, confiabilidad y equidad (Moskal y Leydens, 2000).

Cuando hablamos de confiabilidad y validez nos estamos refiriendo a la consistencia y exactitud en las valoraciones que se realizan sobre los estudiantes y sus trabajos. Goodrich (2005) sugiere que para que las rúbricas alcancen altos niveles de validez, deben estar en consonancia con unos estándares razonables y con el plan de estudios y además deberían pasar por una prueba de confiabilidad al ser aplicada en diversas personas y arrojar resultados similares.

También indica que en cuestiones de equidad se debe verificar si las calificaciones que reciben los estudiantes se han visto condicionadas por factores externos como el género, la raza, la etnia o el estatus económico. Goodrich (2005) aconseja consultar con otros colegas la validez de la rúbrica y estar preparados para la crítica. Payne (2003) sugiere que "sentarse y escuchar las críticas de los estudiantes puede ser la mejor fuente de información acerca de cómo son realmente las evaluaciones" (p.34).

## CAPÍTULO 5: LA EVALUACIÓN DIALÓGICA

---

### 5.1 EL DIÁLOGO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

---

#### 5.1.1 HABERMAS, LA ACCIÓN COMUNICATIVA

---

El concepto de acción comunicativa (Habermas, 1981) se debe analizar desde el entendimiento lingüístico. Para que se dé este tipo de entendimiento (*Verständigung*) se debe llegar a un acuerdo, racionalmente motivado, de los participantes. Este acuerdo se mide por las intenciones de validez susceptibles de crítica.

La racionalidad inmanente a esta práctica se pone de manifiesto en que el acuerdo alcanzado comunicativamente ha de apoyarse en *última instancia* en razones. Y la racionalidad de aquellos que participan en esta práctica comunicativa se mide por su capacidad de fundamentar sus manifestaciones o emisiones *en las circunstancias apropiadas*. La racionalidad inmanente a la práctica comunicativa cotidiana remite, pues, a la práctica de la argumentación como instancia de apelación que permite proseguir la acción comunicativa con otros medios cuando se produce un desacuerdo que ya no puede ser absorbido por las rutinas cotidianas y que, sin embargo, tampoco puede ser decidido por el empleo directo, o por el uso estratégico, del poder (p. 38)

Para Habermas (1981), la racionalidad se manifiesta a partir de los acuerdos alcanzados a través de la argumentación. Para el autor es fundamental que la conexión sistemática de las pretensiones de validez sea adecuada. Es decir, es imprescindible desarrollar una teoría de la argumentación que asegure un correcto desarrollo de la práctica comunicativa. Y por tanto, plantea su concepción de argumentación:

Llamo argumentación al tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos. Una argumentación contiene razones que están conectadas de forma sistemática con la pretensión de validez de la manifestación o emisión problematizadas. La fuerza de una argumentación se mide en un contexto dado por la pertinencia de las razones. Esta se pone de manifiesto, entre otras cosas, en si la argumentación es capaz de convencer a los participantes en un discurso, esto es, en si es capaz de motivarlos a la aceptación de la pretensión de validez en litigio (p. 39)

Las pretensiones que se aceptan en las discusiones argumentativas deben respetar cuatro postulados de validez. El primero es que lo que se declare sea verdad, el segundo se refiere a que es inteligible, el tercero guarda relación con la sinceridad de que expone el juicio y el cuarto implica que el hablante está en su razón cuando argumenta sobre lo que él considera pertinente.

“Como estos postulados de validez sólo pueden ser examinados y comprobados por vía discursiva, se desprende de ello que la finalidad del discurso consiste en obtener, a través de la argumentación exclusivamente, una valoración racional de los postulados de validez inicialmente aceptados en el habla” (Carr y Kemmis, 1986, p. 149).

Al final de la discusión, todo consenso al que se haya llega a través de la argumentación en un marco apropiado podrá ser considerado como un consenso verdadero.

Para Habermas (1981) las condiciones para de decir la verdad van a estar íntimamente ligadas a las normas para una discusión democrática del conocimiento. Éste debería ser el ideal en los propósitos de las discusiones argumentativas científicas. Las pretensiones de verdad deben quedar abiertas a la crítica y la posible refutación y objeción dentro de un debate libre. Lo único que debe dominar por encima de todo, es el argumento con mayor fuerza. Como apuntan Carr y Kemmis (1986) “pocas veces son verdaderamente abiertas o libres las discusiones académicas, y a decir verdad es raro que se aproximen a ese ideal” (p. 150).

---

### 5.1.2 FREIRE, EL DIÁLOGO COMO AGENTE LIBERADOR

---

Freire (1970), en *La pedagogía del oprimido*, reconoce en el diálogo la esencia de la educación que tiene por objetivo la liberación de ser humano.

Antes de presentarnos su concepción del diálogo, comienza identificando en la palabra las dos dimensiones que la fundamentan: la acción y la reflexión. Para Freire no puede existir la una sin la otra ya que en el caso de que alguna de las dos falte, no sería una palabra verdadera. Ambas juntas forman la praxis cuyo objetivo es la transformación del mundo.

Según Freire (1970) si falta la reflexión, solo existe palabrería vacía que no dice nada, es hablar por hablar, y por tanto está carente de compromiso y al no existir éste no se puede llegar a la acción transformadora. Por otro lado, si la palabra no contiene reflexión estamos hablando de la acción por la acción, lo cual imposibilita el diálogo.

El diálogo no puede reducirse a un mero intercambio de opiniones fijas e inmutables entre pares ni, por supuesto a la imposición de una idea sobre otra. Para Freire (1970), el diálogo se basa en la equidad, la humildad, la fe en los demás, la confianza, la esperanza, en el pensamiento crítico y en la coherencia:

EQUIDAD
---------

Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres. (p.64-65)
---

## HUMILDAD

No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante.

El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad.

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? (p.65)

## FE

La fe en los hombres e un dato a priori del diálogo. Por ello, existe aun antes de que éste se instaure. El hombre dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos. Ésta, sin embargo, no es una fe ingenua. [...] Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer. Puede constituirse. No gratuitamente, sino mediante la lucha por su liberación. Con la instauración del trabajo libre y no esclavo, trabajo que otorgue la alegría de vivir. (p. 66)

## CONFIANZA

La confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo. [...]. La confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro, de sus intenciones reales y concretas. (p.67)

## ESPERANZA

Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso.

(p.68)

**PENSAMIENTO CRÍTICO**

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaure como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza. (p. 68)

**COHERENCIA**

Entre los elementos constitutivos del testimonio, los cuales no varían históricamente, se cuentan la coherencia entre la palabra y el acto de quien testifica; la osadía que lo lleva a enfrentar la existencia como un riesgo permanente; la radicalización, y nunca la sectorización, de la opción realizada, que conduce a la acción no sólo a quien testifica sino a aquellos a quienes da su testimonio (p. 146-147)

Freire enfrenta el diálogo con el antidiálogo, de tal modo que el primero lo relaciona con la liberación, la comunidad y la solidaridad, mientras que al segundo lo asocia con la opinión, la invasión cultural, la opinión, la división y la manipulación. Sustituir el diálogo en las aulas por el antidiálogo llevaría a confundir la liberación de los oprimidos por su “domesticación” (p. 44).

La colaboración en los contextos educativos es imprescindible y anula los discursos antidialógicos:

En tanto en la teoría de la acción antidialógica la conquista, como su primera característica, implica un sujeto que, conquistando al otro, lo transforma en objeto, en la teoría dialógica de la acción, los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo, en colaboración (p. 149).

---

### 5.1.3 BOHM, EL DIÁLOGO COMO PENSAMIENTO COMÚN

---

Para Bohm (2012), el diálogo va más allá de poner en común ciertas opiniones o ideas. El diálogo es también un proceso para hacer en común, es decir, que a través de la discusión se puede crear algo de manera colaborativa. Este proceso puede darse siempre y cuando cada individuo escuche a los demás sin prejuicios y sin imposiciones. No se trata de un mero intercambio de opiniones, se debe ir más allá para poder llegar a la colaboración a través del diálogo.

Cada participante debe comprometerse con la verdad y la coherencia, sin temor a renunciar a las viejas ideas e intenciones, y estar dispuesto a enfrentarse a algo diferente cuando la situación lo requiera. [...] Así pues para que las personas lleguen a co-perar (lo cual significa, literalmente, “trabajar juntos”) deben ser capaces de ir más allá de la mera transmisión de datos de una persona (que actúa como autoridad) a otras (que actúan como instrumentos pasivos de esa autoridad) y crear algo en común, algo que vaya tomando forma a lo largo de sus discusiones y sus acciones mutuas. (p.25)

Como apunta Bohm (2012), la tolerancia y la apertura es fundamental para generar la base sobre la que se sostiene el diálogo. Las discusiones y las negociaciones, en ocasiones, se bloquean cuando damos prioridad al pensamiento individual en lugar de mirar por el pensamiento colectivo y global. Cuando nos empeñamos en defender una opinión se genera “una lucha de opiniones en la que quien gana no es quien más razón tiene – puesto que incluso puede darse el caso de que todo el mundo esté equivocado- sino quien más poder ostenta” (p.37).

Se trata de un pensamiento colectivo en el que la gente piensa en común. “Si compartimos nuestras opiniones sin hostilidad seremos capaces de pensar juntos, algo imposible, por otra parte, cuando nos limitamos a defender nuestras opiniones” (p. 55).

A través de la puesta en escena de este tipo de diálogo basado en el pensamiento colectivo, seremos capaces de llegar a la “conciencia participativa” (Bohm, 2012, p. 56). Gracias a ella, tal como indica Bohm (2012), el proceso dialógico fluirá entre todos los miembros del grupo al tiempo que cada uno comparte y participa sintiendo que forma parte de un grupo que admite la diversidad de opiniones y que no excluye a nadie. El término participación “significa tanto “compartir” como “formar parte”, lo cual sugiere la posibilidad de crear una mente común que admita la diversidad de opiniones y que no excluya, de ningún modo, al individuo” (p. 57).

## 5.2 EL DIÁLOGO EN ENTORNOS VIRTUALES

---

En la red podemos encontrar un ejemplo muy interesante de aprendizaje dialógico y conectivismo, se trata de Wikipedia. La actividad que se lleva a cabo en Wikipedia mediante la interacción y participación generosa de los usuarios, reúne las características más sobresalientes del diálogo y de la educación dialógica.

Se critica que Wikipedia no sea una fuente confiable y que los participantes puedan esconderse tras el anonimato, pero precisamente en esto está su riqueza dialógica. Cada intervención va a ser aceptada por su validez y no por el nombre y el posible prestigio social o cultural del usuario que la propuso.

Nos encontramos con un proceso igualitario por el que las intervenciones van a ser validadas por la comunidad por el valor y poder de los argumentos. Se pone en práctica la razón crítica de Habermas que, como ya se expuso anteriormente, implica la posibilidad de revisión y reflexión sobre cualquier propuesta y que lleva a la validez del argumento, objetivo fundamental de la razón.

Los participantes en Wikipedia tienen que estar abiertos a la crítica de sus aportaciones, en una actitud de compartir juntos sin hostilidades. Ésta proceder nos conduce los planteamientos de Bohm (2012) de “pensar juntos” (p.55) y nos dirige hacia la creación de comunidades participativas y co-creativas.

Las relaciones comunicativas están experimentando un cambio hacia una mayor participación de los usuarios en las redes en actividades colaborativas de mayor calado

social, ético y solidario (Ito, 2009; Kahne, Lee y Timpany, 2011; Bescansa-Hermamdez y Jerez-Novara, 2012). Se puede llegar a alcanzar alta participación en contextos en redes relacionados con la solidaridad, el ciberactivismo y una mayor implicación en debates de naturaleza política a través de los espacio en red de los medios de comunicación (Tascón y Quintana, 2012).

Los jóvenes se apropian de las tecnologías digitales comunicativas e irrumpen en lo social a través de las redes con nuevas propuestas prácticas ante la utopía de que otro mundo es posible (Hernández, Robles y Martínez, 2013). Las motivaciones de los usuarios ya no se van a basar en intereses personales, sino que ahora se muestra una destacada participación de jóvenes en proyectos solidarios y cívicos (Kahne, Lee y Timpany, 2011). Las relaciones que se crean en las redes ya no responden solo a una necesidad de establecer relaciones sociales.

Aún seguimos encontrando evidencias de relaciones comunicativas a través de las redes sociales basadas fundamentalmente, en desarrollar conexiones con la intención de mantener relaciones sociales, hacer nuevos amigos y organizar eventos sociales (Nyland, Marvez y Beck, 2007; Joinson, 2008; Park, Kee y Valenzuela, 2009; Muscanell y Guadagno, 2012).

Los jóvenes confieren a la comunicación social digital gran relevancia y valor como medio que desempeña un papel fundamental en sus vidas, ya que las redes sociales les permiten sentirse integrados en un grupo de iguales (García y Fernández, 2016). Las redes sociales les ofrecen ciertas ventajas al considerarlas como un cauce de sociabilidad que les ayuda a no sentirse desplazados, excluidos o aislados, pero al mismo tiempo consideran que potencia una cultura egocéntrica basada en recabar *likes*.

En la red fantaseamos con nuestra identidad exagerando o silenciando según nos interese y hasta es posible que algunos lleguen a falsear la realidad y hasta su propia identidad (Trejo, 2014). El diálogo que se pueda establecer con los demás se corrompe al partir de la falsedad. El anonimato podría ser un aspecto positivo en el diálogo, ante la posibilidad de mantener resguardada la identidad para poder expresarse con mayores libertades, pero generalmente al amparo del anonimato se producen abusos.

Los prejuicios, la intolerancia y el fundamentalismo son el caldo de cultivo de los abusos en red. La descortesía y la propagación de valores agraviantes y a posturas incívicas aumentan cada vez más en las discusiones en (Díaz Pérez, 2012; Kaul, 2012; Maíz, 2013; Mancera y Pano, 2013).

En entornos virtuales educomunicativos, los diálogos se realizan a través de herramientas comunicativas. Osuna (2007) clasifica las herramientas comunicativas en escenarios virtuales para la comunicación y la educación en tres grupos: herramientas dialógicas, herramientas que facilitan las labores de archivo y herramientas que facilitan el seguimiento personal de cada miembro del grupo. Los escenarios virtuales de aprendizaje están equipados con herramientas de interacción dialógica que van a permitir llevar a cabo conversaciones tanto en modo asíncrono como síncrono.

El chat está dado lugar a un género discursivo de carácter híbrido y a una forma de conversación interactiva en la que se recrean nuevos recursos lingüísticos (Mayans, 2002; Noblia, 2009; Yus, 2010). Recientes investigaciones avalan al foro como un espacio que permite a los estudiantes de educación superior desarrollar el autoaprendizaje en la adquisición de competencias, ya que favorece la reflexión, la participación y el trabajo en equipo (Garibay, Concari y Quintero, 2013; Cuenca, 2015; Benítez, Barajas y Noyola, 2016).

En relación a las interacciones que establecen los estudiantes en los entornos virtuales de aprendizaje, es muy interesante mencionar los estudios realizados por Marta-Lazo y Gabelas (2016) a partir del modelo basado en el Factor R-elacional, cuya concepción mantiene ciertas conexiones con la educación dialógica.

El análisis crítico al que nos invita el factor R-elacional es fundamental en el compromiso del aprendizaje dialógico con la transformación social. Para Marta-Lazo y Gabelas (2016) el diálogo es siempre algo más que la mera transmisión de información, por ello es fundamental reinterpretar y tener un sentido crítico y reflexivo ante los medios y los mensajes en las redes:

El acercamiento de los campos (educación y comunicación) se ve estimulado porque ambos convergen en la sustitución del paradigma de la “transmisión” por el de la “mediación”: no se trata de “pasar un mensaje, una información, un contenido”, sino de pensar en la

apropiación de los conocimientos, reflexionando sobre las interpretaciones de forma racional (p. 111).

La promoción de la cultura participativa impulsando el factor R-elacional es otra de las características fundamentales del aprendizaje y del pensamiento dialógico. Recordemos que la razón dialógica considera que la realidad no puede comprenderse de forma aislada. El conocimiento debe ser producto del diálogo que potencia la búsqueda comunitaria de la verdad vinculando ideas, conceptos y experiencias.

Marta – Lazo y Gabelas (2016) proponen el factor R-elacional como generador de conexiones entre usuarios como impulsos de las interacciones que propician la argumentación, el debate y la participación:

El factor R-elacional es epicentro de las redes tanto psicosociales como sinápticas en una doble órbita. Vincula afinidades, estrecha y potencia lazos, genera empatía y diseña proyectos de acción en un círculo de relaciones humanas y emociones sociales. Una órbita que es espiral sináptica, que genera debate, organiza y procesa la información y crea discurso mediante la redacción de ciberensayos y artículos científicos (p. 86).

Las interacciones que se producen a través del diálogo para alcanzar el entendimiento y desarrollar el conocimiento son fundamentales y enriquecen el proceso de aprendizaje.

“El desarrollo vertiginoso de la comunicación digital no se acompaña desde el sistema educativo con la enseñanza de las competencias necesarias para estar alfabetizado en el dominio del Lenguaje; Tecnología; Procesos de producción y programación; Ideología y valores; Estética; y Recepción y audiencia” (Marta-Lazo, Pérez y Barroso, 2014, p. 73).

Los estudiantes necesitan alfabetización mediática para alcanzar competencias que les permitan establecer el diálogo e interactuar con los medios (Marta-Lazo, Hergueta-Covacho y Gabelas-Barroso, 2016). La convergencia mediática, las redes sociales y las plataformas virtuales generan espacios para la comunicación, la participación, la interacción y la colaboración.

“Más allá de considerar las tecnologías digitales como meras herramientas, son un entorno o espacio virtual donde se producen inconforman espacios colaborativos para investigar, compartir ideas, coconstruir nuevos conceptos y, en definitiva, realizar la construcción conjunta del aprendizaje” (Osuna, Marta y Aparici, 2013, p. 611).

### 5.3 EDUCAR EN LA PREGUNTA

---

Seis honrados servidores me enseñaron cuanto sé; sus nombres son cómo, cuándo, dónde, qué, quién y por qué. Rudyard Kipling

El conocimiento y el pensamiento no se pueden promover ni impulsar sin la pregunta. El fundamento de la investigación está en la curiosidad y en el descubrimiento que conducen a la formulación de preguntas. Las respuestas van a condicionar la creación de nuevas preguntas y de esta manera se va generando un proceso de reflexión y de pensamiento de gran calidad en el proceso de aprendizaje. Por este motivo, los educadores deben potenciar y promover la pregunta entre sus alumnos. Como apunta Álvarez (2014):

“Para actuar en esta dirección, quienes aprenden no solo deben dar respuestas a preguntas ya dadas y de las que se esperan una única y cerrada respuesta, sino que también deben explicar su pensamiento y los argumentos en los que se basan sus ideas. Formular preguntas es también otra forma de poner en práctica el conocimiento” (p. 90).

La educación en la pregunta va a cuestionar el objeto de conocimiento y a potenciar el aprendizaje autónomo.

Ante todo el profesor debería enseñar –porque él mismo debería saberlo- a preguntar. Porque el inicio del conocimiento, repito, es preguntar. Solo a partir de preguntas se buscan respuestas, y no al revés. Si se establecen las respuesta,

el saber queda limitado a eso, ya está dado, es un absoluto, no da lugar a la curiosidad ni propone elementos a descubrir (Freire y Faundez, 2013, p. 69).

En las sociedades autoritarias, las preguntas son consideradas como desafiantes ya que representan una provocación ante el poder. Nada es cuestionable y cualquier pregunta va a resultar siempre incómoda (Freire y Faundez, 2013). Es muy fácil encontrarse con frases del tipo: “Calladita estás más guapa”, “¿a qué viene tanto preguntar?”, “¿es que a cuestionar todo lo que diga?” o “es así porque sí y punto”.

Cuestionar los que hacemos y lo que aprendemos es indispensable para asimilar el conocimiento y apropiárnoslo. Assmann (2002) apunta a que se debe reemplazar la pedagogía de la certeza por una pedagogía de la pregunta de carácter más complejo y abierta a la sorpresa.

A través de las preguntas podemos encontrar otras formas alternativas que también pueden ofrecernos un sentido, encontrar otros puntos de vista y validar los significados. Cuestionar las hipótesis nos obliga a reexaminar lo que ya dábamos por sentado.

Ésta es la razón por la que la dialéctica se realiza en preguntas y respuestas, y por la que todo saber pasa por la pregunta. Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta. Lo preguntado queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria y confirmatoria. El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. (Gadamer, 1993, p. 225)

Para comenzar a enseñar en la pregunta, lo primero es animar a los estudiantes a hacer preguntas. No es una tarea fácil ya que se han educado en la pedagogía de las respuestas. No tienen por costumbre replantearse lo que les enseñan en la clase y es muy probable que hasta se sorprendan si les animamos a ello.

Paul, Martin y Adamson (1989) recomiendan estimular el pensamiento de los estudiantes con preguntas que les lleven a otras preguntas. El arte de preguntar es fundamental para alcanzar el pensamiento y el razonamiento. Por esa razón proponen

el cuestionamiento socrático, ya que es sistemático, profundo y tiene interés por evaluar la veracidad.

Para llevar a cabo en aula actividades basadas en el cuestionamiento socrático, es conveniente conocer previamente los principios que guían el diálogo socrático.

Los maestros comprometidos en un diálogo socrático deberían (Elder y Nosich, 2015):

- Responder a todas las preguntas con una pregunta más. Para de esta manera hacer un llamamiento a la parte demandada a desarrollar su manera de pensar de una forma más completa y más profunda)
- Tratar de entender, siempre que sea posible, los últimos fundamentos de lo que se dice o se cree y siga las consecuencias de esas bases a través de más preguntas.
- Tratar todas las afirmaciones como punto de conexión para promover pensamientos y reflexiones.
- Tratar todas las reflexiones con posibilidad de mayor desarrollo.
- Reconocer que todas las ideas sólo puede existir plenamente en una red de ideas conectadas. Estimular a los estudiantes, a través de sus preguntas, para que encuentren esas conexiones.
- Reconocer que todas las preguntas presuponen preguntas anteriores y todo el pensamiento presupone un pensamiento anterior. Cuando se plantea preguntas, se debe estar abierto a las preguntas que presuponen.

El cuestionamiento Socrático requiere un proceso disciplinado. El interrogador socrático actúa como una voz crítica que va a permitir al estudiante replantearse las ideas de manera lógica y determinar su validez. Con este método, el docente simula su ignorancia en el tema con el objetivo de comenzar un diálogo con los estudiantes. A raíz de esto el alumno debe desarrollar en profundidad y a través del razonamiento el conocimiento sobre el tema.

Se realiza un seguimiento de todas las respuestas ofreciendo más preguntas y se seleccionan aquellas que procuren avanzar de la mejor manera en el tema. Se fuerza a

pensar de manera disciplinada y responsable y se puede ayudar al estudiante planteándole preguntas que les guíe hacia un mayor entendimiento.

La técnica del cuestionamiento socrático propone varios tipos de preguntas. La siguiente tabla resume y ofrece ejemplos de cada tipo (Elder y Nosich, 2015):

Tipos de preguntas socráticas	Ejemplos
Preguntas Conceptuales Aclaratorias	¿Por qué dice usted eso? ¿Qué quiere decir exactamente esto? ¿Cómo se relaciona esto con lo que hemos venido hablando, discutiendo? ¿Cuál es la naturaleza de.....? ¿Qué es lo que ya sabemos respecto a esto? ¿Puede darme un ejemplo? ¿Lo que usted quiere decir es.....o.....? ¿Por favor, puede re frasear lo que dijo?
Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos	¿Qué más podríamos asumir o suponer?; ¿Parece que usted está asumiendo que.....? ¿Cómo escogió esos supuestos?; ¿Por favor explique por qué o cómo? ¿Cómo puede usted verificar o negar esa conjetura, ese supuesto? ¿Qué pasaría si...? ¿Usted está de acuerdo o en desacuerdo con....?
Preguntas que exploran razones y evidencia	¿Por qué está sucediendo esto?; ¿Cómo sabe usted esto?; ¿Puede mostrarme?; ¿Me puede dar un ejemplo de eso?; ¿Cuáles son las causas para que suceda....? ¿Por qué?; ¿Cuál es la naturaleza de esto?; ¿Son estas razones suficientemente buenas?; ¿Podría defenderse en un juicio?; ¿Cómo se podría refutar?; ¿Cómo podría yo estar seguro de lo que usted está diciendo?; ¿Por qué está pasando ...? ¿Por qué? (siga preguntando); ¿Qué evidencia existe para apoyar lo que usted está diciendo?; ¿En qué autoridad o experto basa su argumento?
Preguntas sobre puntos de vista y perspectivas	¿De qué otra manera se podría mirar o enfocar esto.... parece razonable?; ¿De qué otras maneras alternativas se puede mirar esto?; ¿Podría explicar por qué es esto necesario o beneficioso y a quién beneficia?; ¿Cuál es la diferencia entre... y...?; ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de...?; ¿Cuál es la similitud entre... y...?; ¿Qué

	se podría decir sobre esto...?; ¿Qué pasa si usted compara... y...?: ¿Qué contra argumentos se podrían usar para....?
Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias	¿Y entonces qué pasaría?; ¿cuáles son las consecuencias de esa suposición o conjetura?; ¿Cómo puede... usarse para...?; ¿Cuáles son las implicaciones de ...?; ¿De qué manera ... afecta ...?; ¿En qué forma ... se conecta con lo que aprendimos antes?; ¿Por qué ... es importante?; ¿Qué está insinuando usted?; ¿Por qué es el mejor ...? ¿Por qué?; ¿Qué generalizaciones puede usted hacer?
Las preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias	¿Tienen sentido? ¿Son deseables?
Preguntas sobre las preguntas	¿Cuál era el punto de formular esta pregunta?; ¿Por qué cree usted que formulé esa pregunta?; ¿Qué quiere decir eso?; ¿Cómo aplica... en la vida diaria?

Las preguntas conceptuales aclaratorias ayudan a los estudiantes a profundizar sobre el tema. Van a motivar a los participantes a pensar de manera más reflexiva sobre lo que preguntan para llegar a demostrar los conceptos que apoyan sus argumentos. Las preguntas para comprobar conjeturas o supuestos ayudan a cuestionar la veracidad de los argumentos. Van a ayudar a buscar la verdad y para ello se va proponer a los alumnos que se cuestionen sus presuposiciones y posibles prejuicios.

Cuando se necesita que los alumnos se replanteen los razonamientos sobre los que se apoyan sus tesis o sus argumentos, se utilizan las preguntas que exploran razones y evidencia. Con estas preguntas se anima a los estudiantes a profundizar en las bases sobre las que se sustentan. Las preguntas sobre puntos de vista y perspectivas ayudan a colocarse desde otras situaciones o contextos y mirar a la realidad con otros ojos para ver que la realidad puede tener distintas visiones igual de válidas.

Las preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias van a ayudar a los estudiantes a pronosticar los resultados de sus razonamientos. La pregunta sobre la pregunta va a ayudar al alumno a plantear mejor su pregunta y con ello reflexionar más sobre lo que está preguntando.

#### 5.4 EL APRENDIZAJE DIALÓGICO

---

El diálogo es fundamental en el proceso de aprendizaje y asegura una educación de calidad (Laurillard, 2002; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006) consideran el diálogo en educación indispensable para el desarrollo de la capacidad de autorregulación del alumnado.

Varios estudios han evidenciado que los estudiantes no entienden a menudo la información dada por sus docentes sobre sus progresos durante el curso (Chanock, 2000; Hyland, 2000) y por tanto, no le va a ser más difícil alcanzar los objetivos propuestos. Una solución a este problema sería basar el feedback en el diálogo y no en una mera transmisión de información.

Nicol y Macfarlane-Dick (2006) proponen una evaluación basada en el diálogo en la que el alumno tenga la oportunidad de una discusión argumental con su profesor. La discusión entre docente y estudiante va a favorecer una mejor comprensión de las expectativas y las normas, aclarar malos entendidos y obtener una ayuda más eficaz ante las dificultades (Laurillard, 2002; Lewis, 1998).

Burbules (1999) apunta que un diálogo solo puede ser pedagógico, si en él participan activamente todos los interlocutores. El propósito del diálogo en educación debe ser “la edificación, debe haber oportunidad para el compromiso, para el cuestionamiento, para someter a prueba las nuevas ideas y para escuchar los distintos puntos de vista” (p.120).

La participación va a ser fundamental en un diálogo pedagógico y ésta debe ser de carácter abierto y voluntario. Todas las personas que intervengan deben estar posibilitadas para ello y tener acceso a la discusión para introducir temas, formular

preguntas, proponer otros puntos de vista o cuestionar cualquier aportación. Burbules (1999) plantea cuatro tipos de diálogo en relación con el conocimiento:

1. El diálogo inclusivo – divergente o diálogo como conversación. Sus características más notables son: la tolerancia y la orientación hacia el mutuo entendimiento. No tiene como objetivo el acuerdo. Se trata más de una conversación que de un diálogo ya que los participantes intercambian experiencias sobre un tema común. El objetivo principal es el entendimiento común entre pares.
2. El diálogo inclusivo – convergente o diálogo como indagación. Su objetivo principal es dar respuesta a una pregunta en concreto, solucionar un problema o solventar un enfrentamiento. Se espera al final un resultado y éste debe ser aceptado por todos. El ejemplo que propone Burbules (1999) es el de un grupo de estudiantes que tratan de explicar por qué se secan las plantas que están en un lado del aula y las del otro lado no se secan y además florecen.
3. El diálogo crítico – divergente o diálogo como debate. Se trata de un tipo de diálogo controvertido y polémico y no tiene como meta el acuerdo. El sentido de del debate se basa en la comparación de los diferentes puntos de vista desde posturas enfrentadas. Burbules (1999) propone el caso de dos grupos de estudiantes que apoyan a dos candidatos políticos y defienden cada uno sus posturas.
4. El diálogo crítico – convergente o diálogo como enseñanza. Puede ser también de fuerte carácter crítico, como el anterior, pero en este caso si que se debe llegar a un acuerdo entre las partes. En este caso, Burbules (1999) pone el ejemplo de los diálogos socráticos.

Para Freire (1970), “solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación” (p.74). El diálogo tiene que ser protagonista en las actividades de participación cuando éstas se constituyen en discusiones o debates dentro del aula, en foros virtuales o en asambleas

y deben desarrollarse como una práctica habitual y generalizada, de manera natural. De esta manera, “los alumnos podrán no solo oír y recibir información sobre una materia determinada sino también hablar sobre ella debatiendo acerca de los que reciben y observan, dando explicaciones, comprobando, razonando, comparando y, cuando el caso lo permita, transfiriendo las observaciones y las explicaciones a situaciones nuevas” (Álvarez, 2014: p. 90).

Flecha (1998) presenta los siete principios del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad en la diferencia.

Según Flecha (1998), el diálogo es igualitario “cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de quienes las realizan” (p.14).

Para Flecha, el aprendizaje dialógico necesita conceptuarse a mayor escala y por esa razón también contempla la pluralidad de la dimensión humana, por lo que añade el principio de la inteligencia cultural.

“Todas las personas tienen inteligencia cultural; la desigualdad se genera con sus diferentes desarrollos en entornos diversos. Unos hacemos bien exámenes de mecánica, otros saben arreglar el coche cuando se para en la carretera. Puede realizarse el tránsito de uno a otro ámbito (del aula a la carretera y viceversa) siempre que se den algunas condiciones. La principal es que tanto la propia persona como quienes interactúan con ella tenga el convencimiento que puede lograrlo y exista la oportunidad de demostrarlo”. (p. 21)

Según Flecha, todos los colectivos tienen inteligencia cultural y los sistemas educativos han ofrecido el acceso a la cultura universal, pero al mismo tiempo se discriminan y tachan de incultas e incompetentes a muchas personas creando estereotipos sobre ellas.

Por esta razón Flecha (1998) clasifica en tres tipos los principales muros antidiológicos:

- Culturales: La élite desarrolla sus propios discursos para despreciar a las masas y mantener su protagonismo cultural.
- Sociales: Se excluyen a muchos colectivos en los patrones de valoración de las evaluaciones y se mantienen un mismo patrón para evaluar a todos.
- Personales: A veces son las propias personas las que se autoexcluyen.

El tercer principio que se propone en el aprendizaje dialógico es la transformación. Flecha (1998) indica que: “En el ámbito educativo los cambios son muy evidentes. Sin embargo, diferentes grupos de poder y teorías han puesto especial interés en tratar de convencer de la inutilidad de su esfuerzo a profesionales y movimientos que trabajan por lograr esas transformaciones” (p.28).

El cuarto principio se refiere a la dimensión instrumental. No se hace distinción entre aprendizaje instrumental y aprendizaje dialógico. No se busca el enfrentamiento de ambos enfoques educativos. El aprendizaje dialógico “abarca todos los aspectos que se acuerdan aprender. Incluye, por tanto, el aprendizaje instrumental de aquellos conocimientos y habilidades que se considera necesario poseer. El dialógico no se opone al instrumental, sino a la colonización tecnocrática del aprendizaje” (p.33).

La creación de sentido es el quinto principio. Flecha propone devolver el sentido a la educación a través de la interacción entre las personas, siempre y cuando sean ellas mismas las que la dirijan. Para que la enseñanza lleve a cabo a una contribución positiva en este sentido, es fundamental que se potencie la comunicación tú a tú, de este modo “la solidaridad se abre camino hacia la superación de los problemas creados por el dinero y el poder. Una de las formas de lograrlo es constituir los contextos educativos como espacios para conversar en lugar de como espacios para callar” (p. 36).

El sexto principio se constituye en la solidaridad, ya que “las prácticas educativas igualitarias solo pueden fundamentarse en concepciones solidarias” (p. 39).

El séptimo principio trata sobre la igualdad en las diferencias. El aprendizaje dialógico “se orienta hacia la igualdad de las diferencias afirmando que la verdad igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente (p.42).

### 6.1 JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

---

La investigación-acción no es tan solo un método para investigar en educación, sino que también encierra un modo de entender y hacer educación. La investigación-acción configura a la enseñanza y el aprendizaje como un proceso de investigación continua. Los docentes integran la observación, y el análisis y síntesis de sus evidencias sobre la práctica reflexiva, como una actividad más de su labor profesional.

No se centra específicamente en la resolución de problemas en el aula, sino en qué cada docente reflexione sobre su práctica habitual y planteé alternativas y acciones que ofrezcan mejoras progresivas.

Elliot (1993), principal representante de la investigación-acción desde un enfoque interpretativo, la define como:

El propósito de la investigación – acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) en su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener. Esta comprensión no impone ninguna respuesta específica sino que indica, de manera más general el tipo de respuesta adecuada. La comprensión no determina la respuesta adecuada, aunque la acción adecuada debe fundarse en la comprensión (p. 24).

¿Qué estudia la investigación-acción en educación?

El objeto de la investigación-acción es la práctica educativa, tal y como acontece en los contextos reales y en los escenarios naturales de cualquier índole, ya sean virtuales o presenciales, en educación formal o no formal, etc.

¿Quién ejecuta la investigación – acción en educación?

La investigación – acción es siempre puesta en marcha por los propios docentes en ejercicio. Para Altrichter, Posch y Somekh (1993):

Son aquellos profesionales implicados directamente con la realidad del objeto en estudio. Estos profesores son maestros "normales", que reflexionan sobre su práctica para fortalecer y desarrollar sus características positivas. No están preparados para aceptar ciegamente los problemas que enfrentan día a día, sino que reflexionan sobre ellos y buscan soluciones y mejoras. Están comprometidos en aprovechar sus fortalezas y superar sus debilidades. Desean experimentar con nuevas ideas y estrategias, en lugar de dejar que su práctica se petrifique (p.4).

¿Cómo se lleva a cabo la investigación- acción?

El enfoque es del tipo cualitativo y se utilizan técnicas de recogida de información variada. Como dice Elliot (1990): “Cuanto mayor sea la capacidad de los profesores para mantener la vigilancia sobre su propia práctica, mayor será su disposición a efectuar cambios fundamentales en la misma” (p. 54).

¿Para qué se realiza una investigación – acción?

El objetivo de la investigación – acción es siempre la mejora de la práctica educativa. Según Carr y Kemmis (1988), la finalidad de la investigación –acción es la siguiente:

Su verdadera finalidad es la de informar y guiar las prácticas de los educadores indicando qué acciones deben emprender si quieren superar sus problemas y eliminar sus dificultades. [...] Igualmente debe orientarse a transformar las situaciones que obstaculizan la consecución de las metas educacionales, perpetúan las distorsiones ideológicas e impiden el trabajo racional y crítico en las situaciones educativas (p. 140).

En la investigación-acción hay cuatro objetivos importantes (Altrichter, Posch y Somekh, 1993):

- desarrollar y mejorar la práctica mediante la investigación en interés de todos los interesados;

- desarrollar el conocimiento y la comprensión práctica de quienes participan en el proceso de investigación;
- desarrollar el conocimiento profesional del profesorado en su conjunto;
- desarrollar y mejorar la educación como disciplina.

Se ha optado por una metodología basada en la investigación-acción, ya que nuestro objetivo es el de poder mejorar la práctica docente en la evaluación por pares en MOOC a través de la reflexión, el análisis y autocrítica. Se integra la teoría en la práctica con un control sistemático en la generación de datos válidos. En esta investigación-acción se va a aplicar el modelo de Kemmis (1989).

## 6.2 FASES DE LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN

---

El modelo de investigación – acción de Kemmis (1989) se organiza sobre dos ejes: un eje estratégico, constituido por la acción y la observación y otro eje organizativo, constituido por la planificación y la reflexión.

Estas cuatro dimensiones se interrelacionan en todo momento por lo que el proceso es considerado como un ciclo en espiral más que como un proceso lineal. En la tabla 12 se puede apreciar cómo se relacionan entre si estas cuatro dimensiones.

La investigación-acción puede llevarse a cabo en un único ciclo, pero, generalmente, necesita de varios ciclos para ajustar mejor la planificación o para mejorar paulatinamente por periodos. En cada ciclo se optimiza y replantea la planificación y puesta en acción y se repiten todos los pasos (planificación – actuación- observación y reflexión).

Tabla 12

*Investigación-acción según Kemmis*

		DIMENSIÓN ORGANIZATIVA	
		Reconstructiva	Constructiva
DIMENSIÓN ESTRATÉGICA	Discurso entre participantes	<b>1. Reflexionar</b> Retrospectiva sobre la observación.	<b>1. Planificar</b> Prospectiva para la acción.
	Práctica en el contexto social	<b>3. Observar</b> Prospectiva para la reflexión.	<b>2. Actuar</b> Retrospectiva guiada por la planificación.

Fuente: Latorre (2003)

En esta investigación se pondrá en funcionamiento un único ciclo. En las conclusiones se especificarán las estrategias y acciones para implementar en un futuro, un segundo ciclo.

El proceso seguido en esta investigación-acción se organiza a través de estas cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. La tabla 13 muestra las actividades y procedimientos que se desarrollarán en cada una de ellas.

Tabla 13

*Fases de la investigación-acción*

FASES	ACTIVIDADES	PROCEDIMIENTOS
Planificación	Elaborar el plan de acción	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico del problema</li> <li>- Revisión documental</li> <li>- Análisis del contexto (estudio de las metodologías de evaluación en los MOOC y entrevistas a expertos)</li> <li>- Establecer objetivos del plan</li> <li>- Diseñar estrategias, actividades y material didáctico</li> <li>- Diligenciar los recursos necesarios para llevar a cabo el plan</li> </ul>
Acción	Implementar el plan de acción	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar las estrategias y actividades planificadas</li> </ul>
Observación	Recoger información	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registros narrativos</li> <li>- Encuestas a los alumnos</li> <li>- Datos estadísticos de participación</li> </ul>
Reflexión	Análisis de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Categorizar</li> <li>- Triangular información</li> <li>- Obtener evidencias</li> <li>- Interpretar</li> <li>- Consensuar</li> </ul>

---

### 6.2.1 FASE DE PLANIFICACIÓN

---

La investigación – acción se inicia siempre con la identificación del problema sobre el cual se debe actuar. Se debe contestar a la siguiente pregunta: “¿qué situación de mi práctica profesional me gustaría mejorar? En realidad, todas investigación se comienza con una hipótesis: Pienso que si hago esto, tal o cual cosa podría ocurrir” (Latorre, 2003, p. 42).

Los problemas sobre los que se centra la investigación – acción nunca son de carácter teórico sino que se concretan en problemas cotidianos de la experiencia vivida por los docentes en los contextos donde desarrollan su labor.

El problema que nos encontramos durante nuestra práctica docente como dinamizadores del MOOC del MOOC “Organizaciones No Lucrativas en la Sociedad Red: análisis y retos” en la plataforma UNED Abierta, fue la falta de confianza de los participantes con la evaluación por pares.

La evaluación por pares es un tipo de coevaluación en la que los estudiantes se evalúan entre sí. Este tipo de evaluaciones es relativamente común en la práctica educativa de los MOOC. Los alumnos son designados como evaluadores de sus compañeros una vez que entregan su trabajo y deben calificar a sus pares a través de una rúbrica.

Una alumna tenía dudas e inseguridades sobre su propia competencia para llevar a cabo acciones como evaluadora y otra alumna mostraba también sus propias inseguridades a cerca de las competencias de sus pares como evaluadores, por lo que exigía que fueran los docentes los que examinaran.

Una vez identificado el problema, el siguiente paso es hacer un diagnóstico del mismo. Para ello se debe contestar a las siguientes preguntas: ¿Cómo puedo mostrar la situación actual antes de actuar? En este punto se aconseja: “Hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción (Latorre, 2004, p. 43).

Para la realización del diagnóstico se llevó a cabo una revisión documental del tema, un análisis de los métodos de evaluación de MOOC en cursos de las principales plataformas y la entrevista a expertos y expertas en e-learning en educación superior.

Es fundamental que durante esta fase se llegue a describir y comprender el contexto real y la práctica habitual y más frecuente, además de los valores educativos sobre los cuales se basan estas prácticas. Gracias a estos estudios llegaremos a identificar las trabas y las dificultades tanto subjetivas como objetivas sobre nuestras propuestas de cambio.

A continuación, se plantea una propuesta de cambio que se concreta sobre un plan de acción (Tabla 14). El plan de acción consiste en la creación de un sMOOC dentro del Proyecto ECOLearning llamado “Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen” donde se pondrá en práctica evaluación alternativa a la clásica evaluación por pares y a la que hemos llamado evaluación dialógica.

Tabla 14

*Elaboración del plan de acción*

TEMPORALIZACIÓN	1 mes, cuatro semanas	CATEGORIA	Ciencia sociales
LUGAR	Proyecto ECOLearning Plataforma OpenMooc	METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN	Formativa, por participación e integración Evaluación por pares Dialógica
PROFESORA	Margarita Roura	RECURSOS	Imágenes Red Social: Instagram
OBJETIVOS	<p><b>Académicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar competencias en comunicación visual.</li> <li>- Desarrollar la capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes visuales, en cuanto a representación de la realidad, en consecuencia, como portadores de ideología y de valores.</li> <li>- Desarrollar la capacidad de análisis crítico de los mensajes visuales, entendidos a un tiempo como expresión y soporte de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad.</li> </ul>		<p><b>De la evaluación alternativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentar la capacidad de análisis y búsqueda de consensos.</li> <li>- Aumentar la capacidad de argumentación sobre el conocimiento previo.</li> <li>- Incrementar la comunicación intersubjetiva y la cooperación entre pares.</li> <li>- Afianzar a responsabilidad individual.</li> <li>- Promover la utilización de habilidades interpersonales.</li> <li>- Incrementar el grado de confianza y fiabilidad en la evaluación por pares.</li> </ul>

---

### 6.2.2 FASE DE ACCIÓN

---

Se pone en marcha el plan de acción durante el cual se aplicarán las estrategias y acciones planificadas.

El primer paso para la puesta en marcha del plan de acción es la creación de un MOOC donde poder poner en práctica dos tipos diferentes de pruebas de evaluación por pares: una de tipo tradicional y otra de tipo alternativa de tipo dialógico.

El Proyecto ECO permite la creación de MOOC para e-teachers, siempre y cuando se mantengan los métodos de enseñanza y aprendizaje que proponen. Para poder llegar al desarrollo del MOOC sobre la plataforma OpenMOOC de Proyecto ECO, fue imprescindible la realización del curso “sMOOC paso a paso”.

A través de este curso se alcanzaron las capacidades y habilidades necesarias para enfrentarse a la construcción técnica y pedagógica de nuestro propio MOOC. Una vez completado y aprobado el curso se procedió a buscar otros e-teachers con similares objetivos para poder crear un grupo y crear de forma colaborativa el MOOC.

Más adelante, de forma colaborativa y gracias a la participación del grupo de e-teachers se presentó una propuesta de MOOC a Proyecto ECO. Una vez aprobada la propuesta se nos asignó una tutora y comenzamos la labor de generar contenidos (tutoriales, vídeos y actividades) y el montaje técnico del curso sobre la plataforma OpenMOOC.

La propuesta que se envió fue la siguiente:

**Título:** DESPERTAR LA MIRADA: Introducción a la lectura crítica de la imagen

**Nivel Educativo:** Educación permanente

**Categoría:** Ciencias Sociales

**Tema:** Comunicación visual y desarrollo del sentido crítico

**Objetivos:** Desarrollo de competencias en comunicación audiovisual. Desarrollar la capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes visuales, en cuanto a representación de la realidad, en consecuencia, como portadores de ideología y de valores. Desarrollar la capacidad de análisis crítico de los mensajes visuales, entendidos a un tiempo como expresión y soporte de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad.

**Descripción:**

RESUMEN

En este MOOC vamos a tratar de dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Cómo se ve y se piensa la imagen en la cultura visual contemporánea? ¿Cuál es la morfología del ruido visual que observamos en las nuevas prácticas visuales? ¿Cómo es nuestra dieta visual desde que la tecnología nos fuerza a la lectura de mensajes visuales? ¿Cuál es el valor de la imagen como instrumento de aprendizaje en el desarrollo social y cultural del individuo? ¿Las imágenes son portadoras de ideología? ¿Cómo podemos pasar de mirar imágenes a pensar imágenes? ¿Por qué es importante dar un paso hacia la propia creación reflexiva y crítica de imágenes?

CONTENIDOS:

MÓDULO 0: Bienvenida y presentaciones. Entorno de Aprendizaje

MÓDULO 1: Conciencia de la imagen

MÓDULO 2: Control de nuestro imaginario

MÓDULO 3: Modos de ver

MÓDULO 4: Nuevos entornos. Nuevos actores. Consumidores activos y creadores. Activismo visual.

MÓDULO 5: Valoración, conclusiones y cierre

**Requisitos:** No existe más requisito previo que el interés por el tema

**Público Objetivo:** Este curso va dirigido a todas aquellas personas que no se conforman solo con ver la imagen sino que desean pensar la imagen y desarrollar un sentido crítico que le conduzca a pensar creando imágenes.

El curso se abrió a los estudiantes el 3 de octubre de 2016 y tuvo una duración de un mes y cuatro semanas. Las docentes-tutoras fueron Mara Plá, Laura Álvaro, Margarita Roura, Valeria Levratto y Soraya Calvo. Las labores de coordinación y dirección del Proyecto del curso fueron desempeñadas por Margarita Roura.

---

### 6.2.3 FASE DE OBSERVACIÓN

---

Durante la fase de observación se controla y registra la acción a través del estudio y el análisis y siguiendo los principios y procedimientos de la investigación. Los datos recogidos durante esta fase nos van a ayudar a identificar evidencias para conocer si se ha alcanzado el y procedimientos objetivo de mejora o no.

En esta fase es fundamental “utilizar técnicas de recogida de datos (observación) que evidencien la calidad del curso de acción emprendido. Debe utilizar técnicas que pongan de manifiesto los efectos derivados de la acción, tanto los buscados como los imprevistos” (Latorre, 2004, p.49).

Para la recogida de información sobre los efectos de la acción, se accederá a las actividades entregadas y evaluadas por los estudiantes en la P2P alternativa dialógica. Los participantes inscribieron sus trabajos de evaluación en Instagram a través del hashtag #despertarlamiradam3 y los evaluadores pudieron acceder a los trabajos de sus pares a través de la dirección que cada estudiante adjuntaba en la herramienta de evaluación por pares del módulo 3. Para la recogida de todos los trabajos de evaluación entregados solo hubo que buscar en Instagram por el hashtag propuesto. La figura muestra algunos de los trabajos que se compartieron a través de Instagram.



La opinión y la valoración de los estudiantes sobre cada una de las dos evaluaciones propuesta en el MOOC “Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen” se recogerán por medio de una encuesta. Se accederá a los datos estadísticos de participación recogidos por la plataforma. La encuesta estará abierta a los alumnos durante todo el tiempo que estén las evaluaciones por pares a su disposición.

La encuesta se creó en Google Forms con un formato de encuesta de preguntas con respuesta mediante escala de 1 a 5 para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes sobre las siguientes categorías: Las preguntas analizaban las siguientes categorías de calidad: utilidad práctica y formativa, interacción entre pares, discusión y reflexión, reconocimiento del trabajo del evaluador, fiabilidad, confianza en el evaluador y confianza en su propio papel como evaluador.

Fue completada por 41 participantes, lo que supone el 39,8 % de los estudiantes que entregaron su evaluación. También se recogieron los datos estadísticos de participación en el curso que ofrecía la plataforma Open MOOC a los docentes.

---

#### 6.2.4 FASE DE REFLEXIÓN

---

Durante la fase de reflexión se analizan y discuten los resultados y se extraen las conclusiones. “La reflexión e interpretación nos permite indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización sobre la misma” (Latorre, 2004, p. 83)

Las discusiones realizadas entre los estudiantes evaluados y los evaluadores durante la prueba P2P alternativa dialógica, se han analizado por medio de tres métodos diferentes de análisis. Por una parte se ha analizado la calidad de la participación analizando el tipo de preguntas y respuestas que se encontraban en los discursos. La recogida de datos se llevó a cabo a través de una tabla dicotómica de ítems. Los datos fueron posteriormente introducidos y gestionados mediante SPSS.

El análisis discursivo de los diálogos se analizó a través de dos estudios diferentes. Uno se desarrolló mediante el método de análisis de contenido con las siguientes categorías descriptivas: expresión de emociones, discursos argumentativos, pregunta-respuesta mecánica, discursos de objeción y valoraciones. El otro análisis sobre el discurso se realizó mediante marcadores discursivos.

A la vista de los resultados de los discursos en la evaluación por pares, nos preguntamos si era posible que el alumnado no tuviera una conceptualización correcta del término diálogo y se procedió a la implementación de una encuesta para conocerlo. La encuesta se llevó a cabo en Google Forms y se optó por cuestionarios autoadministrados de carácter estructural con múltiples respuestas.

### 6.3 FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS RESULTADOS

---

Las condiciones de validación y fiabilidad en esta investigación se obtienen a partir de la revisión de la conceptualización de los criterios tradicionales de veracidad, validez externa, fiabilidad y objetividad. Para ello nos basaremos en la investigación de Tesis Doctoral de Aquilina Fueyo Gutiérrez (2000) que recogía las contribuciones de Blanco (1994), Guba y Lincoln (1985) y Huberman y Miles (1984). La siguiente tabla recoge la relación de conceptos entre una metodología cualitativa y una cuantitativa:

Tabla 15

*Relación de criterios de validez entre metodologías*

Criterios de verdad en la investigación positivista	Criterios de verdad en la investigación naturalista	Estrategias y técnicas para garantizar la veracidad en la investigación
<b>Validez interna</b> (veracidad) Supone garantizar que la	Credibilidad	Compromiso prolongado con la investigación, observación persistente,

investigación esté bien construida.		triangulación (de fuentes, métodos e investigadores) Discusión con colegas. Análisis de casos negativos. Adecuación referencial. Negociación (durante y al final del proceso)
<b>Validez externa</b> (generalización) Implica que los resultados de la investigación sean generalizables a otras situaciones.	Transferencia	Descripción intensa
<b>Fiabilidad</b> Supone asegurar que los instrumentos midan lo que dicen medir. Es decir, que los datos obtenidos mediante ellos sean estables y consistentes.	Dependencia	Auditoría incluyendo los materiales necesarios para la misma.
<b>Objetividad</b> Implica garantizar que los resultados sean equilibrados en relación con las perspectivas teóricas adoptadas.	Confirmación	Auditoría incluyendo los materiales necesarios para la misma.

Fuente: Adaptado por GUBA y LINCOLN (1985)

En nuestra investigación se va a garantizar la credibilidad o validez interna, la validez externa, la transferencia, la dependencia y la confirmación.

Para garantizar la credibilidad o validez interna se harán evidenciarán los procedimientos, estrategias y análisis durante todo el proceso de la investigación.

Conjuntamente, se han llevado a cabo consultas y se han recabado opiniones de agentes externos a la hora de tomar acciones específicas durante la fase de la planificación: expertos en educación e-learnig, educación en MOOC y técnicos y gestores de plataformas *online*. Asimismo, siempre que ha sido posible se han triangulado los métodos de investigación y de análisis de datos.

En lo que respecta a la demostración de la transferencia o validez externa de esta investigación, podemos asegurar que los datos obtenidos son generalizables a otras situaciones solo en contextos similares a los que acontecen en este estudio. Guba y Lincoln (1985) indican que en contextos con características similares, las posibilidades de transferencia o generalización aumentan.

Todos los MOOC puesto en marcha en la actualidad disponen de plataformas con característica similares a las analizadas en esta investigación, por lo que no podemos asegurar que los resultados sean los mismo si los participantes tienen otro tipo de perfil mayoritario. La mayoría de los participantes en las evaluaciones por pares estudiadas en esta investigación son mujeres entre 18 y 25 con título de bachillerato.

En una primera aproximación al estudio de la implementación de una alternativa a la evaluación P2P tradicional en un MOOC, podría ser aceptable una participación con un perfil tan concreto y específico, por lo que se hace necesario volver a plantear la investigación ante un alumnado más diversificado para obtener resultados más concluyentes y generalizables.

Para garantizar la transferencia, se ha efectuado una metódica y cuidadosa descripción del problema con el objetivo de detectar con el suficiente grado de seguridad si se pueden transferir los datos a otros contextos. Por otro lado, la transferencia se va a asegurar, además, gracias a la profundización teórica realizada.

El criterio de referencia se va a asegurar gracias a la aplicación de procedimientos transparentes y comprensibles que van a posibilitar la réplica de la investigación por quién así lo deseé. En esta investigación se ha documentado convenientemente cada

paso seguido en todas y cada una de las fases llevadas a cabo: desarrollo y puesta en marcha del MOOC, imágenes de las herramientas de evaluación, datos de participación, rúbricas de evaluación, las actividades entregadas por los participantes, entrevistas con docentes, herramientas de recogida de datos, encuestas y herramientas de análisis de datos, así como los listados de los MOOC que han formado parte de la muestra del estudio. Gracias a todos estos recursos se podría repetir la investigación.

Para terminar, el criterio de conformidad o criterio de objetividad en la investigación positivista, requiere de la máxima atención ya que puede ser afectado por nuestras subjetividades o valoraciones personales. Este criterio consolida su fiabilidad de la misma forma que el criterio anterior, a través de la exposición pública de los procedimientos ejecutados durante todo el proceso de la investigación para que, de esta manera, se pueda comprobar la autenticidad de los datos.

#### 6.4 CREACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DEL MOOC “DESPERTAR LA MIRADA”

---

El MOOC “Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen” se desarrolló dentro del Proyecto ECO. El equipo docente estuvo formado por Mara Plá, Laura Álvaro, Margarita Roura, Valeria Levratto y Soraya Calvo. Se impartió en español dentro del área de las ciencias sociales con una dedicación de 5 horas semanales durante 6 semanas. Se dirigió a todas aquellas personas que no se conforman solo con ver la imagen sino que desean pensar la imagen y desarrollar un sentido crítico que les conduzca a pensar creando imágenes. No fue necesario ningún requisito previo salvo el interés por el tema.



Figura 14. Captura de pantalla de la página de inicio del MOOC “Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen. elearning.eu

---

#### 6.4.1 ¿QUÉ ES ECO PROJECT?

---

ECO (Elearning Communication Open-Data) es un proyecto europeo basado en **Recursos Educativos Abiertos (REA)** que da **acceso gratuito** a una lista de MOOC (Cursos *online* abiertos masivos) cuyo objetivo principal es ampliar el acceso a la educación y mejorar la calidad y la relación entre el costo y la efectividad de la enseñanza. Está concebido para que todo aquella persona o entidad que tuviera interés por la formación pueda formarse en competencias digitales y en metodologías innovadoras y colaborativas *online* y posteriormente aplicar sus conocimientos en la construcción y tutorización de sus propios sMOOC.

Los objetivos principales son:

- Analizar requerimientos para plataformas MOOC desde el punto de vista pedagógico (incluyendo analítica de aprendizaje, web 2.0 e otros aspectos).
- Crear un marco para el diseño e implementación de sMOOC.
- Diseño general de la arquitectura de la plataforma ECO e integración de todos los módulos individuales que forman parte del total de la plataforma.
- Pilotar conjuntamente con la plataforma ECO en los 10 centros involucrando por lo menos 50.000 estudiantes (profesores de diferentes niveles educativos).
- Analizar y acceder al mercado internacional de MOOC.

- Desarrollar una estrategia apropiada y plan de negocios para la sostenibilidad de ECO. Incrementar la sensibilización de los beneficios de los recursos educativos de acceso abierto en Europa para sus ciudadanos e instituciones.

El Proyecto Europeo ECO ha sido desarrollado por instituciones y universidades europeas tales como: en España, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la Universidad de Cantabria, la Universidad de Valladolid, la Universidad de Oviedo, la Universidad de Zaragoza y la Universidad Loyola de Andalucía; en Francia, la Universidad de Sorbona- Nouvelle; en Reino Unido, la Universidad de Manchester; en Italia, el Politécnico de Milán; y en Portugal, la Universidad Abierta. Contó con la colaboración empresarial de sociedades relacionadas con el sector de la educación e-learning como Telefónica Educación Digital de España, Sünne Eichler de Alemania, FEDRAVE de Portugal y Tabarca Digital en España.

*El Proyecto ECO* está contribuyendo a la investigación sobre la educación de acceso abierto. A través de su puesta en marcha y de las investigaciones llevadas a cabo ha demostrado el alto potencial MOOC en la eliminación de todo tipo de barreras y en concreto de las de carácter tecnológico. La accesibilidad y el diseño para todos es un principio básico sobre el que se asienta el Proyecto ECO y por ello es fundamental poder desarrollar procesos de aprendizaje con aquellas personas con necesidades especiales o que corran peligro de estar excluidos. El Proyecto ECO se presenta “como modelo de formación accesible que permite, no solo el diseño universal, sino también la apertura y la participación en esta formación para toda la ciudadanía” (Osuna-Acedo y Gil-Quintana, 2017, p. 2).



Figura 15. Captura de pantalla de página de acceso a los MOOC de Proyecto ECO. [ecolearning.eu](http://ecolearning.eu)

El Proyecto ECO ha creado la figura del e-teacher. Un e-teacher es alguien que crea su propio MOOC en la plataforma que se ofrece, siguiendo el modelo pedagógico de los sMOOC de ECO.

Para llegar a ser un e-teacher es necesario primero cursar el sMOOC “Paso a Paso”. Durante la realización de este sMOOC y posteriormente a través de un espacio específico, se favorece y potencia la relación entre los participantes para que compartan intereses comunes y puedan formar equipos colaborativos. Una vez que se ponen de acuerdo pueden solicitar un espacio en la plataforma OpenMOOC del Proyecto para crear de manera gratuita su curso.

El único requisito que se exige es el compromiso en continuar con el modelo pedagógico aprendido durante el curso de iniciación “sMOOC Paso a Paso”. Los cursos creados por el e-teachers deben tener una duración de cuatro semanas como máximo y no va a dar opción a certificación. Durante todo el proceso de creación de curso se cuenta con tutorización personal y con guías de apoyo además de la ayuda en todo momento del equipo técnico.

En el Proyecto ECO se han llegado a crear hasta 56 MOOC gracias a la participación de 409 e-teachers. En la siguiente figura, que se corresponde con la página de acceso a los cursos de e-teachers del Proyecto ECO, podemos ver algunos de los cursos de los participantes colaboradores formados por ECO. Entre ellos se puede ver el acceso al curso creado para esta investigación, se trata como hemos dicho anteriormente, del MOOC “Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen”.

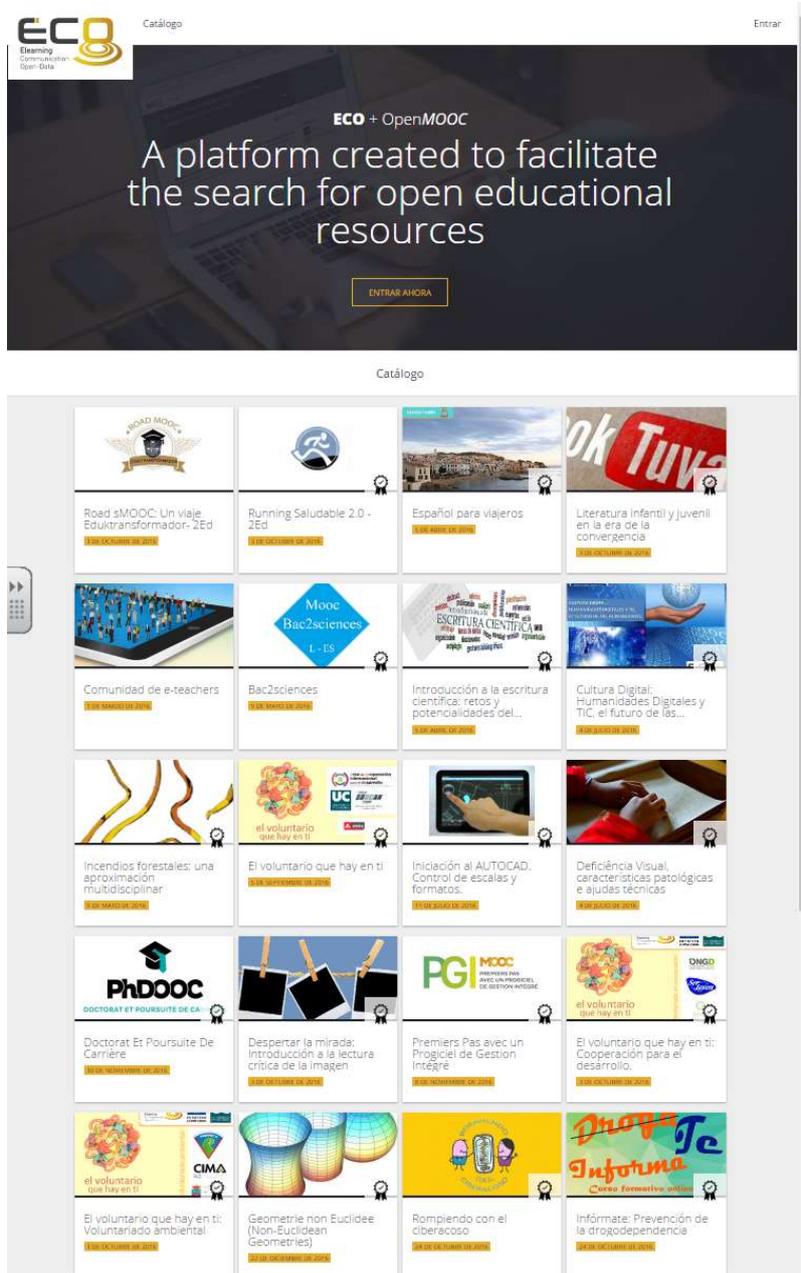


Figura 16. Captura de pantalla con una representación de todos los MOOC desarrollados por Proyecto ECO. eolearning.eu

---

#### 6.4.2 CARACTERÍSTICA PRINCIPALES DEL MOOC “DESPERTAR LA MIRADA”

---

El MOOC “Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen” trataba de dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿cómo se ve y se piensa la imagen en la cultura visual contemporánea?, ¿cuál es la morfología del ruido visual que observamos en las nuevas prácticas visuales?, ¿cómo es nuestra dieta visual desde que la tecnología nos fuerza a la lectura de mensajes visuales?, ¿cuál es el valor de la imagen como instrumento de aprendizaje en el desarrollo social y cultural del individuo?, ¿las imágenes son portadoras de ideología?, ¿cómo podemos pasar de mirar imágenes a pensar imágenes? y ¿por qué es importante dar un paso hacia la propia creación reflexiva y crítica de imágenes?

Los objetivos del curso fueron:

- Desarrollar competencias en comunicación visual.
- Desarrollar la capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes visuales, en cuanto a representación de la realidad, en consecuencia, como portadores de ideología y de valores.
- Desarrollar la capacidad de análisis crítico de los mensajes visuales, entendidos a un tiempo como expresión y soporte de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad.

Los contenidos se distribuyeron en los siguientes módulos:

- MÓDULO 0: Bienvenida y presentaciones. Entorno de Aprendizaje.
- MÓDULO 1: Conciencia de la imagen.
- MÓDULO 2: Control de nuestro imaginario.
- MÓDULO 3: Modos de ver.
- MÓDULO 4: Nuevos entornos y actores. Consumidores activos y creadores.
- MÓDULO 5: Valoración, conclusiones y cierre.

El planteamiento metodológico y la estructura por contenidos fueron concebidos por Margarita Roura, Mara Plá y Laura Álvaro. La promoción, estructura técnica, gestión y organización general del curso fue llevada a cabo por Margarita Roura.

El módulo 0 fue tutorizado por todo el equipo docente. El módulo 1 fue tutorizado por Mara Pla y sus contenidos creado también por la misma profesora. El módulo 2 fue turizado por Laura Álvaro y Soraya Calvo y sus contenidos creados por Laura Álvaro. La evaluación P2P de este módulo fue creada y tutorizada por las mismas profesoras. El módulo 3 fue tutorizado por Margarita Roura y Valeria Levratto y sus contenidos creados por las mismas profesoras. La evaluación P2P de este módulo fue creada y tutorizada por Margarita Roura. El módulo 4 fue tutorizado por Margarita Roura y sus contenidos creados por la misma profesora en colaboración con Mara Plá. El módulo 5 fue tutorizado por Margarita Roura y sus contenidos creados por la misma profesora.

Cada módulo se dividía en tres píldoras: Detonante, Ideas Clave y Reto. El Detonante tenía por objeto concienciar al estudiante sobre los aspectos que vería más tarde en Ideas Clave. Esta primera píldora era de carácter reflexivo y en ella se desarrollaban actividades colaborativas en red. Se trataba en general de compartir imágenes a través de Instagram, de generar discusiones sobre foros o de hablar sobre emociones a través de imágenes en un grupo de Facebook. La píldora del reto se dedicaba a desarrollar los temas mediante videos, presentaciones, enlaces de interés y materiales en pdf. Con la píldora Reto se cerraba el módulo mediante una prueba de evaluación de los aprendizajes.

La página de Facebook se creó con la intención de promocionar el curso y en ella se compartían noticas y artículos sobre el tema que pudieran atrapar la atención de los usuarios.



Figura 17. Captura de pantalla de la página promocional en facebook del MOOC “Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen”.

El grupo de Facebook era de carácter cerrado y su objetivo se centraba en el desarrollo de actividades colaborativas de los retos. Para comunicarnos a través de Twitter e Instagram utilizamos el hastagh #Despertarlamirada. Se generaron videos de promoción, de bienvenida, de guía e introducción del curso y para cada módulo videos, presentaciones prezi y contenidos en pdf. Las estadísticas generales se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 16

Estadísticas del MOOC “Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen”

Estadística general del curso	Número de módulos publicados	6
	Número de píldoras publicadas	16
	Número de tareas de evaluación	2

Estadística general de participación	Número total de estudiantes inscritos	171
	Estudiantes que han comenzado el curso	76 %
	Estudiantes que no han completado el curso	100%
	Estudiantes que han superado el curso	7 %

---

### 6.4.3 EVALUACIÓN EN EL MOOC “DESPERTAR LA MIRADA”

---

A cada módulo se le asignó un porcentaje de la calificación final del curso. En la barra de progreso del curso se registra este porcentaje según se vaya progresando y completando cada módulo. El porcentaje de completitud de la unidad se calcula en base a sus píldoras en función de su actividad asociada: Vídeo. Una vez visualizado, la actividad se dará como completada, Pregunta. Si el alumno visualiza el vídeo y responde a la pregunta se le dará la actividad como completada y P2P. Esta actividad se dará por completada cuando el usuario, tras visualizar el vídeo, envíe el ejercicio y revise el mínimo exigido de ejercicios de sus compañeros.

En este curso encontraremos dos tipos de actividades: actividades complementarias y actividades obligatorias. Las actividades complementarias engloban las pruebas de autoevaluación, la participación en redes, las publicaciones en Microblogging y la participación en los foros, mientras que las actividades obligatorias se concretan en las evaluaciones entre pares (P2P). Las pruebas de evaluación de los aprendizajes fueron las siguientes:

Módulo 1: Prueba de autoevaluación sin calificación. Cada participante tenía que desarrollar una reflexión activa escribiendo tres comentarios acerca de las imágenes, propias o ajenas, que hubieran subido anteriormente en la actividad de la primera píldora que habíamos llamado Detonante. Dichos comentarios debían reflejar las ideas

clave del contenido teórico y todo aquello que queráis aportar como respuesta a las preguntas planteadas.

Módulo 2: Evaluación por pares. Cada participante debía entregar un documento que incluyera una imagen estereotipada, una breve descripción de ella y una reflexión sobre las razones por las que le habían llevado a identificar el estereotipo. Posteriormente, cada participante debía evaluar a dos de sus compañeros a través de una rúbrica.

Módulo 3: Evaluación por pares dialogada. Cada participante debía desarrollar un análisis denotativo y connotativo de una imagen y compartirlo en Instragram. Posteriormente, debía evaluar a uno de sus compañeros y para ello, tenía la posibilidad de entablar un diálogo con él para conocer mejor su trabajo y posteriormente calificarle a través de una rúbrica.

Módulo 4: Prueba de autoevaluación sin calificación. Se pedía a los participantes que se convirtieran en activistas. Tenían que crear sus propias imágenes o transformar cualquiera que eligieran, de tal manera que transmitieran discursos ricos en valores humanos y compartirla en Twitter.

La evaluación por pares en todos los cursos del Proyecto ECO puede entregarse cuando se desee y sólo se realizar una única entrega. Una vez enviado el documento, no se puede volver a entregar de nuevo. La prueba de evaluación por pares (P2P) es una actividad de revisión por compañeros. En ella se nos planteará una cuestión sobre la que el alumno deberá elaborar una entrega. Una vez enviada la entrega, el alumno deberá corregir tantos ejercicios de sus compañeros como le sea indicado.

Un alumno puede ver su evolución en la vista de progreso que mide su actividad desglosada por unidades.

La nota de los cursos de ECO se valora sobre una escala de 0 a 10. El cálculo de la nota solo tiene en cuenta los módulos con tareas de evaluación. Los demás módulos se contemplan como unidades de apoyo en el aprendizaje y no tiene peso alguno en la nota. Dentro del curso, los módulos van a tener distinto peso y el total de todas va a ser

100. Dentro cada módulo va a haber tres píldoras que van a tener a su vez su propio peso asociado en el porcentaje de calificación del curso.

La nota de un curso será por tanto la suma ponderada de las notas de cada módulo y la nota de cada módulo será la suma ponderada de las notas de cada una de sus píldoras. La nota de una píldora (en una escala de 0 a 10) se calcula de manera diferente según el tipo de actividad asociada a dicha píldora.

Para el cálculo de la calificación de la P2P se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Si un usuario no envía su trabajo o no corrige el número mínimo de ejercicios que se le exigen en la actividad, la nota será 0.
2. Si un usuario envía su trabajo, corrige el número mínimo de ejercicios que se le exigen, pero no obtiene el mínimo de valoraciones exigidas en la actividad, esta actividad no contará para el cálculo de la nota final y no será calificado con una nota de 0. El peso asociado a la actividad se repartirá entre el resto de píldoras de la unidad. Sería como si no existiera esta actividad dentro de su progreso.
3. Si un usuario envía su trabajo, corrige el número mínimo de ejercicios que se le exigen, y obtiene el mínimo de valoraciones requeridas, la nota asociada será la media ponderada de las valoraciones que recibió de sus compañeros.

A la hora de evaluar a los compañeros cabe desatacar una limitación importante. Una vez que se asigna un compañero para ser evaluado solo se dispone de un tiempo limitado para llevar a cabo la coevaluación. Si no se realiza la valoración del compañero durante el tiempo especificado, el compañero se reasigna a otro evaluador. En la siguiente figura se puede ver el mensaje que informa sobre este hecho.

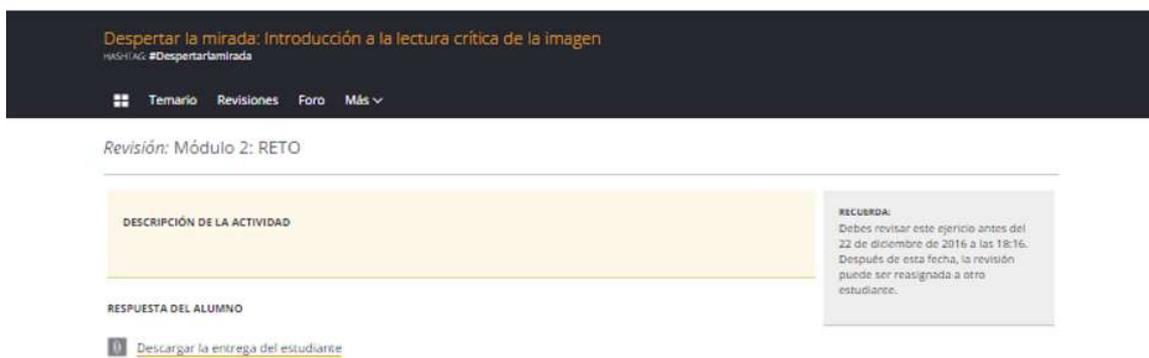


Figura 18. Captura de pantalla de la fase de revisión de compañeros en la P2P del Módulo 2.

#### 6.4.4 EVALUACIÓN POR PARES EN EL MOOC “DESPERTAR LA MIRADA”

##### EVALUACION MÓDULO 2: EVALUACIÓN P2P TRADICIONAL

Los estudiantes que han completado el módulo 2 han sido el 25% de las inscripciones en el curso. Todos los alumnos que aprobaron el curso también lo completaron. En la evaluación por pares del módulo 2 se enviaron un total de 93 revisiones de los participantes. Los estudiantes que entregaron sus ejercicio fueron el 68% y solo lo aprobaron el 15%.

Tabla 17

*Estadísticas generales del Modulo 2*

Estadística general de Módulo 2	Estudiantes que han completado el módulo	25%
	Estudiantes que han aprobado el curso	25%
Estadística general de la P2P del Módulo 2	Revisiones totales enviadas por los alumnos	93
	Estudiantes que han entregado el ejercicio	68%
	Estudiantes que han aprobado	15%

La actividad revisada por compañeros del módulo 2 mantiene el procedimiento clásico de las P2P en los MOOC. Los alumnos deben entregar un documento donde hayan desarrollado el análisis sobre los estereotipos de una imagen elegida por el mismo alumno. En la siguiente figura se puede ver la interfaz de la página que da acceso a la herramienta P2P. El acceso se encuentra en el enlace “Hacer actividad”. No se ha hecho referencia alguna a los criterios de evaluación.

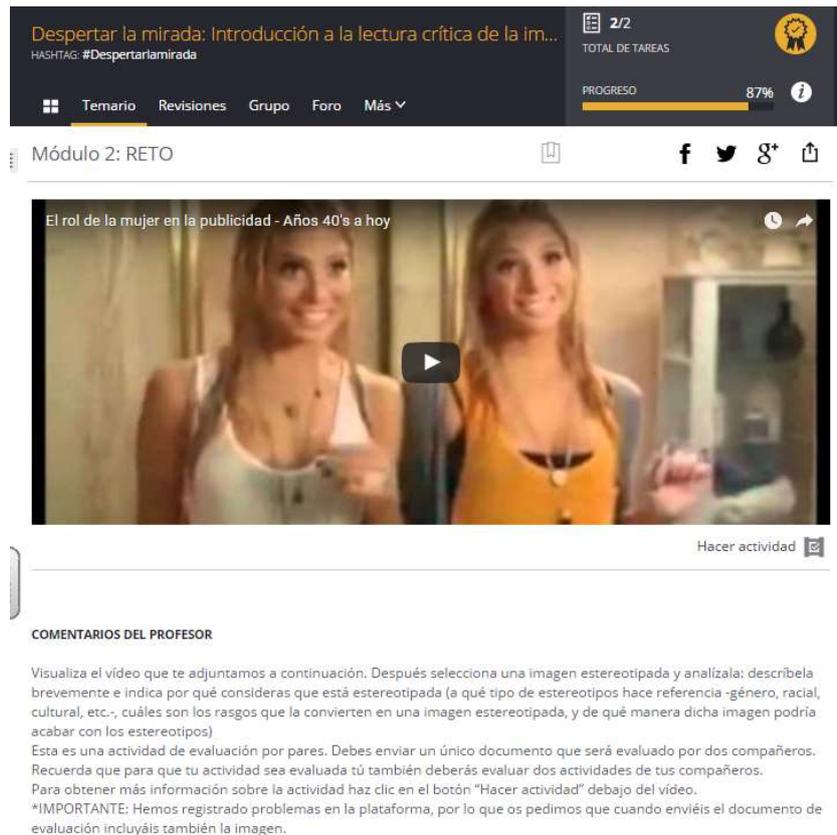


Figura 19. Captura de pantalla de la introducción a la actividad P2P del Módulo 2.

La herramienta P2P de la plataforma Open MOOC da la posibilidad de entregar un documento o de enviar un texto. En la actividad de evaluación P2P del módulo 2 se ha optado por la entrega de un documento por lo que cada participante deberá adjuntar el archivo correspondiente. La siguiente figura muestra la interfaz de la fase de entrega de la P2P del módulo 2. Vuelven a aparecer los comentarios del profesor donde se explica cómo desarrollar el trabajo de evaluación. No se da ninguna explicación ni recomendación sobre como evaluar convenientemente a un compañero. Se muestra un

versión reducida de la rúbrica de evaluación si se cliquea en criterios de evaluación. No se informa al alumno sobre la posibilidad de conocer la rúbrica antes de evaluar a un compañero. En la segunda figura se puede ver la versión reducida de los criterios de evaluación que se muestran a los participantes antes del envío de su trabajo.

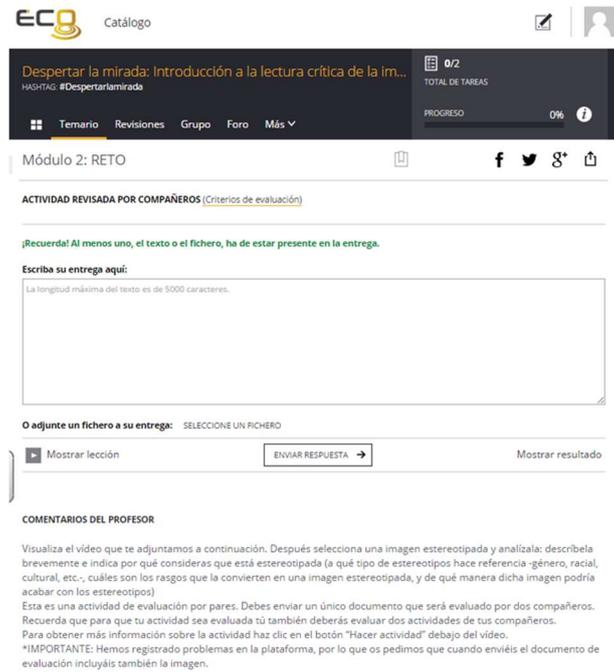


Figura 20. Captura de pantalla de la fase de entrega de la actividad en la P2P del Módulo 2.

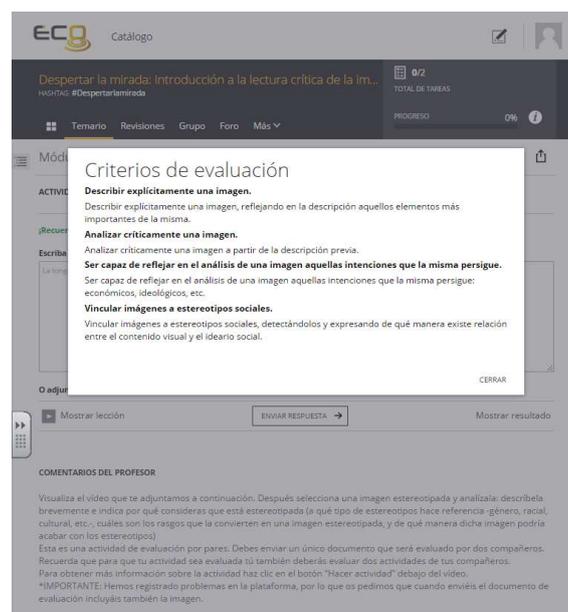


Figura 20. Captura de pantalla que muestra el cuadro de información de la rúbrica de evaluación en la P2P del Módulo 2.

Una vez entregado el documento, al alumno se le asigna la evaluación del trabajo de un compañero. El acceso a las revisiones de las entregas de los compañeros se hace a través del enlace “Revisar las entregas de otros compañeros”, como puede verse en al siguiente figura.

Al acceder a la revisión de la entrega de otro compañero se llega a un espacio desde el que es posible descargar el documento del alumno y calificarle mediante una rúbrica, además es posible enviar un comentario general al finalizar la calificación.

La calificación y los comentarios llegan al alumno evaluado mediante correo electrónico y en todo momento se mantiene el anonimato de ambos. No va a haber posibilidad alguna de interacción entre evaluado y evaluador.



Figura 21. Captura de pantalla de la fase de revisión de compañeros en la P2P del Módulo 2.

Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen  
 #DespertarMirada

Temario Revisiones Foro Más ▾

Revisión: Módulo 2: RETO

**DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD**

**RESPUESTA DEL ALUMNO**

Descargar la entrega del estudiante

**ATENCIÓN**  
 Debes revisar este fichero con tu antivirus. Community ECO Learning no es responsable de ningún daño que el fichero pueda causar a tu ordenador.

**Criterios de evaluación y revisión**

**Describir explícitamente una imagen.**  
 Describir explícitamente una imagen, reflejando en la descripción aquellos elementos más importantes de la misma.

**¿CÓMO DEBO PUNTUAR?**

1. No responde a la pregunta.
2. Presenta ideas vagas.
3. Realiza una descripción adecuada, pero no analiza todos los elementos.
4. Realiza una descripción adecuada, analizando cada uno de los elementos de forma general.
5. Realiza una descripción adecuada, analizando cada uno de los elementos con detalle.

Mi puntuación:

**Analizar críticamente una imagen.**  
 Analizar críticamente una imagen a partir de la descripción previa.

**¿CÓMO DEBO PUNTUAR?**

1. No responde a la pregunta.
2. Presenta ideas vagas.
3. Ofrece un análisis pero no lo vincula con la descripción previa.
4. Ofrece un análisis general a partir de la descripción previa.
5. Ofrece un análisis detallado y minucioso a partir de la descripción previa.

Mi puntuación:

**Ser capaz de reflejar en el análisis de una imagen aquellas intenciones que la misma persigue.**  
 Ser capaz de reflejar en el análisis de una imagen aquellas intenciones que la misma persigue: económicos, ideológicos, etc.

**¿CÓMO DEBO PUNTUAR?**

1. No responde a la pregunta.
2. Presenta ideas vagas.
3. Identifica las ideologías plasmadas en la imagen, pero de una manera menos concreta y específica.
4. Identifica claramente las ideologías plasmadas en la imagen, pero no especifica los elementos con los que las ha identificado.
5. Identifica claramente las ideologías plasmadas en la imagen y menciona los rasgos que hacen referencia a las mismas.

Mi puntuación:

**Vincular imágenes a estereotipos sociales.**  
 Vincular imágenes a estereotipos sociales, detectándolos y expresando de qué manera existe relación entre el contenido visual y el ideario social.

**¿CÓMO DEBO PUNTUAR?**

1. No responde a la pregunta.
2. Presenta ideas vagas.
3. Identifica los estereotipos plasmados en la imagen, pero de una manera menos concreta y específica.
4. Identifica claramente los estereotipos plasmados en la imagen, pero no especifica los elementos con los que las ha identificado.
5. Identifica claramente los estereotipos plasmados en la imagen y menciona los rasgos que hacen referencia a las mismas.

Mi puntuación:

**Comentarios:**  
 Escribe aquí sus comentarios sobre esta revisión.

ENVIAR REVISIÓN →

Figura 23. Captura de pantalla de la fase de revisión de compañeros con la rúbrica electrónica en la P2P del Módulo 2.

La rúbrica que se ha utilizado para la calificación de los trabajos de evaluación del módulo 2 ha sido la siguiente:

Tabla 18

*Rúbrica de evaluación de la P2P del Módulo 2*

<p>Describir explícitamente una imagen, reflejando en la descripción aquellos elementos más importantes de la misma.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No responde a la pregunta</li> <li>2. Presenta ideas vagas</li> <li>3. Realiza una descripción adecuada, pero no analiza todos los elementos</li> <li>4. Realiza una descripción adecuada, analizando cada uno de los elementos de forma general</li> <li>5. Realiza una descripción adecuada, analizando cada uno de los elementos con detalle</li> </ol>
<p>Analizar críticamente una imagen a partir de una descripción previa</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No responde a la pregunta</li> <li>2. Presenta ideas vagas</li> <li>3. Ofrece un análisis, pero no lo vincula con la descripción previa.</li> <li>4. Ofrece un análisis general a partir de la descripción previa.</li> <li>5. Ofrece un análisis detallado y minucioso a partir de la descripción previa.</li> </ol>
<p>Ser capaz de reflejar en el análisis de una imagen aquellas intenciones que la misma persigue: económicos, ideológicos, etc.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No responde la pregunta</li> <li>2. Presenta ideas vagas</li> <li>3. Identifica las ideologías plasmadas en la imagen, pero de una manera menos concreta y específica.</li> <li>4. Identifica claramente las ideologías plasmadas en la imagen, pero no especifica los elementos con los que las ha identificado.</li> <li>5. Identifica claramente las ideologías plasmadas en la imagen y menciona los rasgos que hacer referencia a las mismas.</li> </ol>
<p>Vincular imágenes a estereotipos sociales</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No responde a la pregunta</li> <li>2. Presenta ideas vagas</li> <li>3. Identifica los estereotipos plasmados en la imagen, pero</li> </ol>

	<p>de una manera menos concreta y específica</p> <p>4. Identifica claramente estereotipos plasmados en la imagen, pero no especifica los elementos con los que los ha identificado</p> <p>5. Identifica claramente los estereotipos plasmados en la imagen y menciona los rasgos que hacen referencia a los mismos.</p>
--	---

### EVALUACIÓN MÓDULO 3: EVALUACIÓN P2P DIALÓGICA

---

El 19% de los estudiantes inscritos completaron el módulo 3, pero solo el 18% de los estudiantes inscritos lo aprobaron. En la evaluación por pares del módulo 2 se enviaron un total de 103 revisiones enviadas por los alumnos. Los estudiantes que entregaron su ejercicio fueron el 82% y solo lo aprobaron el 15%.

Tabla 19

#### *Estadísticas generales del Modulo 2*

Estadística general de Módulo 3	Estudiantes que han completado el módulo	19%
	Estudiantes que han aprobado el curso	18%
Estadística general de la P2P del Módulo 3	Revisiones totales enviadas por los alumnos	103
	Estudiantes que han entregado el ejercicio	82%
	Estudiantes que han aprobado	15%

La actividad revisada por compañeros del módulo 3 se va a plantear como evaluación P2P alternativa de tipo dialógico. Los alumnos tienen que entregar la dirección de una imagen que previamente han compartido en Instagram desde donde va a poder desarrollar la interacción con sus evaluadores. En la siguiente figura se puede ver la

interfaz de la página que da acceso a la herramienta P2P. El acceso se encuentra en el enlace “Hacer actividad”. Es en esta página donde se ha colocado el enlace que da acceso a la encuesta de satisfacción sobre las dos evaluaciones por partes del módulo.



Figura 24. Captura de pantalla de la introducción a la actividad P2P del Módulo 3.

En el caso de esta evaluación por pares, no hay que enviar un documento, es suficiente con copiar la dirección de la imagen en Instagram dentro del cuadro de texto y posteriormente enviarla. En la misma página donde se va a entregar el trabajo, se informa al alumno de en qué consiste el trabajo de evaluación y además se le explica cómo desempeñar su papel como 'evaluado y como evaluador. También se le da algunos elementos de ayuda para que pueden comenzar un diálogo que enriquezca su aprendizaje.

Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen

Temario Revisiones Grupo Foro Más

## TERCERA PARTE: Mi papel como evaluador

En las actividades por pares vas a tener que evaluar a dos de tus compañeros.

**El objetivo principal de la evaluación es generar un intercambio de ideas que propicie un espacio de conocimiento compartido conformando una experiencia enriquecedora que forma parte del proceso de aprendizaje. Todos aprendemos de todos. Para provocar el debate en Instagram vas a hacer dos preguntas:**

**¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen?**

**¿Encuentras algún mensaje subyacente? ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?**

Para llevar a cabo la evaluación vas a utilizar unos criterios de evaluación. En esta actividad hay cuatro criterios de evaluación. Los dos primeros se refieren concretamente a lo que tu evaluado ha presentado en su cuenta de Instagram y los dos últimos evalúan el diálogo que se producirá entre vosotros. Para poder evaluar los dos últimos criterios tenéis que hablar entre vosotros sobre las preguntas de cada uno de ellos. Cuanto más rico sea el diálogo y más en profundidad sean las respuestas mayor será la nota. Cuando vayáis a evaluar a tus compañeros te aparecerán los criterios de evaluación más detallados.

### Criterios de evaluación

ASPECTOS CONNOTATIVOS DE LA IMAGEN (I)

¿Qué historia crees que cuenta?

ASPECTOS CONNOTATIVOS DE LA IMAGEN (II)

¿Cuál es la intención del autor de la imagen?

DIÁLOGO CONSTRUCTIVO (I)

¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen?

DIÁLOGO CONSTRUCTIVO (II)

¿Encuentras algún mensaje subyacente? ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

**¡Recuerda! Al menos uno, el texto o el fichero, ha de estar presente en la entrega.**

Escriba su entrega aquí:

La longitud máxima del texto es de 5000 caracteres.

O adjunte un fichero a su entrega: SELECCIONE UN FICHERO

Mostrar lección ENVIAR RESPUESTA → Mostrar resultado

### COMENTARIOS DEL PROFESOR

#### ¿Qué significa leer una imagen?

Leer una imagen significa pararse a observarla, sin prisas pensando sobre ella. Significa analizar cada uno de los elementos que la componen para después zambullirse en un mar de significados y subjetividades. Los elementos que componen las imágenes son todos los objetos y personas que aparece en la imagen y el entorno pero también hay que prestar atención a otros elementos como la luz, el color, el propio encuadre o la composición. No se debe olvidar que cuando la imagen es también texto, el texto...

Figura 25. Captura de pantalla de la fase de entrega de la actividad en la P2P del Módulo 3.

Se adjunta la información facilitada a los alumnos en la misma página desde la que se envía la dirección de la imagen con el análisis para evaluar y también se añaden los criterios de evaluación:

### **PRIMERA PARTE: Estudio, reflexión y análisis**

1. Visualiza la presentación Módulo 3: Modos de Ver. En esta presentación vas a encontrar un modelo de análisis de la imagen. Para poder llevarlo a cabo es fundamental que tengas un conocimiento básico sobre retórica de la imagen, pero no te preocupes porque en la misma presentación te hacemos una pequeña introducción básica que puede ser suficiente para esta primera aproximación a la lectura de la imagen.

2. Elige una imagen para tu análisis. Las imágenes publicitarias son muy interesantes para un análisis, puedes comenzar eligiendo una.

3. Vamos a atender a dos niveles para el análisis del contenido de la imagen: Nivel Denotativo y Nivel Connotativo. Contesta a cada una de las preguntas para cada uno de los niveles:

¿Qué sensaciones te provoca la imagen? ¿En qué piensas cuando miras la imagen? ¿Existe algo que no aparece pero que se intuye? ¿Qué asociaciones crean los objetos representados

### **SEGUNDA PARTE: Entrega de Actividad #despertarlamiradaM3**

1. Publica la imagen que has analizado en tu cuenta de Instagram y añade a la imagen el resultado final de tu análisis junto con el hashtag #despeptarlamiradaM3. Es decir, tienes que añadir la respuesta a las dos últimas preguntas: ¿Qué historia crees que cuenta? ¿Cuál es la intención del autor de la imagen? Si no tuvieras suficiente espacio para tu respuesta puedes continuar en uno o varios comentarios en tu propia imagen. No olvides incluir #despertarlamiradaM3 en el comentario a tu imagen.

2. Tienes que conseguir la URL de tu foto, copiarla y pegarla en el cajón de entregas que encontrarás al final de esta página donde pone "Escriba su entrega aquí"

¿Cómo consigo la dirección URL de mi foto y mi análisis?

Si lo haces desde el móvil con Android tienes que abrir la foto, hacer clic en los puntitos que hay arriba a la derecha y elegir copiar URL.

Si lo haces desde el móvil con IOS tienes que abrir la foto, hacer clic en los puntitos que hay arriba a la derecha, ir a compartir y después a copiar enlace.

Si lo haces desde el ordenador, coloca el cursor sobre la imagen y cliquee con el botón derecho del ratón. Elige la opción copiar dirección de enlace.

3. A través de este enlace los evaluadores podrán acceder a tu imagen y al análisis final de tu imagen. Te harán una serie de preguntas a través de los comentarios a tu imagen y comenzará un diálogo constructivo basado en tu análisis. Deseo que sea una experiencia que os enriquezca a todos. Muy importante, para que los evaluadores puedan acceder a tu imagen no puedes tener cerrada tu cuenta de Instagram

### TERCERA PARTE: Mi papel como evaluador

En las actividades por pares vas a tener que evaluar a dos de tus compañeros.

El objetivo principal de la evaluación es generar un intercambio de ideas que propicie un espacio de conocimiento compartido conformando una experiencia enriquecedora que forma parte del proceso de aprendizaje. Todos aprendemos de todos. Para provocar el debate en Instagram vas a hacer dos preguntas:

¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen? ¿Encuentras algún mensaje subyacente? ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

Para llevar a cabo la evaluación vas a utilizar unos criterios de evaluación. En esta actividad hay cuatro criterios de evaluación. Los dos primeros se refieren concretamente a lo que tu evaluado ha presentado en su cuenta de Instagram y los dos últimos evalúan el diálogo que se producirá entre vosotros. Para poder evaluar los dos últimos criterios tenéis que hablar entre vosotros sobre las preguntas de cada uno de ellos. Cuanto más rico sea el diálogo y más en profundidad sean las respuestas mayor será la nota. Cuando vayas a evaluar a tus compañeros te aparecerán los criterios de evaluación más detallados.

#### CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Aspectos connotativos de la imagen (I)

¿Qué historia crees que cuenta?

Aspectos connotativos de la imagen (II)

¿Cuál es la intención del autor de la imagen?

Diálogo constructivo (I)

Una vez que se envía la dirección de la imagen en Instagram, hay que evaluar a un compañero. Para ello, al igual que como se hacía en la P2P del módulo 2, hay que acceder a través del enlace “Revisar la entrega de otro compañero”.

Al acceder a la entrega de otro compañero, se llega a la página donde se encuentra el enlace a la imagen del compañero. A través del enlace se puede llegar al espacio desde el cual poder llegar a interactuar con el compañero y poder llegar a desarrollar un diálogo constructivo que conforme una experiencia enriquecedora para el aprendizaje.

Una vez que se ha llevado a cabo el diálogo sobre el análisis de la imagen, llega el momento de la calificación. En la misma página donde se encontraba el enlace, tenemos la rúbrica para calificar tanto el trabajo de análisis como el proceso

comunicativo e interactivo de argumentación a través del diálogo. La nota se manda por correo electrónico al evaluado y este puede comentar su nota a través de los comentarios en Instagram dentro de la misma discusión de la evaluación.

Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la im...  
HASHTAG: #Despertarlamirada

2/2  
TOTAL DE TAREAS

PROGRESO 87%

Temario Revisiones Grupo Foro Más

Módulo 3: RETO

Entrega enviada  
Ya has enviado una entrega para esta actividad revisada por compañeros. Ahora puedes revisar entregas de otros compañeros o comprobar tu progreso.

Revisar las entregas de otros compañeros  
Comprobar mi progreso

COMENTARIOS DEL PROFESOR

**¿Qué significa leer una imagen?**  
Leer una imagen significa pararse a observarla, sin prisas pensando sobre ella. Significa analizar cada uno de los elementos que la componen para después zambullirse en un mar de significados y subjetividades. Los elementos que componen las imágenes son todos los objetos y personas que aparece en la imagen y el entorno pero también hay que prestar atención a otros elementos como la luz, el color, el propio encuadre o la composición. No es solo observar que muestra la imagen sino también **cómo** lo muestra... Se trata de analizar la imagen para poder llegar a entender cuál es la intención del autor.

**¿Cómo leer una imagen?**  
Para leer, y también posteriormente a la hora de construir imágenes, vamos a necesitar un conocimiento básico de los elementos del lenguaje de las imágenes. Para ello nos aproximaremos de manera sencilla a la gramática visual que será clave en la lectura de la imagen. En la presentación que encabeza esta pildora dispones de una aproximación a la retórica de la imagen. A partir de esa formación básica vas a poder comenzar a analizar imágenes. **Para obtener más información sobre la actividad haz clic en el botón "Hacer actividad" debajo del vídeo.**

**Cuestionario anónimo sobre calidad en la evaluación por pares del sMOOC "Despertar la Mirada"**  
Al finalizar la evaluación por pares de este reto te agradeceríamos que completaras este cuestionario. Tus respuestas nos ayudarán a mejorar el método de evaluación por pares en futuras ediciones de este curso. Este es el [enlace para acceder al cuestionario sobre calidad de evaluación.](#)

Figura 26. Captura de pantalla de la fase de revisión de compañeros en la P2P del Módulo 3.

RESPUESTA DEL ALUMNO

<https://www.instagram.com/p/BMhV6blgk7I/>

Criterios de evaluación y revisión

**Aspectos connotativos de la imagen (I)**  
¿Qué historia crees que cuenta?

**¿CÓMO DEBO PUNTUAR?**

1. No responde a la pregunta.
2. Presenta ideas vagas sin apenas relación con la imagen.
3. Presenta una historia relacionada con la imagen pero se queda en aspectos superficiales.
4. Presenta una historia relacionada con la imagen que refleja un estudio detallado.
5. Presenta una historia relacionada con la imagen que refleja un estudio reflexivo y en profundidad.

Mi puntuación

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

---

**Aspectos connotativos de la imagen (II)**  
¿Cuál es la intención del autor de la imagen?

**¿CÓMO DEBO PUNTUAR?**

1. No responde a la pregunta.
2. Presenta ideas vagas sin apenas relación con la imagen.
3. Presenta la intención del autor pero se queda en aspectos superficiales.
4. Presenta la intención del autor y esta refleja un estudio detallado.
5. Presenta la intención del autor y esta refleja un estudio reflexivo y en profundidad.

Figura 27. Captura de pantalla de la fase de revisión de compañeros con la rúbrica electrónica en la P2P del Módulo 3.

La rúbrica que se ha seguido para la evaluación de la P2P alternativa dialógica es la siguiente:

Tabla 20

*Rúbrica de evaluación de la P2P del Módulo 3*

Aspectos connotativos de la imagen (I): ¿Qué historia crees que cuenta?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No responde a la pregunta.</li> <li>2. Presenta ideas vagas sin apenas relación con la imagen.</li> <li>3. Presenta una historia relacionada con la imagen, pero se queda en aspectos superficiales.</li> <li>4. Presenta una historia relacionada con la imagen que refleja un estudio detallado.</li> <li>5. Presenta una historia relacionada con la imagen que</li> </ol>
--	---

	refleja un estudio reflexivo y en profundidad.
Aspectos connotativos de la imagen (II) ¿Cuál es la intención del autor de la imagen?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No responde a la pregunta.</li> <li>2. Presenta ideas vagas sin apenas relación con la imagen.</li> <li>3. Presenta la intención del autor, pero se queda en aspectos superficiales.</li> <li>4. Presenta la intención del autor y esta refleja un estudio detallado.</li> <li>5. Presenta la intención del autor y esta refleja un estudio reflexivo y en profundidad.</li> </ol>
Diálogo constructivo (I): ¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No ha habido ninguna respuesta.</li> <li>2. Ha habido respuesta, pero sin relación con la pregunta y no se ha entrado en diálogo.</li> <li>3. Ha habido un intercambio de ideas, pero de carácter superficial y sin entrar en detalle en la imagen.</li> <li>4. Ha habido un intercambio de ideas, pero de carácter superficial y sin entrar en detalle en la imagen.</li> <li>5. El intercambio de ideas ha propiciado un espacio de aprendizaje compartido conformando una experiencia enriquecedora. Todos aprendemos de todos.</li> </ol>
Diálogo constructivo (II): ¿Encuentras algún mensaje subyacente? ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No ha habido ninguna respuesta.</li> <li>2. Ha habido respuesta, pero sin relación con la pregunta y no se ha entrado en diálogo.</li> <li>3. Ha habido un intercambio de ideas, pero de carácter superficial y sin entrar en detalle en la imagen.</li> <li>4. Ha habido un intercambio de ideas, pero de carácter superficial y sin entrar en detalle en la imagen.</li> <li>5. El intercambio de ideas ha propiciado un espacio de aprendizaje compartido conformando una experiencia enriquecedora. Todos aprendemos de todos.</li> </ol>

### 7.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL ESTUDIO DE LAS METODOLOGÍAS DE EVALUACIÓN EN MOOC

---

El presente estudio tiene por objetivo conocer las metodologías de evaluación más utilizadas actualmente en los MOOC de las principales plataformas internacionales. La muestra se ha escogido utilizando un muestreo no probabilístico por cuotas (McMillan, Mcmillan, y Schumacher, 2009). Las muestras se deben recoger en un proceso que ofrezca a todos los integrantes de la población la misma oportunidad para formar parte de la muestra. En este estudio solo pudieron ser investigados aquellos MOOC que estuvieran abiertos y permitieran el acceso. Algunos de los MOOC de la muestra solo fueron accesibles durante tres semanas.

Se aseguró en la selección de la muestra que hubiera una representación equitativa y proporcionada por cada una de las plataformas más populares y ésta es la razón por la que plataformas como edX, Coursera y Udacity tienen más representación en la muestra que el resto de plataformas, ya que el disponen de un mayor número de cursos.

---

#### 7.1.1 CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

---

En la tabla 21 se muestra la frecuencia y el porcentaje de MOOC analizados en cada una de las plataformas escogidas. Las nueve plataformas a las que pertenecen los MOOC de la muestra son Coursera, eDX, European Schoonet Academy, Khan Academy, Miriada X, NovoED, Open eDX, Open MOOC y Udacity. La más representada es eDX con el 25% de MOOC analizados en la muestra, seguida por Open eDX (17,5%), Coursera (15%) y Udacity (12,5%).

Tabla 21

*Tabla de frecuencia y porcentajes de las plataformas de los MOOC analizados*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	COURSERA	6	15,0	15,0	15,0
	EDX	10	25,0	25,0	40,0
	EUROPEAN SCHOO	2	5,0	5,0	45,0
	KHAN ACADEMY	2	5,0	5,0	50,0
	MIRIADAX	2	5,0	5,0	55,0
	NOVOED	3	7,5	7,5	62,5
	OPEN EDX	7	17,5	17,5	80,0
	OPEN MOOC	3	7,5	7,5	87,5
	UDACITY	5	12,5	12,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

La tabla 22 y 23 muestran las frecuencias y los porcentajes de las instituciones y las organizaciones que forman parte de la muestra.

Tabla 22

*Frecuencia y porcentajes de las instituciones de los MOOC analizados*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	COURSERA	6	15,0	15,0	15,0
	EDX	10	25,0	25,0	40,0
	EUROPEAN SCH.	2	5,0	5,0	45,0
	KHAN ACADEMY	2	5,0	5,0	50,0
	MEC	4	10,0	10,0	60,0
	MIRIADAX	2	5,0	5,0	65,0
	NOVOED	3	7,5	7,5	72,5
	PROYECTO ECO	3	7,5	7,5	80,0
	UDACITY	5	12,5	12,5	92,5

	UNED ABIERTA	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tabla 23

*Frecuencias y porcentajes de las organizaciones de los MOOC analizados*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje e válido	Porcentaje acumulado
Válido	23ANDME	1	2,5	2,5	2,5
	ACUMEN.ORG	1	2,5	2,5	5,0
	AMNISTIA INTERNAC	1	2,5	2,5	7,5
	BERKELEYX	1	2,5	2,5	10,0
	CO-LAB	1	2,5	2,5	12,5
	E-TEACHERS ECO	1	2,5	2,5	15,0
	FACEBOOK	1	2,5	2,5	17,5
	GEORGE TOWN X	1	2,5	2,5	20,0
	GOOGLE	2	5,0	5,0	25,0
	HARVARDX	1	2,5	2,5	27,5
	INST.EUROPEAS	1	2,5	2,5	30,0
	ISB	1	2,5	2,5	32,5
	KHAN ACADEMY	1	2,5	2,5	35,0
	MITX	3	7,5	7,5	42,5
	MOMA	1	2,5	2,5	45,0
	MOOCINTEF	4	10,0	10,0	55,0
	PARDUEX	1	2,5	2,5	57,5
	PHILANTHROPY U.	1	2,5	2,5	60,0
	PIXAR - DISNEY	1	2,5	2,5	62,5
	PRINCETONX	1	2,5	2,5	65,0
SAN JOSE STATE U.	1	2,5	2,5	67,5	
SMITHX	1	2,5	2,5	70,0	
SPACE AWARENESS	1	2,5	2,5	72,5	

	STANFORD NIVERSITY	2	5,0	5,0	77,5
	UNED	3	7,5	7,5	85,0
	UNIVER. CARLOS III	1	2,5	2,5	87,5
	UNIVER. DE GINEBRA	1	2,5	2,5	90,0
	UNIVER. ANDES	1	2,5	2,5	92,5
	UNIVER. MURCIA	1	2,5	2,5	95,0
	UNIVER.F ROCHESTER	1	2,5	2,5	97,5
	U. LOYOLA ANDALU	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

En las categorías no hay apenas representación de cursos de carácter tecnológico, ya que su metodología se basa tareas de programación cuya evaluación es automática (Acosta y Otero, 2014). Se ha añadido uno de estos cursos a la muestra como ejemplo de este tipo de evaluación.

La categoría más representada en la muestra se corresponde con las ciencias sociales (17%), dado que es la categoría del MOOC que se ha desarrollado para la investigación de la tesis. También abundan los MOOC sobre temas de educación (12%), considerando que en este estudio se buscan metodologías de evaluación innovadoras y este tipo de MOOC podría aportar mucho.

Tabla 24

*Frecuencias y porcentajes de las categorías de los MOOC analizados*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Frecuencias y porcentajes de las categorías de los MOOC analizados	CIENCIAS BIOLÓGICAS	2	5,0	5,0	5,0
	CIENCIAS SOCIALES	17	42,5	42,5	47,5
	EDUCACIÓN	12	30,0	30,0	77,5
	MATEMÁTICAS	1	2,5	2,5	80,0
	NEGOCIOS	2	5,0	5,0	85,0
	TECNOLÓGICO	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Los MOOC analizados van, desde una semana de duración hasta 16 semanas. El MOOC de una semana de duración es el curso “Medidas y actuaciones ante el acoso” de INTEF-educalAB dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y denominado por ellos mismos como NOOC (Nano Curso Abierto, Masivo y En Línea) con un formato más reducido que los clásicos cursos MOOC. Según INTEEE, este tipo de cursos va a dar a los participantes la oportunidad de explorar, aprender y ser evaluados sobre un elemento clave de una competencia, una destreza o un área de conocimiento en un periodo de tiempo que puede ir desde un mínimo de 1 hora hasta un máximo de 20 horas de esfuerzo estimado de dedicación al NOOC. Y el curso de 16 semanas de duración es el curso STATISTICS de UDACITY. Se puede apreciar que la muestra contempla cursos prácticamente en todos los tramos desde una hora hasta 16, pero los más abundantes son los cursos entre 4 y 6 horas.

Tabla 25

*Frecuencias y porcentajes de semanas de duración*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Frecuencias y porcentajes de semanas de duración	1	1	2,5	2,5	2,5
	2	4	10,0	10,0	12,5
	3	1	2,5	2,5	15,0
	4	4	10,0	10,0	25,0
	5	5	12,5	12,5	37,5
	6	10	25,0	25,0	62,5
	7	2	5,0	5,0	67,5
	8	4	10,0	10,0	77,5
	9	1	2,5	2,5	80,0
	10	2	5,0	5,0	85,0
	12	5	12,5	12,5	97,5
	16	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

En la muestra hay MOOC con una carga de trabajo que van desde las 2 horas por semana hasta las 15 horas por semana. El curso con mayor carga de trabajo corresponde al curso “sMOOC Paso a Paso” del Proyecto ECO. La mayoría de los cursos de la muestra tienen una carga de horas de trabajo de entre 5 y 8 horas por semana. Hay que especificar que cuando se ofrecía información de horas en algunos de los cursos de la muestra, ésta se ofrecía como un intervalo de horas. Para el análisis se ha tomado la media entre la mínima y la máxima.

Tabla 26

*Frecuencia y porcentajes del esfuerzo por semana (horas/semana)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Frecuencia y porcentajes del esfuerzo por semana (horas/semana)	2	5	12,5	12,5	12,5
	3	13	32,5	32,5	45,0
	4	1	2,5	2,5	47,5
	5	12	30,0	30,0	77,5
	6	7	17,5	17,5	95,0
	10	1	2,5	2,5	97,5
	15	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

El 55% de los cursos son en inglés mientras que el 40% de los cursos son en español.

Tabla 27

*Frecuencias y porcentajes de idioma*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Frecuencias y porcentajes de idioma	español	16	40,0	40,0	40,0
	francés	1	2,5	2,5	42,5
	inglés	22	55,0	55,0	97,5
	varios idiomas	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Los cursos no tutorizados optan por evaluaciones de carácter automático (Acosta y Otero, 2014) por lo que se optó por analizar sobre todo cursos tutorizados pues de esta manera asegurábamos modelos de evaluación más sofisticados e innovadores. Por esta razón el 67,5% de los cursos analizados son tutorizados.

Tabla 28

*Frecuencia y porcentaje de modalidad*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Frecuencia y porcentaje de modalidad	autoaprendizaje	13	32,5	32,5	32,5
	tutorizado	27	67,5	67,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

7.1.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

Los análisis de datos se realizaron con el paquete estadístico spss. A continuación se muestran las tablas de frecuencia y porcentaje por cada ítem analizado.

El 65% de los MOOC analizados aportaban una guía de evaluación. Esto no quiere decir que el resto no tuviera algún tipo de guía metodológica. Lo que significa es que la guía no contenía información sobre la evaluación.

Tabla 29

*Frecuencia y porcentaje sobre uso de guía de evaluación*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
¿Se aporta guía de evaluación?	no	14	35,0	35,0	35,0
	si	26	65,0	65,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

En prácticamente la totalidad de MOOC analizados presentaban un timeline donde se iban mostrando los progresos en el aprendizaje. Se señalizaban las pruebas de evaluación aprobadas, los temas y módulos superados, las tareas conseguidas, etc. Los únicos cursos que no disponen de un espacio para visualizar los progresos son los MOOC de la plataforma Khan Academy.

Tabla 30

*Frecuencia y porcentaje sobre visualización de progresos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
¿Se pueden visualizar los progresos?	no	2	5,0	5,0	5,0
	si	38	95,0	95,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

En prácticamente la totalidad de MOOC de la muestra se utilizan test de evaluación. En los cursos de UDACITY es habitual encontrar test en cada una de los apartados de cada módulo. Se trata de un test de una única pregunta que tiene como finalidad registrar el progreso del estudiante en el apartado correspondiente.

Si el apartado contiene una lectura, la pregunta asegura su lectura y si contiene un vídeo, la pregunta asegura el visionado. Los cursos que no contienen test son los MOOC del Proyecto ECO y los de INTEF-educaLAB, ya que la filosofía de estos cursos sobre metodologías conectivista y constructivistas no potencian su uso.

Tabla 31

*Frecuencia y porcentaje del uso de test de evaluación*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
¿Utiliza test en la evaluación?	no	8	20,0	20,0	20,0
	si	32	80,0	80,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

En el 30% de los MOOC analizados se evalúa el visionado del vídeo por medio de una pregunta de test. Se presenta el vídeo y justo debajo hay una única pregunta tipo test con alguna cuestión relacionada con los contenidos expuestos en el vídeo. Hasta que no se contesta correctamente a la pregunta no se registra avance en la línea de progreso del estudiante. En algunos casos, en caso de contestar incorrectamente se produce un *feedback* de información a modo de ayuda.

Tabla 32

*Frecuencia y porcentaje del visionado de vídeos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
¿Se evalúa el visionado de vídeo?	no	28	70,0	70,0	70,0
	si	12	30,0	30,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Tan solo en el 35% de los cursos se realizan actividades en las redes sociales. Se ha tomado como actividad en las redes sociales hasta el simple hecho de que los tutores ofrezcan un hashtag y su perfil en Tweeter. En ningún MOOC se ha encontrado algún sistema que evalúe la participación en las redes. Lo único que se ha encontrado es el registro de la participación por medio de *checklist*. Dentro de los cursos que utilizan las redes sociales merecen destacar los MOOC (17,5%) que realizan eventos en directo a través de las redes sociales.

Tabla 33

*Frecuencia y porcentaje de la actividad en redes sociales*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
¿Hay actividades en redes sociales?	no	26	65,0	65,0	65,0
	si	14	35,0	35,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

En siete MOOC evaluados se han desarrollado eventos en directo. Los eventos tienen un formato u otro dependiendo de la red social sobre la que se realizan. Las redes sociales más utilizadas para encontrarse tutores y estudiantes son YouTube y Twitter. En YouTube los eventos se transmiten por *live streams* y suelen generar un foro para el evento con suficiente antelación para que los estudiantes del MOOC puedan ir dejando preguntas. Los eventos en directo en Twitter se realizan a través de un hashtag durante

un periodo de tiempo delimitado. Los MOOC suelen tener una media de dos eventos a lo largo de todo el curso y combinan ambos modelos.

Tabla 34

*Frecuencia y porcentaje de eventos en directo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
¿Se desarrollan eventos en directo?	no	33	82,5	82,5	82,5
	si	7	17,5	17,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Las instituciones que desarrollan eventos en sus MOOC son eDX, European Schoolnet Academy, Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes y Proyecto ECO.

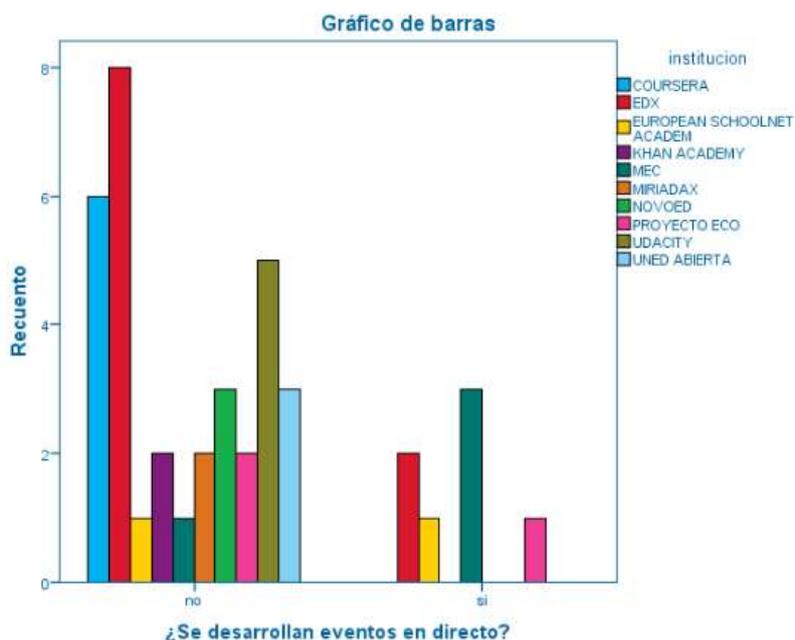


Figura 28. Gráfico de barras de eventos directos en instituciones.

Parece inimaginable que no se utilicen los foros para generar actividad colaborativa en cursos *online*, pero a través de este estudio se ha podido apreciar que existe un porcentaje de cursos que no lo utilizan (45%). En estos cursos los foros solo se utilizan

para dudas y problemas que pueden ir apareciendo durante el transcurrir del curso. El uso de foros es una actividad utilizada de la misma manera en cursos tutorizados y de autoaprendizaje.

Tabla 35

*Frecuencia y porcentaje de la actividad en foros*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
¿Hay actividad en foros?	no	18	45,0	45,0	45,0
	si	22	55,0	55,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

La evaluación de los foros que se ha encontrado en los MOOC analizados es del tipo *checkboxlist*. Es decir, es el propio alumno el que registra su participación en los foros por lo que se trataría de una autoevaluación.

Se ha encontrado el caso de un MOOC en el que se obliga a la participación en los foros compartiendo alguna opinión una vez leído un texto o visionado algún vídeo. Para ello, colocan un cuadro de texto donde el alumno debe introducir su opinión y después dando a enviar, publicarlo el foro correspondiente. El estudiante ha podido realizar su comentario sin haber leído antes o posteriormente los comentarios de sus compañeros.

Tabla 36

*Frecuencia y porcentaje de la evaluación sobre la participación en foros*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
¿Se evalúa la participación en foros?	no	33	82,5	82,5	82,5
	si	7	17,5	17,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

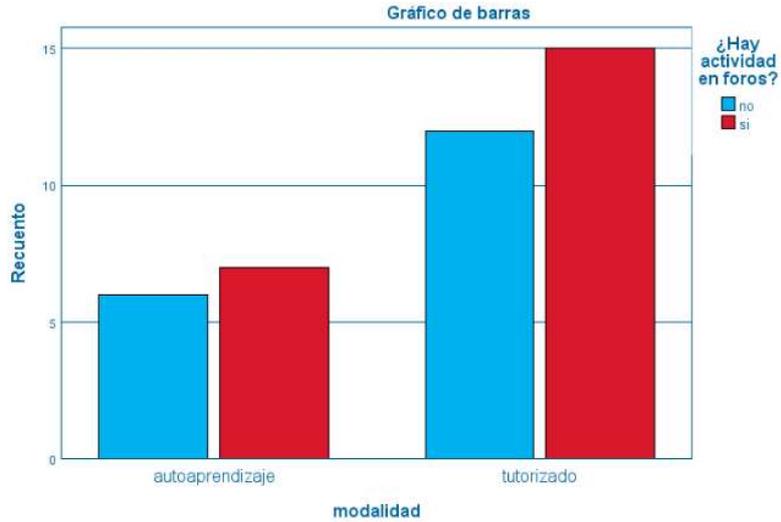


Figura 29. Gráfico de barras de la actividad en foros en cada modalidad.

Todos los cursos analizados de Proyecto ECO utilizan foros en sus métodos de enseñanza y aprendizaje. Ningún curso analizado de Mirada X utilizó algún foro en sus procesos aprendizaje. La mayoría de los cursos analizados de Coursera y eDX utilizaron foros mientras solo una minoría de cursos analizados del Ministerio de cultura, educación y deportes dispusieron de ellos.

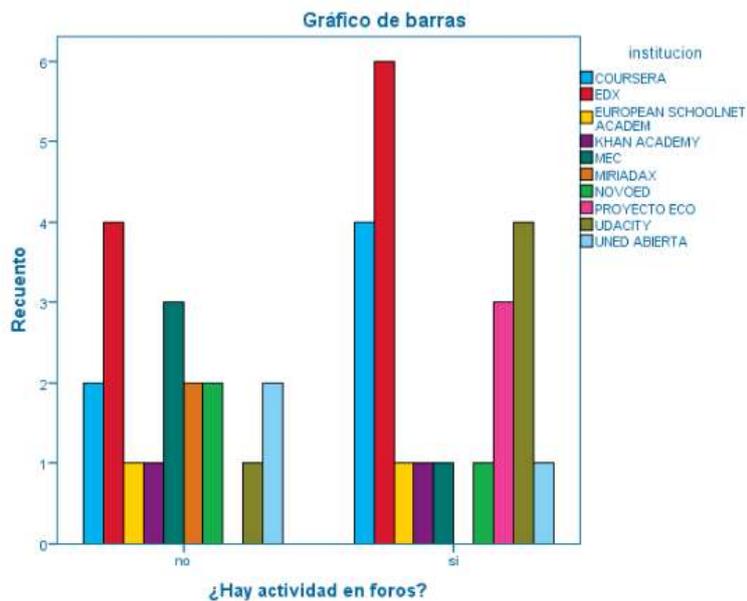


Figura 30. Gráfico de barras del uso de foros en instituciones.

El 27,5% de los MOOC analizados utilizan una *checklist* para registrar los progresos de los participantes. Se trata de un método muy oportuno para desarrollar la evaluación formativa y continua.

Son los propios estudiantes los que van registrando en la lista si se ha entregado una tarea, se ha realizado una lectura, se ha participado en algún subforo, se ha visto un vídeo, etc. Se potencia la autoregulación y la autoevaluación del alumnado. El uso de *checklist* es más utilizado en MOOC tutorizados que de autoaprendizaje.

Tabla 37

*Frecuencia y porcentaje del uso de checklist*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
¿Se utiliza <i>checklist</i> ?	no	29	72,5	72,5	72,5
	si	11	27,5	27,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

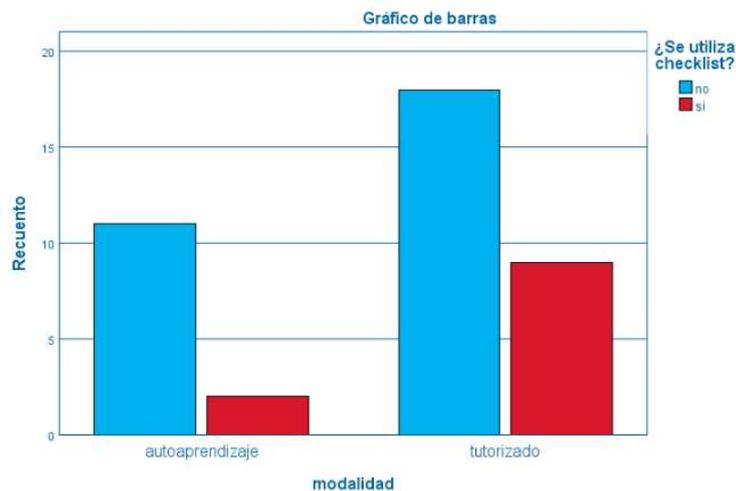


Figura 31. Gráfico de barras del uso de checklist por modalidad.

Las instituciones que utilizan *checklist* en su MOOC son Coursera y eDX. Todos los cursos analizados de Coursera se evaluaban por *checklist* y justo la mitad de los cursos analizados de eDX.

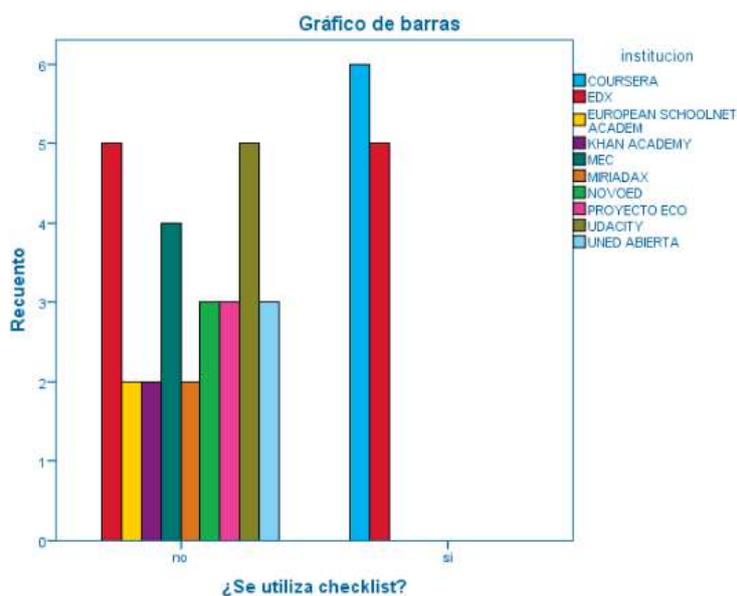


Figura 32.. Gráfico de barras del uso de checklist por instituciones.

El 22,5% de los MOOC evaluados utilizan sistemas externos de edición de contenido y acceso abierto para que puedan ser visibles a todos los miembros del curso. Y, además, estos sistemas disponen de la posibilidad de intercambiar comentarios y valorar los contenidos por lo que facilitan la comunicación entre los estudiantes. Generalmente utilizan blogs a modo de diario de aprendizaje, donde van registrando en cada post cada una de las tareas del curso.

En otras ocasiones dan libertad en el formato para la entrega de los proyectos y tareas de evaluación mientras se disponga de acceso abierto. Cabe resaltar la aparición de sistemas de pizarras colaborativas *online* del tipo *padlet* para llevar a cabo evaluaciones colaborativas. Todos los MOOC que utilizan blogs, pizarras, infografías o vídeos en las actividades de evaluación salvo uno, son tutorizados.

Tabla 38

*Frecuencia y porcentaje de la evaluación mediante recursos compartidos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
¿Se evalúa mediante blogs, pizarras, infografías o vídeos?	no	31	77,5	77,5	77,5
	si	9	22,5	22,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

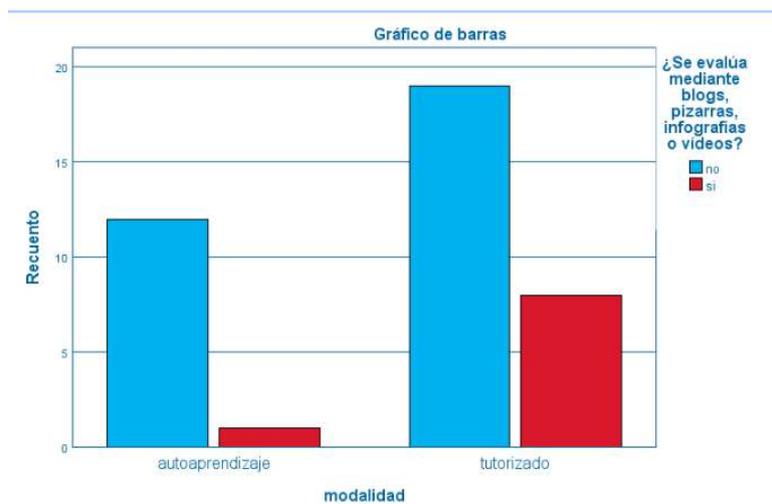


Figura 33. Gráfico de barras del uso de recursos compartidos por modalidad.

Únicamente en los cursos de Proyecto ECO, del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, eDX y European Schoolnet Acadmedy se trabaja la evaluación mediante blogs, pizarras compartidas, infografías o vídeos. Todos los MOOC analizados del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y de European Schoolnet Acadmedy utilizaron una evaluación colaborativa basada en compartir blogs, pizarras compartidas, infografías o vídeos desarrollados por los estudiantes.

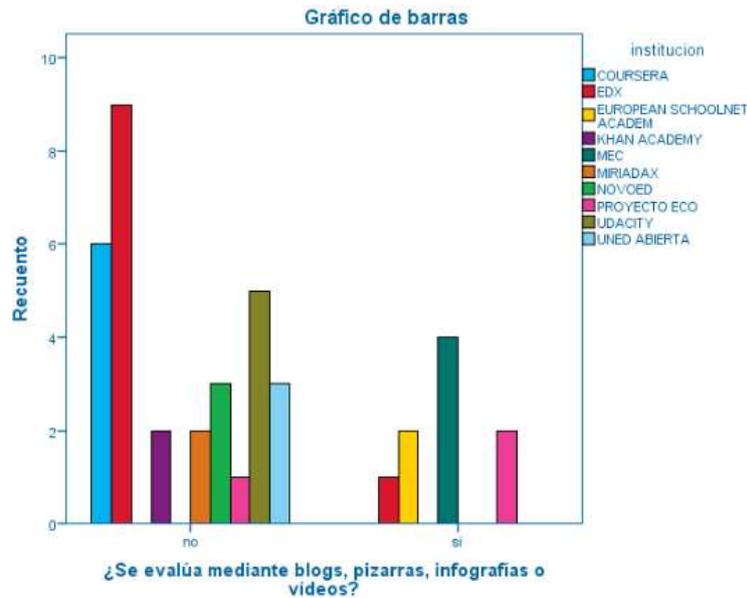


Figura 34. Gráfico de barras del uso de recursos compartidos por institución.

El 25% de los MOOC analizados llevan a cabo autoevaluación. En el análisis de la autoevaluación no se han considerado los test como elemento evaluador de carácter autoevaluador, ya que únicamente lo que procuran es una calificación. Para contabilizar como práctica de autoevaluación se ha tenido en cuenta el aspecto fundamental de la autoregulación por parte del propio estudiante.

En algunos de casos utilizan la herramienta *peer to peer* (P2P) para desarrollar autoevaluación. El alumno entrega el trabajo por esta herramienta de evaluación y posteriormente se evalúa a sí mismo utilizando una rúbrica. Cuando la herramienta P2P se ha utilizado en algún curso de esta manera exclusivamente, no se ha tenido en cuenta como P2P para este análisis, ya que en el estudio es fundamental que una evaluación por pares sea coevaluación, es decir que se evalúen entre compañeros. La autoevaluación es una práctica utilizada tanto en MOOC tutorizados como de autoaprendizaje.

Tabla 39

*Frecuencia y porcentaje de la autoevaluación*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
¿Contempla la autoevaluación?	no	30	75,0	75,0	75,0
	si	10	25,0	25,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

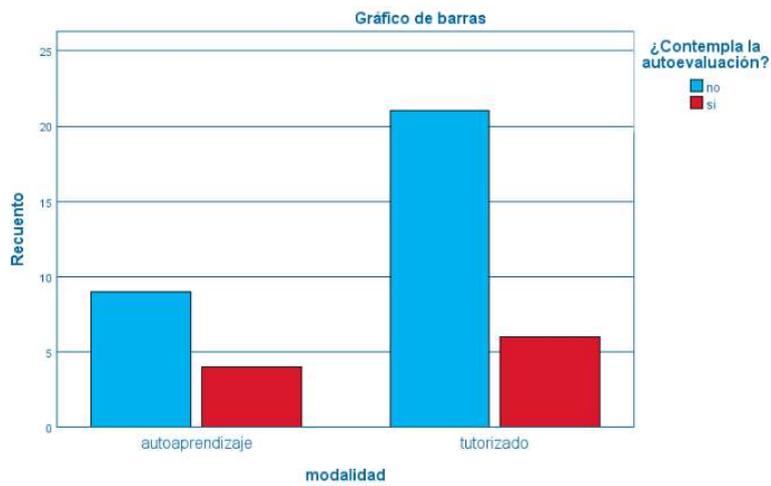


Figura 35. Gráfico de barras de la autoevaluación por modalidad.

Las únicas instituciones que utilizan la autoevaluación son eDX, Proyecto ECO y el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD).

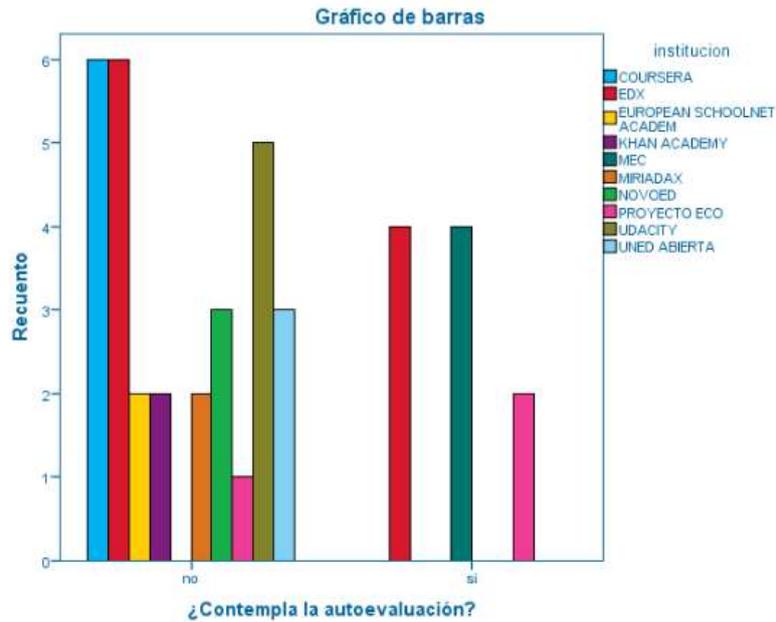


Figura 36.. Gráfico de barras de la autoevaluación por institución.

El 25% de los MOOC analizados desarrollan actividades de coevaluación. La coevaluación en estos casos consiste en compartir actividades en espacios de libre acceso para todos los estudiantes y en comentar libremente los trabajos de los demás. Sólo en uno de los cursos se orienta a los alumnos como llevar a cabo la valoración de los trabajos de sus compañeros y se aportan algunas preguntas para ello. La coevaluación es más utilizada en cursos tutorizados que de autoaprendizaje.

Tabla 40

*Frecuencia y porcentaje de la coevaluación sin calificación*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
¿Hay coevaluación sin calificación?	no	30	75,0	75,0	75,0
	si	10	25,0	25,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

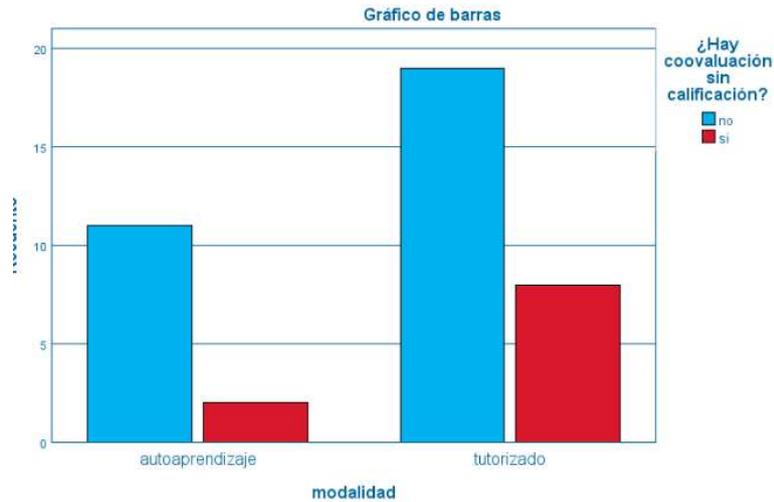


Figura 37. Gráfico de barras de la coevaluación sin calificación por modalidad.

Las instituciones que realizan coevaluación sin calificación son eDX, European Schoolnet Academy, MEC, NovoED y Proyecto ECO.

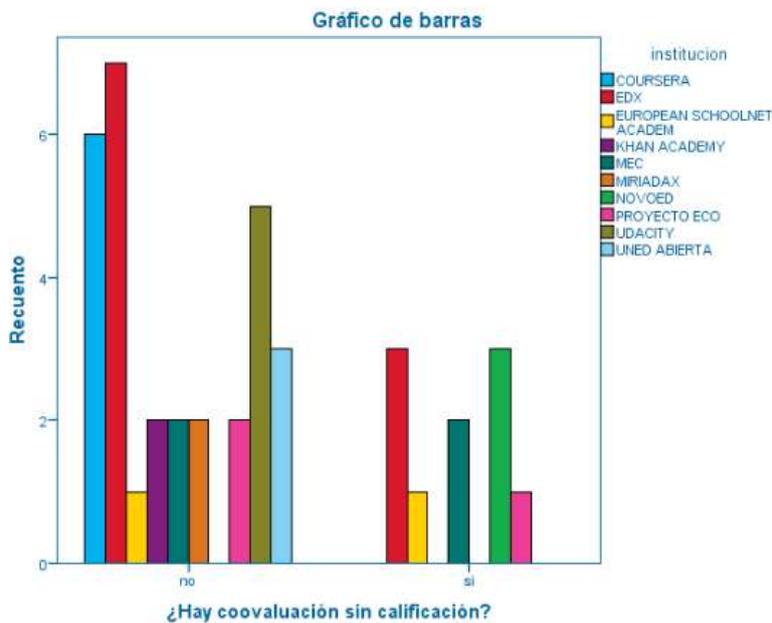


Figura 38. Gráfico de barras de la coevaluación sin calificación por institución.

El 30% de los MOOC analizados contenían actividades P2P en sus métodos de evaluación. No se han tenido en cuenta en este cómputo las autoevaluaciones realizadas utilizando herramientas P2P o las P2P cuya evaluación era realizada por el

equipo docente. Las actividades de evaluación P2P son utilizadas generalmente en cursos tutorizados.

Tabla 41

*Frecuencia y porcentaje de P2P*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
¿Se evalúa mediante P2P?	no	27	70,0	70,0	70,0
	si	13	30,0	30,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

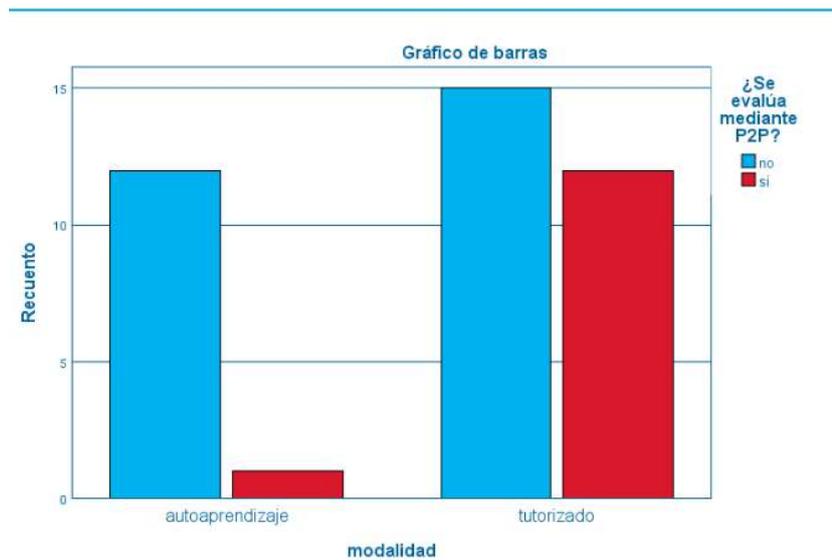


Figura 39. Gráfico de barras de la evaluación P2P por modalidad.

Las instituciones que utilizan P2P en sus cursos son Coursera, European Schoolnet Academy, MECD, Miriada X, Proyecto ECO y UNED Abierta.

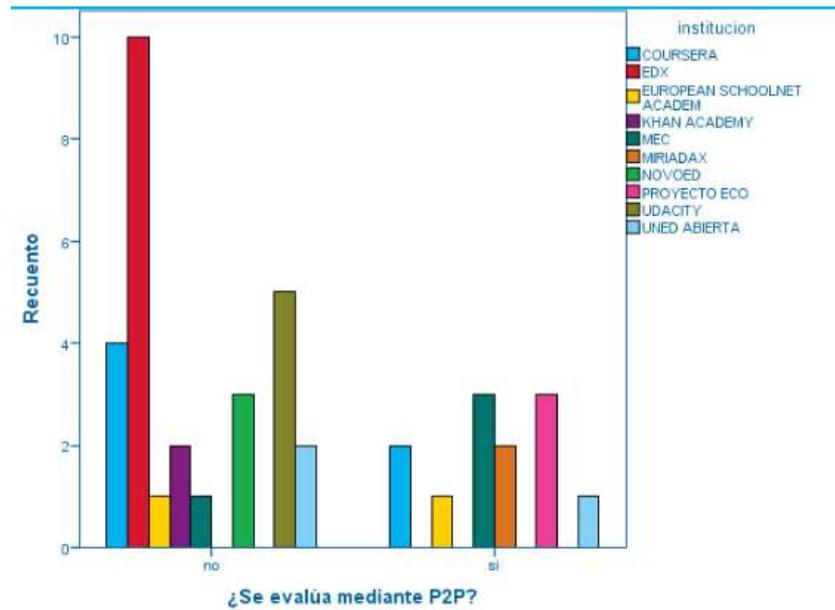


Figura 40. Gráfico de barras de la evaluación P2P por institución.

Todos los cursos que han propuesto P2P como método de evaluación, han utilizado rúbrica. Se han encontrado diferentes tipos de rúbricas tanto holísticas como analíticas. En algunos cursos la rúbrica consistía únicamente en criterios de evaluación y se debía indicar si los contenían o no. En la mayoría de los casos las rúbricas eran escaladas y se estructuraban por valoraciones o por notas. Los cursos de INTEF-educaLAB proponen rúbricas cuyas escalas de calificación no son de carácter numérico sino que valoran positivamente y de forma alentadora el progreso:

- Falta o no aplicable
- Sigue trabajando en ello
- Vas en la dirección correcta
- Lo has conseguido
- Excelente trabajo

El 12% de los MOOC analizados no muestran la rúbrica antes de entregar el trabajo. Sería conveniente mostrar la rúbrica antes de entregar los trabajos para conocer mejor como va a ser evaluado en trabajo que se envía y de esta manera desarrollarlo convenientemente.

Tabla 42

*Frecuencia y porcentaje de la rúbrica en P2P*

		¿Se evalúa mediante P2P?		Total
		no	si	
¿Se utiliza rúbrica?	no	27	0	27
	si	0	13	13
Total		27	13	40

Tabla 43

*Frecuencia y porcentaje del acceso a la rúbrica en P2P*

		¿Se evalúa mediante P2P?		Total
		no	si	
¿Se puede conocer la rúbrica antes de enviar la actividad de evaluación?		27	0	27
	no	0	5	5
	si	0	8	8
Total		27	13	40

A la hora de preparar a los estudiantes para ser evaluadores, tan solo el 17,5% de los MOOC analizados orientan en cómo llevar a cabo una evaluación de calidad. El MOOC “Organizaciones no lucrativas en la sociedad-red” organizado por Acción contra el Hambre dentro de la plataforma UNED Abierta, exige a cada participante que evalúe un trabajo de prueba y no se le permite llevar a cabo la evaluación de otros estudiantes mientras el resultado de esta evaluación no coincida con el resultado otorgado por el equipo docente.

Esta práctica es muy discutible, ya que se exige tener un criterio exactamente igual que el del equipo docente y no da pie a otras posibles interpretaciones y valoraciones que pudieran ser igual de validas siempre que fueran justificadas. La generación de un criterio propio es parte del proceso educativo y fundamental a la hora de educar en la autoregulación.

Tabla 44

*Frecuencia y porcentaje de tutoriales para la autogestión de la evaluación en P2P*

		¿Se evalúa mediante P2P?		Total
		no	si	
¿Se ofrece información sobre cómo llevar a cabo una evaluación de calidad?		27	0	27
	no	0	7	7
	si	0	6	6
Total		27	13	40

Para asegurar que ningún trabajo se queda sin evaluar se exige a cada participante que valore el trabajo de más de un compañero. En la mayoría de los casos analizados el número mínimo es de 3 compañeros. Todas las P2P dan opción a evaluar a más compañeros si se desea.

Tabla 45

*Frecuencia y porcentaje del número mínimo de pares para evaluar en P2P*

		¿Se evalúa mediante P2P?		Total
		si		
Número mínimo de evaluados	2	5		5
	3	7		7
	5	1		1
Total		13		13

Solo en tres cursos se exige enviar algún comentario al evaluado al final de su revisión. No se permite enviar la calificación si no se envía dicho comentario.

Tabla 46

*Frecuencia y porcentaje de comentarios obligatorios en P2P*

		¿Se evalúa mediante P2P?		Total
		no	si	
¿Se exige al evaluador enviar comentarios al evaluado?		27	0	27
	no	0	10	10
	si	0	3	3
Total		27	13	40

En ninguno de los cursos que utilizan P2P como método de evaluación existe la posibilidad de *feedback* entre evaluador y evaluado ni antes ni después de calificar el trabajo.

Tabla 47

*Frecuencia y porcentaje de feedback entre pares antes de la calificación*

		¿Se evalúa mediante P2P?		Total
		no	si	
¿Existe alguna posibilidad de <i>feedback</i> entre evaluador y evaluado antes de la evaluación?		27	0	27
	no	0	13	13
Total		27	13	40

Tabla 48

*Frecuencia y porcentaje de feedback entre pares después de la calificación*

		¿Se evalúa mediante P2P?		Total
		no	si	
¿Existe alguna posibilidad de <i>feedback</i> entre evaluador y evaluado después de la evaluación?		27	0	27
	no	0	13	13
Total		27	13	40

En ninguno de los MOOC que utilizan P2P existe la posibilidad de valorar el compromiso y la dedicación que el evaluador ha puesto en su labor. ¿Se valora el compromiso del evaluador?

Tabla 47

*Frecuencia y porcentaje del reconocimiento de la labor del evaluador*

		¿Se evalúa mediante P2P?		Total
		no	si	
¿Se valora el compromiso del evaluador?		27	0	27
	no	0	13	13
Total		27	13	40

### 7.1.3. MÉTODOS DE EVALUACIÓN QUE DEBEN RESALTARSE DEL ESTUDIO

#### *PSYCHOLOGY OF POLITICAL ACTIVISM: WOMEN CHANGING THE WORLD*

*Psychology of Political Activism: Women Changing the World*, caso número 6 de estudio, es un MOOC disponible en la plataforma edX y desarrollado y dirigido por el Smith College. Tiene una duración de 7 semanas con un esfuerzo de 3-5 semanas.



Figura 41. Captura de pantalla de la página de acceso al curso.

Este curso utiliza *checklist* para contabilizar los progresos de los alumnos. Se trata de una autoevaluación del propio proceso del aprendizaje. El alumno es el que va anotando sus progresos sobre una lista de tareas. En la imagen siguiente se puede ver un ejemplo de este tipo de autoevaluación de procesos de aprendizaje.

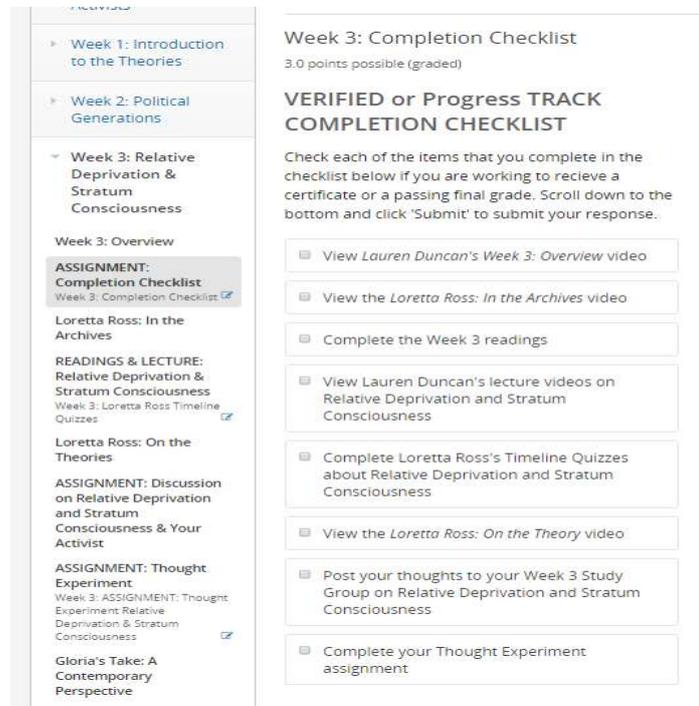


Figura 42. Captura de pantalla de la checklist del curso.

Para empezar se pide que se revisen las biografías de las ocho activistas y que una vez se haya elegido una de ellas se inscriban en el grupo de estudio correspondiente y compartan en el foro las motivaciones que le han llevado a elegir a esta activista. A partir de este momento todo el trabajo en el curso se realiza desde este grupo de estudio y siempre desde la perspectiva y la orientación de la activista elegida.

Esta es una forma muy oportuna de generar grupos más reducidos de trabajo agrupando a sus integrantes por intereses comunes.

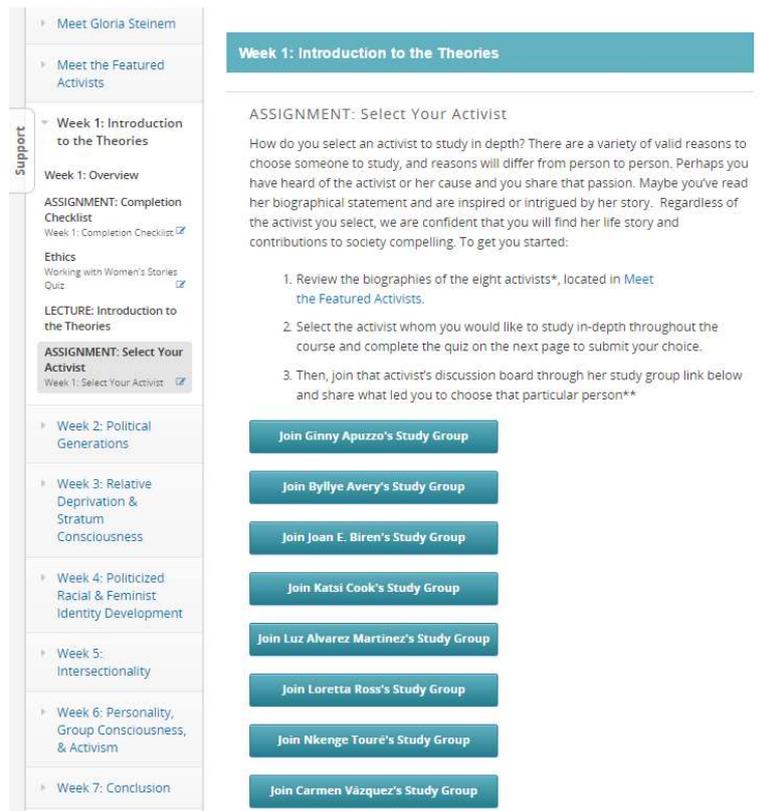


Figura 43. Captura de pantalla de la actividad para elegir grupo de discusión.

## DESIGN AND DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY

*Design and Development of Educational Technology*, caso número 8 de estudio, es un MOOC disponible en la plataforma edX y desarrollado y dirigido por el Massachusetts Institute of Technology. Tiene una duración de 9 semanas con un esfuerzo de 4-6 semanas.



Figura 44. Captura de pantalla de la página de acceso al curso.

En este curso se lleva a cabo la evaluación entre pares a través de los foros de discusión. Cada estudiante debe compartir en el foro su trabajo de reflexión sobre el tema. Posteriormente debe retroalimentar el trabajo de los demás compañeros. Para ello tiene que proporcionar comentarios al menos a dos participantes que publicaron antes que él.

Tendrá que buscar a participantes que aún no hayan recibido ningún comentario. Se ofrecen algunas pautas para la evaluación de la participación de los compañeros que se limitan a preguntas.

Un ejemplo de batería de preguntas, en una de estas coevaluaciones, es la siguiente: ¿Crees que el participante entiende el desafío del diseño? ¿Su idea de ayudar a enfrentar el desafío refleja esa comprensión, así como una conciencia de las limitaciones probables o típicas? ¿Cómo podrías ayudarlos a desarrollar su pensamiento? Por ejemplo, es posible que desee sugerir que piensen más sobre las limitaciones de un entorno de clase típico, etc. ¿Elegiste el mismo desafío? Compare y contraste su idea. ¿Elegiste el otro desafío? Compare y contraste su proceso de lluvia de ideas.

Los participantes evaluadores tienen la oportunidad de responder a sus evaluadores, pero no se contempla esta posibilidad en la evaluación. No se potencia el diálogo entre evaluador y evaluado, aunque se aconseja al evaluador contestar a todas las preguntas que le pudiera hacer el estudiante evaluado. Se han encontrado algunas ocasiones en las que el evaluado ha entablado una discusión con su evaluador, pero éstas han sido muy puntuales.

Como se aprecia en la siguiente imagen la participación en la primera coevaluación correspondiente al primer módulo, es muy alta. Han participado 196 estudiantes. Se puede comprobar como en la mayoría de participaciones solo hay dos aportaciones, la del evaluador y la del evaluado y en las que hay más de dos intervenciones es porque ha habido más de un evaluador. Por otro lado hay participaciones que se han quedado sin retroalimentación.

Started by:	Voices	Posts	Freshness
Started by:  iotsoa	2	2	1 day, 6 hours ago by iotsoa
<b>Card Catalogue Vs. Online Database</b> Started by:  hector_zapata	2	2	1 day, 6 hours ago by iotsoa
<b>BASIC (Then) vs. Scratch (Now)</b> Started by:  fouzia_me	2	2	1 day, 10 hours ago by Andrey
<b>Camps vs Books</b> Started by:  Nick McIntyre	2	2	2 days, 7 hours ago by elena_cheremnykh
<b>Paper text book vs VText</b> Started by:  mnrodriguez	2	2	2 days, 8 hours ago by elena_cheremnykh
<b>L&amp;D platform vs. Language learning program</b> Started by:  sallyosborne	2	2	2 days, 8 hours ago by elena_cheremnykh
<b>powerpoint vs 3d printing</b> Started by:  matiastallare2ab	2	2	2 days, 10 hours ago by Andrey
<b>ONLINE Learning (E-leaning) VS IN-Class Learning (Classroom learning)</b> Started by:  olganshch	3	3	2 days, 11 hours ago by Andrey
<b>Motion Math versus MasterType</b> Started by:  sjekker	1	1	2 days, 15 hours ago by sjekker
<b>Khan Academy VS Duolingo</b> Started by:  Andrey	2	2	2 days, 21 hours ago by matiastallare2ab
<b>Blended learning vs. learning in a virtual world</b> Started by:  mdsamith	8	8	6 days, 15 hours ago by mnrodriguez
<b>Assignment 1.1: Ed Tech Then &amp; Now</b> Started by:  Raymond Ferrell	2	2	1 week ago by Nick McIntyre
<b>The Logic Lab &amp; Science Fair Digital Computer Kit</b> Started by:  burgessd	2	2	1 week ago by Nick McIntyre
<b>Excel vs Geogebra to graph funtions</b> Started by:  jhasmani	2	2	1 week ago by Nick McIntyre

Figura 45. Captura de pantalla del foro utilizado para la coevaluación.

Se trata de una práctica de coevaluación por pares muy interesante, pero es el propio alumno quien decide a quien vs. evaluar y no se obtiene una calificación del trabajo realizado. Los objetivos se persiguen con esta práctica de evaluación son los siguientes:

- Desafiar al participante para mejorar y redefinir sus ideas.

- Proporcionar comentarios sobre la forma en que se están expresando esas ideas.
- Reflexionar sobre cómo las ideas apoyan los objetivos del participante y cómo su trabajo ha influido en su propio pensamiento.
- Editar y corregir son mucho menos importantes, a menos que el participante haya pedido específicamente ayuda en esas áreas.

Se aportan, por otro lado, una serie de consejos para realizar una excelente evaluación:

1. ¡Sé honesto! Decir algo agradable sólo para ser cortés no ayudará a la persona a mejorar su proyecto.
2. No digas "Este es el mejor uso del aprendizaje colaborativo que he visto", si este no es el caso. Además, esta retroalimentación no ayudará a la persona a mejorar.
3. ¡Sé constructivo! Decir algo puramente negativo no ayuda a la persona a averiguar qué hacer al respecto, así que trate de ofrecer sugerencias.
4. En lugar de decir "Sus objetivos de aprendizaje no funcionarán", puede decir "Creo que podría hacer que esta meta sea más clara y más mensurable si la modificó de esta manera".
5. ¡Sé específico! Explica claramente lo que no entiendes o cómo algo podría ser más fuerte, así como por qué está haciendo ciertas sugerencias.
6. No digas: "La forma en que explicaste tu desafío de aprendizaje es muy confuso; Nadie lo entenderá". Considere la posibilidad de decir: "Creo que podría ser difícil para las personas que no tienen formación académica entender la terminología que está usando".
7. Hacer preguntas puede ayudar al participante a reflexionar sobre sus intenciones, y podría traer a la luz donde usted puede haber perdido.
8. No hay necesidad de discutir con el participante. Si cree que ha presentado su caso para las mejoras sugeridas y no son receptivas, pase a otro puesto de proyecto.
9. En última instancia, corresponde al participante estar dispuesto a tomar la retroalimentación e incorporarla para mejorar su trabajo.

Y se aportan detalles sobre cómo llevar a cabo la evaluación:

1. Lee o revisa todo el trabajo (que podría incluir varios documentos) antes de comentar.
2. Comenta los temas más importantes primero. Por ejemplo, ¿el trabajo cumple con los objetivos de la asignación y está bien organizado y claramente presentado? El tiempo del participante es limitado por lo que las cuestiones principales deben abordarse antes que detalles específicos y más pequeños.
3. Elogia los aspectos que usted ve como las fortalezas de la obra. Señale las características específicas y explique por qué usted piensa que son grandes ideas.
4. Respeta críticamente los elementos que creas que podrían mejorarse y describe los casos en que las funciones podrían no funcionar como se esperaba.
5. Identifique las áreas que faltan, no se piensan completamente, o necesitan ser explicadas más completamente. También identifique cualquier característica que pueda ser extraña o confusa.
6. Si el participante tiene preguntas sobre algo que usted dijo, no dude en participar en una discusión más profunda. Probablemente será útil en la creación de conocimiento por parte de los dos.

Este curso también utiliza *checklist* para recoger los avances en los aprendizajes. Se ha querido recoger este detalle porque para su implementación en la plataforma se ha utilizado un cuestionario de preguntas cerradas tipo test donde las preguntas correctas siempre serán las afirmativas.

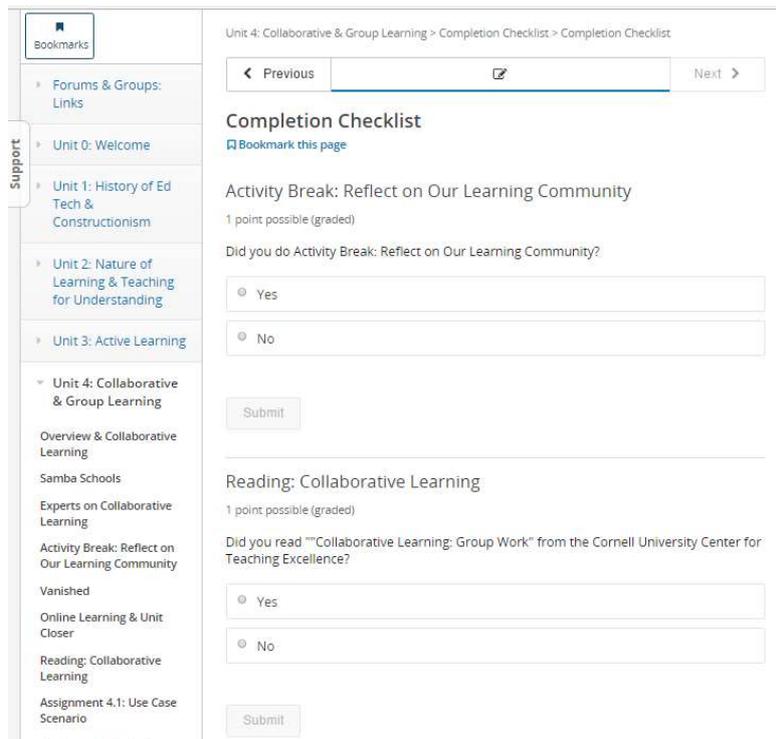


Figura 46. Captura de pantalla de la checklist del curso. .

## TERRORISM AND COUNTERTERRORISM: AN INTRODUCTION

*Terrorism and Counterterrorism: An Introduction*, caso número 13 de estudio, es un MOOC disponible en la plataforma edX y desarrollado y dirigido por el Georgetown University. Tiene una duración de 7 semanas con un esfuerzo de 8- 10 horas por semanas.



Figura 47. Captura de pantalla de la página de acceso al curso.

Plantea una actividad de evaluación tipo test, pero que incluye en su proceso de realización un paso para reflexionar en el replanteamiento inicial. La actividad se resuelve en cuatro pasos:

- Primer paso: Se envía una respuesta inicial.
- Segundo paso: Se leen las respuestas de otros estudiantes.
- Tercer paso: Se da opción a un nuevo envío de respuesta por su quisiéramos cambiarla.
- Cuarto paso: Se comprueba la respuesta correcta.

En el primer paso se pide que se elija una respuesta y se explique para que lo puedan leer otros compañeros por qué se ha elegido esta opción. La pregunta era: *After its creation in 1988, Al-Qaeda focused primarily on the United States and other Western, far-enemy targets. True or false?*

En el segundo paso se pueden leer las respuestas de los demás compañeros para compararla con la que se ha enviado anteriormente. Esta es una forma excelente de animar al estudiante, por un lado, a conocer los planteamientos de los demás y, por otro, a replantearse sus propias concepciones.

in

Discussion

gence  
Qaeda  
nal)

errorist  
l the  
action 4)

rism and  
South

Section 6)

n 7)

PEER INSTRUCTION QUESTION

After its creation in 1988, Al-Qaeda focused primarily on the United States and other Western, far-enemy targets. True or false?

STEP 1) YOUR INITIAL ANSWER  
You can change this answer later, if you change your mind.

True

False

Explain to other students why you chose this answer (Required):

In the next step you will be shown a selection of other responses which may help you refine your answer.

Note: In order to move to the next step please choose an answer and briefly explain your decision.

Next Step →

Figura 48. Captura de pantalla del primer paso de la actividad.

### PEER INSTRUCTION QUESTION

After its creation in 1988, Al-Qaeda focused primarily on the United States and other Western, far-enemy targets. True or false?

#### STEP 2) READ OTHER STUDENT ANSWERS

These are samples of other student answers for this question. Read them and then compare with your answer below.

##### Student Answer: True

👤 "The attacks started with a couple of US Embassy bombings all over the globe. 26 FEBRUARY 1993 The scale of the organisation's ambition becomes clear when they launch an audacious attack on the World Trade Centre in New York - six are killed and 1,000 injured when a 500kg bomb is detonated 4 OCTOBER 1993 18 US servicemen are killed in the Black Hawk Down incident in Somalia. Al-Qaeda fighters are thought to have aided those who shot down the helicopters 1994 Dr Fadl gives Zawahiri his manuscript The Compendium of the Pursuit of Divine Knowledge. Zawahiri makes amendments, incurring the wrath of Fadl. The two men fall out, and Fadl 'retires' from terrorism. His book becomes the intellectual foundation for al-Qaeda's murderous campaign 22 FEBRUARY 1998 Bin Laden issues a fatwa declaring all American citizens legitimate targets of al-Qaeda and calling for Muslims to perform their 'duty' by killing them. 12 OCTOBER 2000 The USS Cole is rammed by a smaller vessel carrying explosives in Aden. 11 SEPTEMBER 2001 2,974 people are killed as hijacked planes are flown into buildings in America Just the above is an indication of the attacks on western democracies."

##### Student Answer: True

👤 "They wanted to focus on the far enemy. The US was causing repressive regimes, so to stop those he had to attack them."

Figura 49. Captura de pantalla del segundo paso de la actividad.

El tercer paso da opción a volver a mandar la respuesta. Está puede ser la misma o diferente y explicar por qué se ha elegido de nuevo esta respuesta o por qué se ha cambiado.

El cuarto paso es para comprobar la respuesta correcta y la explicación que ofrece el equipo docente.

sm  
ection 7)

sion

rrrent Events

am (Optional)

sm and The  
tional)

### STEP 3) YOUR FINAL ANSWER

You now have the option to change your initial selection and explanation, if you wish.

True

False (You chose this option)

Explain to other students why you chose this answer (Required):

false

After submitting your final answer, you will see the correct answer for this question.

Next Step →

Figura 50. Captura de pantalla del tercer paso de la actividad

**QUESTION**

After its creation in 1988, Al-Qaeda focused primarily on the United States and other Western, far-enemy targets. True or false?

**CORRECT ANSWER**

False

Under the leadership of Osama bin Laden, Al-Qaeda initially focused on the turbulent mujahedin world of Afghanistan and Pakistan and also supported groups targeting near-enemy Muslim regimes like Hosni Mubarak's Egypt and communist South Yemen after the fall of the Soviet Union. After leaving Afghanistan and going to Sudan in the early 1990s, Osama bin Laden changed Al-Qaeda's orientation, emphasizing American targets more. By the mid-1990s, he had decided to focus on the United States. He issued public declarations in 1996 and 1998, the latter followed by the dramatic near-simultaneous suicide bombings that destroyed two U.S. embassies and killed over two hundred people Kenya and Tanzania. Attacks on U.S. targets continued after 1998 (most notably on 9/11), but Al-Qaeda also continued to support attacks on targets in the Muslim world as well as jihadist insurgencies.

**Your initial answer: False (Option 2)**

👤 "false"

**Your final answer: False (Option 2)**

👤 "false"

Figura 51. Captura de pantalla del cuarto paso de la actividad

También se ofrecen resultados estadísticos sobre las respuestas. El 75% de los alumnos que realizaron la actividad contestaron de manera acertada a la pregunta. El 1,5% de los alumnos cambiaron de respuesta incorrecta a correcta después de leer las respuestas de los demás compañeros.

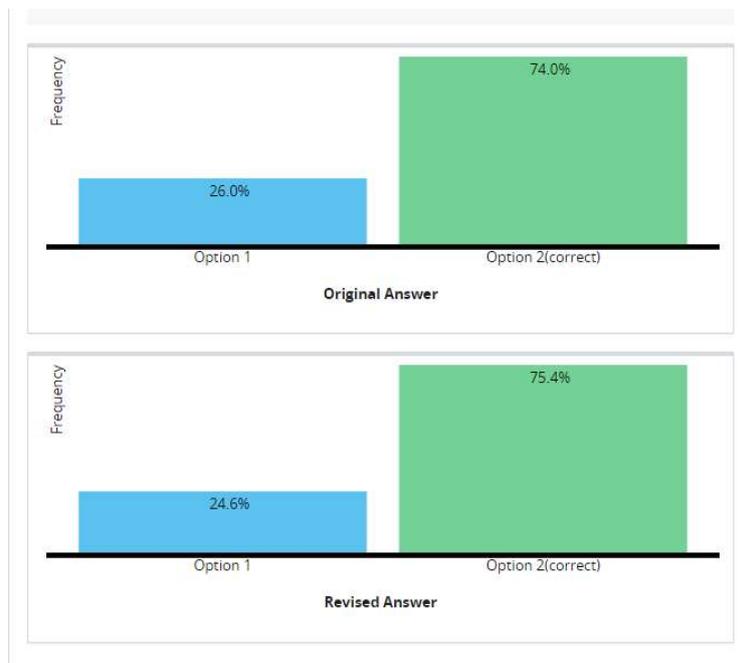


Figura 52. Gráfico de respuestas en la evaluación.

## APRENDIZAJE AUTOMÁTICO

Aprendizaje Automático, caso número 17 de estudio, es un MOOC disponible en la plataforma Coursera y desarrollado y dirigido por Stanford University. Tiene una duración de 7 semanas con un esfuerzo de 8- 10 horas por semanas.



Figura 53. Captura de pantalla de la página de acceso al curso.

Los MOOC de tipo tecnológico con tareas de programación tienen un tipo de evaluación que merece la pena ser tenida en cuenta en este estudio por sus características específicas.

Las tareas de programación requieren que se escriba y ejecute un programa de computadora para resolver un problema. Las tareas de programación incluyen instrucciones y partes de programación. Se exige que las instrucciones incluyan un enlace a un paquete de inicio para descargar que incluya un código de inicio, pautas detalladas y otros recursos, mientras que las partes de programación son similares a las preguntas de un test.

Las tareas de programación se califican manera automáticamente y la calificación generalmente se puede ver casi al instante. Además permiten el reenvío por si se desea mejorar las tareas. Cada tarea dispone de su propio foro de discusión para poder compartir con otros participantes los problemas que puedan ir encontrando.

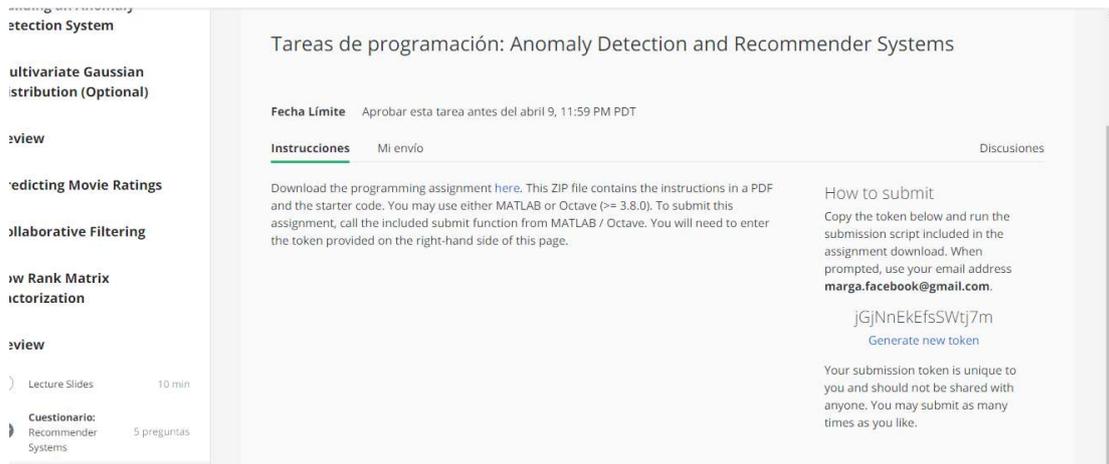


Figura 54. Captura de pantalla de las tareas de navegación

### STORYTELLING FOR CHANGE

*Storytelling for Change*, caso número 24 de estudio, es un MOOC disponible en la plataforma NovoEd y desarrollado y dirigido por +Acumen. Tiene una duración de 8 semanas con un esfuerzo de 3-4 horas por semanas.

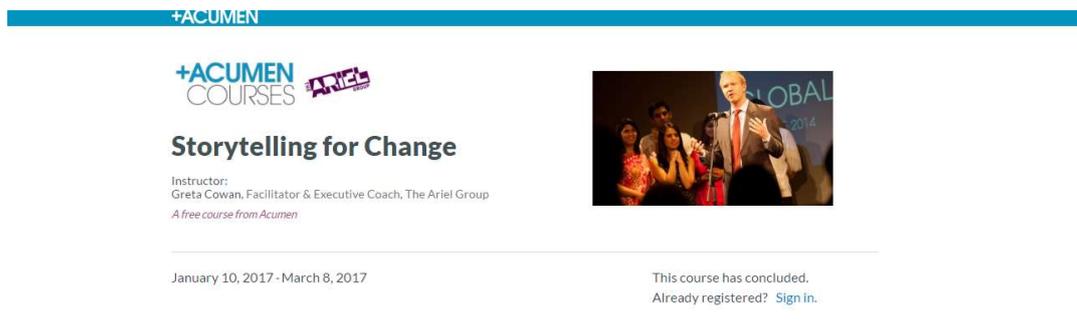


Figura 55. Captura de pantalla de la página de acceso al curso

Este curso se estructura en seis módulos. Cada módulo requiere una hora de trabajo individual en la preparación, incluyendo vídeos y lecturas y dos horas de taller. Es necesario completar el trabajo de preparación individual antes de pasar a las actividades del taller.

El curso se puede realizar en su totalidad de manera individual o se puede optar a hacer las actividades del taller en equipo. Si se elige la modalidad por equipos, es el propio alumno el que debe generar un grupo de entre dos y seis personas. Cada módulo tiene una guía específica con los pasos e instrucciones para el desarrollo de cada actividad en equipo. Si se elige la modalidad de trabajo individual se dispone de otra guía específica para este caso.

Los grupos se pueden realizar a través de una aplicación que guarda tus aportaciones mediante etiquetas para posteriormente localizar las aportaciones mediante categorías. De esta manera se puede elegir un grupo atendiendo a intereses comunes o a cercanía geográfica.

Las preguntas y las respuestas que se proponen para permitir posteriormente generar o elegir grupo son las siguientes:

- ¿Estas planeando hacer este grupo en equipo?
  - o Busco un equipo
  - o Ya tengo equipo
  - o Planeo tomar el curso de manera individual
- ¿Qué tema te interesa principalmente?
- ¿En qué zona geográfica está más interesado en participar?

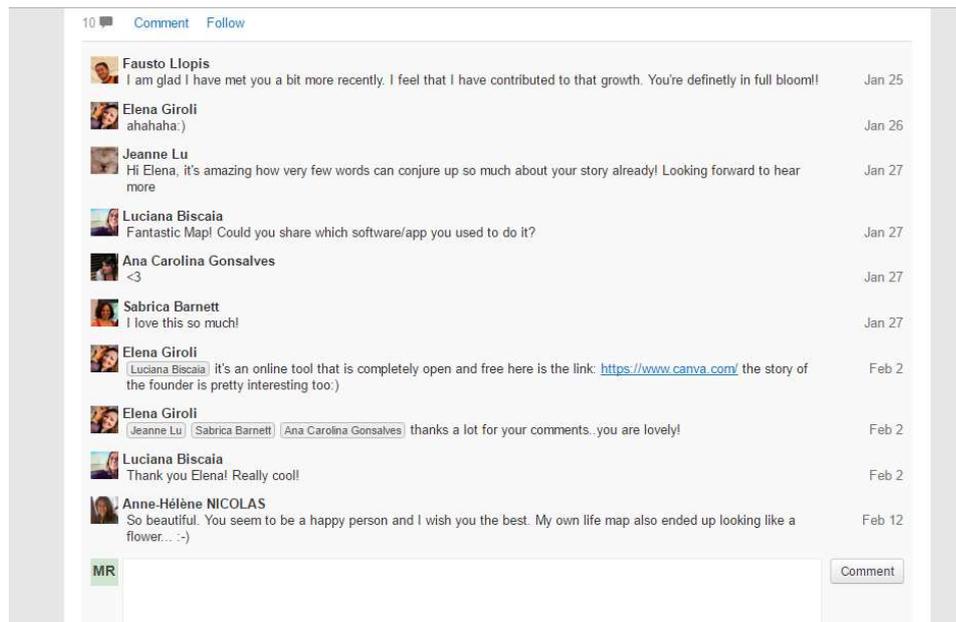


Figura 56. Captura de pantalla del foro del curso.

Los participantes disponían de un espacio donde podían compartir foto desarrollando sus talleres. Es algo sorprendente ver en las fotos que algunos grupos trabajan juntos de manera presencial.

Las actividades de los talleres eran posteriormente evaluadas por todos los participantes del curso. Se trataba de una coevaluación sin calificación. Los créditos se recibían por el hecho de compartir el trabajo. Los participantes del curso podían evaluar el trabajo de los compañeros que hubieran compartido su trabajo en un espacio abierto a todos. Podían valorar el trabajo de sus compañeros mediante comentarios, pero estos comentarios, generalmente, nunca pasaban de elogios y gratitudes.

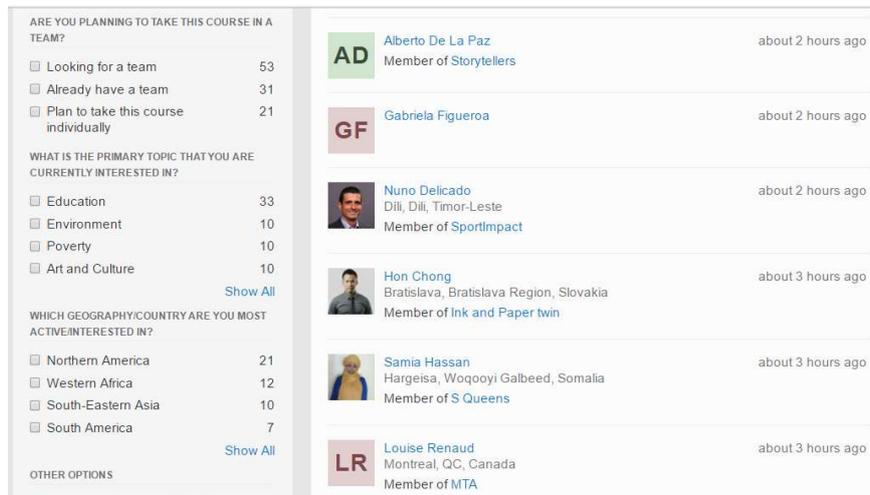


Figura 57. Captura de pantalla del espacio para la creación de grupos.

### COLLABORATIVE TEACHING AND LEARNING

*Collaborative Teaching and Learning*, caso número 35 de estudio, es un MOOC disponible en la plataforma European School Academy y desarrollado y dirigido por CO-LAB. Tiene una duración de 5 semanas con un esfuerzo de 3 horas por semanas.

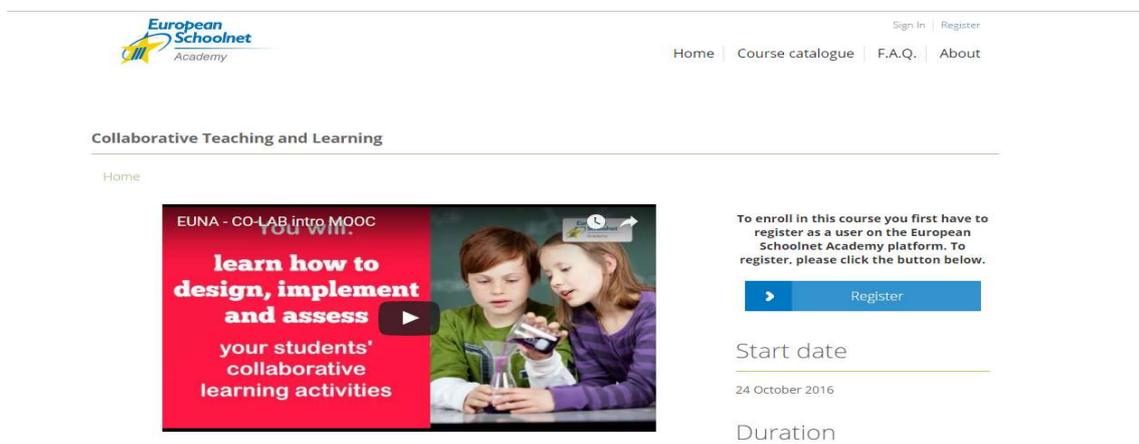


Figura 58. Captura de pantalla de la página de acceso al curso.

Este curso desea dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué es el aprendizaje colaborativo?, ¿cómo puedo llevarlo a cabo de manera efectiva en mi salón de clases?, ¿qué herramientas puedo usar para evaluar el aprendizaje colaborativo? y ¿cómo puedo colaborar con otros profesores para facilitar el aprendizaje colaborativo?

La paradoja de este curso es que siendo un curso sobre el aprendizaje colaborativo, no se desarrolla ninguna actividad de tipo colaborativo. La evaluación del Proyecto final es peer to peer sin calificación. Es decir, el evaluado va a recibir comentarios sobre su trabajo por parte del evaluador, pero no va a obtener ninguna nota.

Todos los proyectos finales recibidos para evaluación son compartidos de manera obligatoria en un muro al que pueden acceder todos los participantes del curso y no hay opción para comentarios.

European Schoolnet Academy + 512 · 3me  
**Module 1 Learning Activity**  
 Share your activity descriptions and explanations of why they are low or high levels of collaboration in the Padlet below.

<p><b>Marian Dragomir</b></p> <p><b>1. activity: Low level of collaboration</b></p> <p>Solving puzzles in pairs. Everybody made their own puzzles (draft drawing of the cut), and puzzles from each other. T</p> <p><b>2. activity: High level of collaboration</b></p> <p>Students were required to conclude a puzzle in which the tasks with the Roman figures</p>	<p><b>Asun Ara, Spain</b></p> <p>For a group of 24 students at the 2nd year of secondary education (13-14 years old) I can consider two activities in which they should show a low or a high level of collaboration. See the examples here:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Activity with a low level of collaboration from students:</b></li> </ul> <p>In groups of 4, my students should prepare a presentation on power-point about different countries where English is spoken. I introduce the topic 'English is spoken in different countries all around the world' by explaining them how useful learning English</p>	<p><b>Anna</b></p> <p>High level of collaboration: Students watched to a video and created a Padlet with their comments, then they created a map, and each group had to complete a part of the map.</p>	<p><b>High Level of Cooperation</b></p> <p>Students worked on a project requiring a high level of cooperation when they were involved in an interdisciplinary project where they needed to gather data, share it and distribute roles, each of them a different one - from the researcher to the movie maker, and then to present it as a whole.</p> <p><b>Low Level of Cooperation</b></p> <p><b>The low level of cooperation was required in the power point presentation activity where the students were asked to write about their hobbies and then present it individually in front of the whole group.</b></p>	<p><b>Marta, Poland</b></p> <p>In my opinion <b>the high level of collaboration</b> can be seen in small working group. For example pairs or triple. Younger children working together on creating story and choosing words to fill the gaps in text. They should decided together, get involved to execution the task.</p> <p><b>The low level of collaboration</b> could be a result of create to big working groups. Children spend more time talking to each other than actually learning. They think that somebody else do they work for them. When I divided my class for three groups of 5 and 6 children some of them collaborate with others but some just did not pay attention to the task.</p>
<p><b>Ro</b></p> <p>Cristina</p>		<p><b>Maja, Poland</b></p> <p>Low level of cooperation: Students did alone mathematics tasks in their notebooks, than they were writing good answers on the whiteboard.</p> <p>High level of cooperation: While playing field games within the project about Indians students were doing different tasks together: for example, solving</p>		
<p><b>Paula Gonçalves, Portugal</b></p> <p>Low Level of Collaboration:</p>				

Figura 59. Captura de pantalla del espacio donde se comparten las actividades.

READING TO LEARN IN SCIENCE

*Reading to Learn in Science*, caso número 23 de estudio, es un MOOC disponible en la plataforma NovoEd y desarrollado y dirigido por Stanford University. Tiene una duración de 12 semanas con un esfuerzo de 3 horas por semanas.

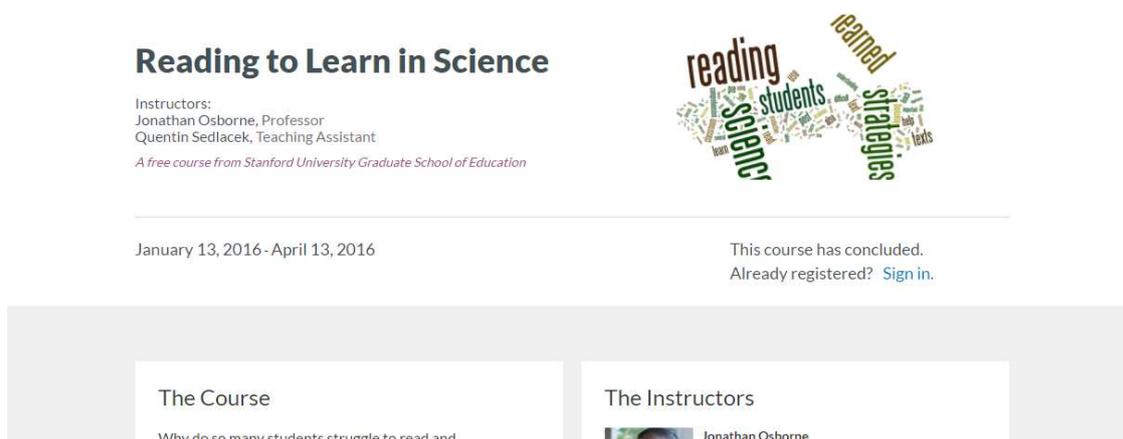


Figura 60. Captura de pantalla de la página de acceso al curso.

Todos los trabajos presentados a evaluación se muestran en un muro al que tienen acceso todos los estudiantes. Una vez que el alumno ha enviado su trabajo debe valorar el trabajo de otros compañeros. En este caso, en comparación con el modelo de evaluación anterior, sí se dispone de la posibilidad de hacer comentarios a los trabajos. Se pide a cada evaluador que lea las presentaciones de sus compañeros y comente sobre ellas.

Se le ofrecen varias preguntas para facilitarle la labor: ¿Había cosas en el artículo que te sorprendieron? ¿Qué estrategias crees que es más probable que utilice? ¿Cuándo y cómo lo intentarás? ¿Cómo puede apoyar a sus compañeros y compañeros de trabajo en el plantel de la escuela para probar estas estrategias por sí mismos? Sin embargo, como se puede apreciar en la imagen, no hay comentarios a ninguna de las aportaciones.

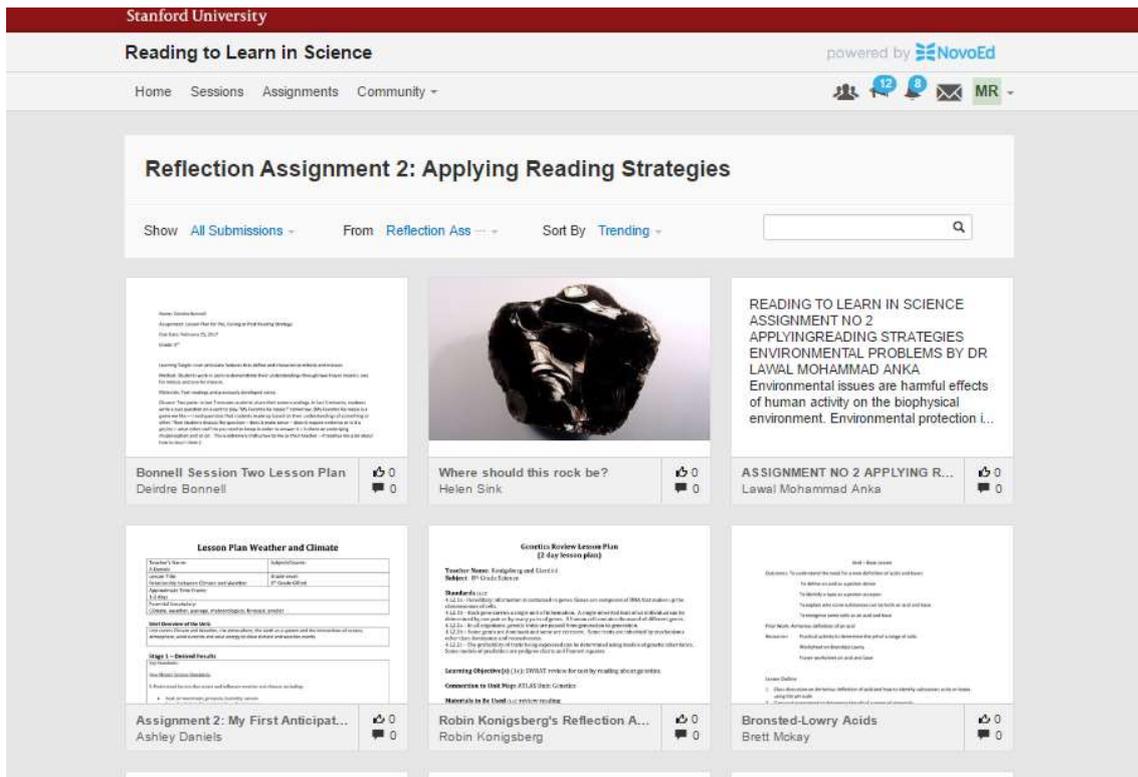


Figura 61. Captura de pantalla del espacio para la coevaluación.

## TALES FROM THE GENOME

*Tales from the Genome*, caso número 36 de estudio, es un MOOC disponible en la plataforma Udacity y desarrollado y dirigido por 23andme. Tiene una duración de 5 semanas con un esfuerzo de 3 horas por semanas.



Explore

FREE COURSE

## Tales from the Genome by 23andMe

Introduction to Genetics for Beginners

START FREE COURSE

Figura 62. Captura de pantalla de la página de acceso al curso.

En esta ocasión se ha utilizado una prueba de test, de una manera tan original y afectiva que no se podía dejar de lado. Se trata de utilizar el test para dar la bienvenida y presentar al equipo docente de una forma divertida, distendida y cercana para los estudiantes.

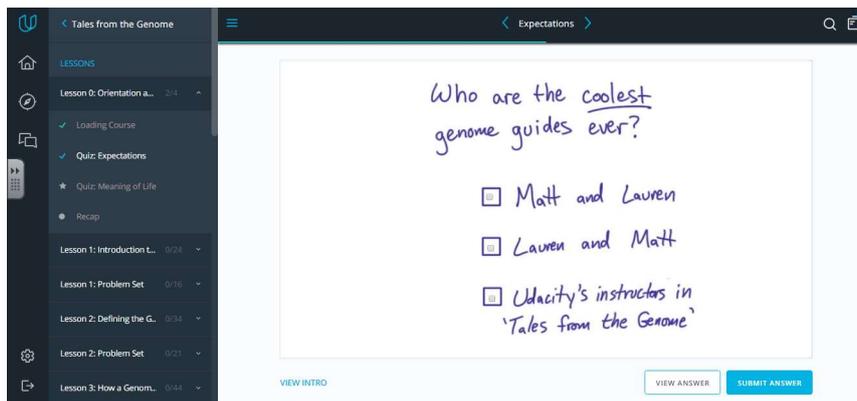


Figura 63. Captura de pantalla de la primera pregunta test del curso.

## SMOOC PASO A PASO

**Paso a Paso**, caso número 31 de estudio, es un MOOC disponible en la plataforma Open MOOC y desarrollado y dirigido por Proyecto ECO. Tiene una duración de 12 semanas con un esfuerzo de 15 horas por semanas.

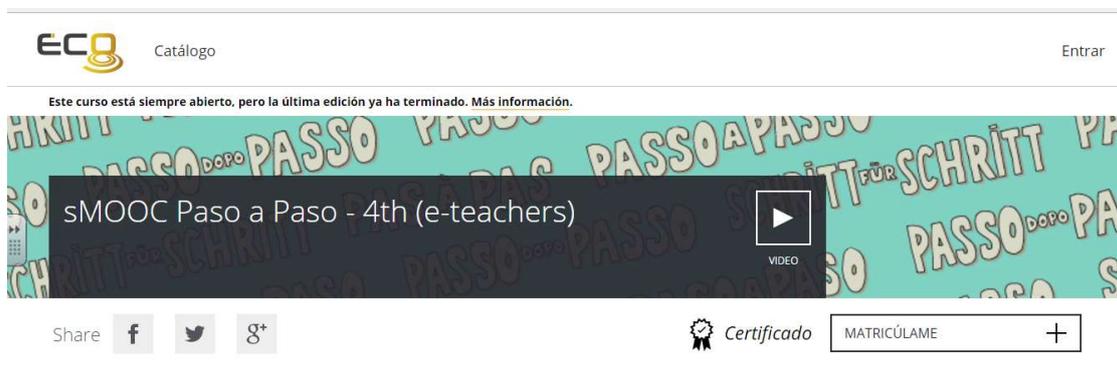


Figura 64. Captura de pantalla de la página de acceso al curso.

En este curso se planteó una evaluación alternativa de carácter voluntario utilizando técnicas de m-learning. Se diseñó para ello un sistema de chatbot para Telegram que

resolvía la entrega de actividades de evaluación entre pares a través de archivos de voz. Posteriormente cada participante evaluaba el trabajo de cada alumno tras escuchar su archivo de voz y podía añadir algún comentario. Se intentaba con ello motiva a la participación del alumnado.

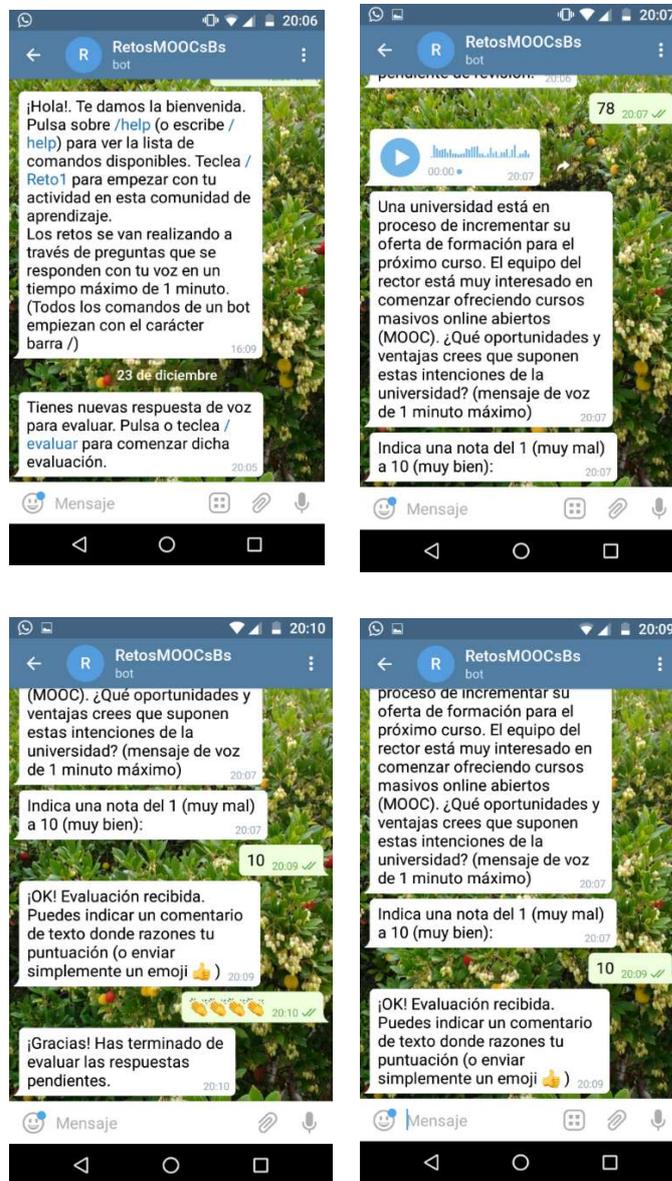


Figura 65. Capturas de pantalla de la actividad a través del móvil.

## 7.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A PROFESORES Y PROFESORAS EXPERTOS

---

La entrevista a profesores y profesoras expertos en e-learnig en educación superior, se enmarca dentro de la fase de análisis de contexto. Recordemos que la metodología que se ha llevado a cabo en esta investigación, se basa en los planteamientos de la investigación-acción. La razón principal para la elección de la investigación-acción como metodología de estudio fue la de poder mejorar las prácticas docentes a través de la reflexión, el análisis y la autocrítica de la actuación de los protagonistas en el proceso de aprendizaje. La opinión de los expertos, por tanto, va a ser fundamental para conocer cómo se está desarrollando la práctica educativa en relación al uso del diálogo y la evaluación formativa y continua, cómo sería el escenario ideal y qué posibilidad habría de alcanzarlo.

Se ha optado por la entrevista porque constituye una estrategia esencial en los procedimientos de diagnóstico y orientación y porque “no solo sirve al fin de recoger información en torno a una situación o problema, sino que constituye además una estrategia de intervención” (Padilla-Carmona, 2002, p. 124).

Las preguntas son generales sobre educación *online* no obstante si el experto tiene experiencia de en MOOC, se le aconseja concretar sobre este tipo de cursos *online*. Como veremos más adelante tan solo dos expertos han concreta en alguna pregunta sobre aprendizaje en MOOC.

Se optó por una entrevista estructurada, ya que existe un marco conceptual en el que centrar la entrevista. En esta entrevista el marco es la evaluación dialógica por pares por lo que las preguntas giran en torno al diálogo y a la evaluación. Todas las preguntas giran en torno a este marco conceptual para conocer la reflexión y opinión de los expertos ante el problema que se quiere investigar. La entrevista va a permitir recoger la información necesaria para comprobar los supuestos previos del investigador-entrevistador y no tanto en conocer los planteamientos sobre el tema de los

entrevistados ya que “las respuestas de los sujetos a las preguntas de la entrevista estructurada, en el fondo, permiten reforzar o desestimar los supuestos previos de los que parte el entrevistador” (Padilla-Carmona, 2002, p. 141).

Las preguntas que se realizaron fueron las siguientes:

- ¿Qué valor le da usted al diálogo como generador de conocimiento en un planteamiento idealizado de la educación *online*?
- Volviendo a la realidad, ¿cree usted que ese valor se refleja en la práctica educativa *online* actual dentro de la comunidad de aprendizaje?
- ¿Cómo cree que podría mejorarse la incorporación del diálogo entre la comunidad educativa para la generación de conocimiento en un curso virtual de aprendizaje?
- ¿Qué relevancia tiene para usted la evaluación en el proceso de aprendizaje en un entorno virtual?
- ¿Considera posible la evaluación continua y formativa en un curso *online*?
- ¿Cómo podría llevarse a cabo?
- ¿Ha utilizado en su práctica docente *online* instrumentos de autoevaluación y coevaluación entre pares?
- ¿Qué opinión le merecen estos instrumentos de evaluación?
- ¿Qué opinión le merece una práctica de evaluación por pares basada en el diálogo entre evaluador y evaluado?
- ¿Desea añadir algún aspecto que considera relevante sobre los temas tratados en esta entrevista?

Todos los expertos que participaron en las entrevistas tienen una experiencia en enseñanza e-learning superior a cinco años y salvo uno de los expertos, el resto tiene experiencia en docencia en MOOC.

A continuación se desarrolla por categorías temáticas cada una de las opiniones y reflexiones de los expertos participantes en las entrevistas.

TODOS LOS EXPERTOS ESTABAN DE ACUERDO EN QUE EL  
DIÁLOGO ES FUNDAMENTAL EN EDUCACIÓN Y EN CONCRETO EN  
LA EDUCACIÓN *ONLINE*.

---

Para Lucía Camarero, “el diálogo y la participación de todos los integrantes son imprescindibles para que se pueda generar un ambiente adecuado para que se produzca el aprendizaje”. Javier Gil justifica esta importancia en que el diálogo es “el medio para construir relaciones entre el equipo docente y el alumnado” y concreta que “en los escenarios digitales se debe potenciar de igual modo aprovechando las diferentes herramientas comunicativas que favorecen, sin duda alguna, la verdadera interacción en el aprendizaje”.

Ángel Barbas considera el diálogo “absolutamente necesario para establecer un proceso educativo que prime la construcción de conocimiento y el aprendizaje significativo de estudiantes y docentes”.

Carmen Cantillo valora la comunicación en general, ya que “es el principal requisito en cualquier proceso educativo, que en la educación *online* se convierte en el pilar esencial para generar conocimientos”. Y en concreto considera importante el diálogo en la práctica educativa “porque en los planteamientos que tienen en cuenta el diálogo entre los miembros se genera un sentimiento de pertenencia que posibilita la construcción de verdaderas comunidades donde las personas que pertenecen a ella generan conocimiento, además de otras habilidades”.

Valeria Levratto apunta a que el diálogo es fundamental y que “junto con una metodología participativa e inclusiva nos brindan la oportunidad de hacer que el diálogo sea el protagonista en nuestras clases”. Añade algunos aspectos relacionados con la motivación: “Es importante destacar que alumnos que son más familiarizados con las clases magistrales, agradecen y se entusiasman en estas nuevas aulas donde su papel es el de actor involucrado y no mero oyente pasivo”.

Raúl Antón, valora el diálogo desde dos aspectos muy concretos. Por un lado como generador de conocimiento a través de la argumentación y apunta que “permite la

inclusión en las concepciones de partida del proceso cognitivo de otras tesis y puntos de vista divergentes, lo que permite la puesta en juicio de lo aparentemente obvio para cimentar y fortalecer el músculo crítico que idealmente deben validar los conocimientos construidos”. Por otro lado valora la necesidad del diálogo para la creación colectiva del conocimiento. Algo que él considera imposible de alcanzar de otra manera y que “validan planteamientos como los de los metapsiquismos de Levy o las tesis de Siemens”. Añade que “con el diálogo se amplía el horizonte experiencial de cada constructor de conocimiento y la riqueza de los resultados”.

---

LOS EXPERTOS NO COINCIDEN EN AFIRMAR QUE EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA ACTUAL SE CONFIERE VALOR AL DIÁLOGO Y FORMA PARTE DEL PROCESO DE APRENDIZAJE.

---

Raúl Antón es categórico y afirma rotundamente que no se pueden encontrar curso *online* donde se desarrolle una comunicación dialógica. Afirma que: “En la práctica *online* convencional se puede perfectamente seguir adelante sin haber participado en ningún proceso de puesta en práctica real de las tesis antes descritas [diálogo argumentativo y conocimiento colectivo]. Incluyo aquí tanto los sistemas basados en EVI de tipo Moodle (y otros) como otros planteamientos más avanzados teóricamente como los más perspicuos MOOC, pero que no consiguen realizar o pasar a la realidad las asunciones teóricas”.

Ángel Barbas tampoco encuentra cursos *online* donde se desarrolle el diálogo pues, según él, no son entornos adecuados. Según Barbas: “Depende de muchos factores. Depende de los objetivos del curso, de la actitud del docente, de las características de los alumnos... Y también depende del propio entorno virtual donde se desarrollan estos cursos *online*. Los entornos virtuales sirven para lo que sirven, para acortar distancias y para favorecer el acceso a la educación de muchas personas; pero dudo mucho (cada vez más) de que sean entornos adecuados para desarrollar procesos de diálogo”.

Lucía Camarero indica que aún con excepciones “el diálogo horizontal y multidireccional entre todos los participantes no es una herramienta básica en la educación *online* actual”.

Valera Levratto ofrece una postura más positiva al indicar que, desde su propia experiencia como docente y como alumna, en “la mayoría de los casos creo que se puede observar que los docentes promueven una metodología donde el diálogo pueda ser generador de conocimiento, pero creo que aún existen muchas clases donde la pasividad y una comunicación unidireccional marcan la dinámica del aula virtual. [...] No obstante creo que las prácticas educativas online si bien ofrecen diferentes oportunidades conectando personas, eliminando fronteras, favoreciendo por la naturaleza de sus escenarios el trabajo colaborativo, tienen importantes carencias comunicativas”.

Javier Gil Y Carmen Cantillo coinciden en que si se pueden encontrar experiencias educativas en entornos online donde se desarrolle las prácticas dialógicas. Según Cantillo: “Hay verdaderas comunidades de aprendizaje generadas en torno a un espacio virtual, diseñadas teniendo en cuenta los principios de la comunicación y la participación y, donde se les da a sus participantes la opción de aportar ideas, compartir experiencias, debatir con otros compañeros y otras compañeras y todo lo relacionado a la generación del conocimiento. Por otro lado, el sentimiento de participación en la comunidad virtual se hace visible en la comunicación horizontal y en la creación colaborativa del conocimiento. El grado de satisfacción del alumnado que ha participado en un curso online donde el diálogo ha sido un principio básico es un indicador de la calidad de esa acción formativa”.

Javier Gil propone los sMOOC como un ejemplo de cursos donde se desarrollan prácticas comunicativas dialógicas: “Si nos basamos, como usted propone, en la formación basada en los cursos masivos, abiertos y en línea debemos resaltar que sólo el modelo sMOOC puede favorecer un diálogo que huya de los canales unidireccionales y jerárquicos. Si recordamos los modelos xMOOC y cMOOC, su planteamiento pedagógico respondía claramente al e-learning tradicional. Al apostar por sMOOC se tiene mayor conciencia de la necesidad de interacción para poder construir el aprendizaje, el requisito de empoderar al alumnado para que sea capaz, no sólo de construir colectivamente el conocimiento, sino también de compartir (desde los sMOOC que son creados por el alumnado) lo que cada uno pueda haber aprendido en determinado ámbito, mejorando de esta forma la capa social”.

---

VARIOS EXPERTOS IDENTIFICAN ELEMENTOS DE LOS ESCENARIOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE QUE DIFICULTAN LA COMUNICACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

---

Valeria Levratto y Ángel Barbas apunta que la falta de lenguaje no verbal dificulta la comunicación en los procesos de aprendizaje de la educación online.

Valeria Levratto expone que “la ausencia o casi del lenguaje corporal, del lenguaje no verbal, del control de la parte kinestésica y paralingüística que en clases con videoconferencias es limitada por el profesor y muy a menudo nula por los estudiantes, es aún una barrera en la comunicación para que se genere el diálogo quizá más espontáneo y de alguna forma auténtico que permite la presencialidad. Está claro, en este sentido que hacen falta muchos estudios y quizá justo esta entrevista colaborará con ello”. Y Ángel Barbas indica que “¿qué tipo de diálogo es ese que supuestamente se genera a través de la educación online? El cuerpo y la presencia física son aspectos fundamentales para que la comunicación pueda tener lugar, para que se establezcan lazos sólidos entre los participantes, y en los entornos virtuales no hay cuerpos ni presencia física... Hay muchas herramientas para intercambiar mensajes en diferentes formatos, pero al final todo ocurre mediado por una pantalla. El cuerpo y la presencia física son aspectos que han sido injustamente menospreciados por las actuales tendencias comunicativas y educativas.

---

VARIOS EXPERTOS HABLAN SOBRE LA MERCANTILIZACIÓN COMO UNA POSIBLE CAUSA DE LA FALTA DE PROCESOS COMUNICATIVOS DIALÓGICOS EN LA ACTIVIDAD EDUCATIVA Y DE LA BAJA CALIDAD EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN.

---

Carmen Cantillo se refiere de este modo a la mercantilización: “Existen entornos virtuales dedicados a la educación que no reflejan esta característica, limitándose a la descarga de contenidos y realización de actividades aunque, este tipo de formación tiende a desaparecer, ya que se reducen a una mecanización de los aprendizajes y no generan un pensamiento crítico entre el alumnado”. Más adelante en la entrevista,

vuelve a incidir del siguiente modo: “Existen espacios más mercantilizados (sobre todo) donde se ofrecen productos educativos sin tener en cuenta aspectos pedagógicos, didácticos y basados en la comunicación. Incluso, encontramos falsas comunidades de aprendizaje que aparentemente están basadas en el diálogo y sólo ofrecen vídeos unidireccionales para ser reproducidos por los miembros del curso virtual”.

Valeria Levratto y Javier Gil coinciden en criticar como la mercantilización condiciona los procesos de evaluación. Javier Gil habla sobre la mercantilización de los méritos: “Recuerdo como los cursos que actualmente siguen ofreciendo los sindicatos con universidades privadas de cara al cuerpo docente y que suelen hacer las personas que preparan sus oposiciones para maestros, se realizan pasándose unos a otros las soluciones de los cuestionarios y de los ejercicios que tienen que hacer. De esta forma, seguimos observando la mercantilización de los méritos, simplemente por presentar un certificado concreto de superación de horas, pero no por haber adquirido unos conocimientos concretos”. Levratto opina: “El tema de la evaluación sigue siendo a mi modo ver una de las grandes asignaturas pendientes que la educación del siglo XXI tiene. Y ésta está directamente relacionada, en la mayoría de los casos, con una sociedad donde el conocimiento se ha mercantilizado y por lo tanto no se opta por analizar a fondo el aprendizaje de una persona y desde diferentes perspectivas, sino que se generaliza y se traduce con un sistema numérico estandarizado que permite el “libre acceso” a diferentes sitios después de haber pagado precios muy altos”.

---

¿CÓMO MEJORAR LA INCORPORACIÓN DEL DIÁLOGO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA?

---

Los expertos proponen para mejorar la incorporación del diálogo en la práctica educativa las siguientes iniciativas:

- ***Mejorar las herramientas, servicios y aplicaciones de las plataformas virtuales de aprendizaje.***

Según Javier Gil: “Creo que los escenarios digitales sobre todo en el contexto MOOC, que es lo que actualmente se está potenciando por parte de las universidades, aún deben incorporar herramientas comunicativas más eficaces”. Carmen Cantillo: “Habría que diseñar el curso virtual con herramientas para fomentar la comunicación y el debate”. Valeria Levratto: “Entiendo que a medida que lograremos salir de la pantalla y difuminar la virtualidad en una comunidad de enseñanza-aprendizaje donde todas las personas podrán verse de forma simultánea, podrán escucharse el uno al otro, donde todas tendrán la oportunidad de crear pequeños grupos de debate dentro del grupo mayor, donde el diálogo podrá fluir de forma auténtica entre una persona y otra y de forma multidireccional habremos hecho un gran paso hacía mejores posibilidades para un diálogo auténtico”.

Raúl Antón afirma que: “El dialogo se debe dar en herramientas multidispositivo y que permitan el dialogo en todo momento 24/7 [...].Algunos intentos en este sentido interesantes se basan en herramientas como SLACK”.

- ***Desarrollando estrategias participativas y dialógicas.***

Según Lucía Camarero: “Es fundamental que el equipo docente organice el curso dando prioridad a la metodología pedagógica y actividades basadas en la participación y el diálogo entre equipo docente y alumnado y entre alumnado y alumnado”. Valeria Levratto aconseja desarrollar estrategias adaptándolas al tipo de estudiantes y al tipo de escenario: “Personalmente promuevo el dialogo con diferentes estrategias y siempre teniendo en cuenta el grupo de estudiantes, su interés, motivación y además tengo en cuenta el escenario virtual donde doy la clase”.

Javier Gil particulariza para MOOC: “En el ámbito de los MOOC, los sMOOC pueden responder claramente a una propuesta de aprendizaje interactivo y participativo que rompa con la comunicación unidireccional y establezca modelos pedagógicos más interactivos y participativos. De esta forma, la formación online se empapará más de aprendizaje que de adquisición de contenidos, huyendo de las prácticas educativas tradicionales que lo único que han hecho ha sido ocultar la figura del alumnado para resaltar el poder del profesorado, no sólo en el ámbito de la evaluación, sino también en todos los entornos formativos”.

- **Potenciar la motivación y generar emociones.**

Carmen Cantillo indica que “la motivación y la pérdida del miedo al error son otros aspectos a tener en cuenta, ya que fomentan el protagonismo por parte del alumnado en la creación del conocimiento, rompiendo de esta forma con el modelo de transmisión de la enseñanza tradicional y abriendo paso a un modelo de construcción colectiva donde todos y todas aprendemos de todos y todas”.

Según Javier Gil: “El estilo comunicativo marcado por las redes sociales aún cuesta incorporarlo en escenarios formativos, bien porque el alumnado no participa de la misma forma al considerarlo un espacio de formación y no un espacio lúdico para aprender, o bien porque la ciudadanía utiliza las redes sociales como “comemos pipas” y, si nos obligan a utilizarlo, nos sentimos más reacios. Una de las estrategias que nos ayudaría bastante a mejorar esto sería incorporar la gamificación para convertir el aprendizaje en un momento lúdico y entretenido”.

Valeria Levratto apunta que: “Conectar con la parte más afectiva de los estudiantes y conectar con las partes más sociales en los cursos virtuales es algo aún bastante complejo ambas son partes fundamentales para una comunicación dialógica más auténtica”.

- **Promover la escucha activa, la reflexión y la pedagogía de la pregunta.**

Según Lucía Camarero: “Es importante también saber enfatizar la escucha activa y no centrarse exclusivamente en lo que uno dice y aporta”. Carmen Cantillo expone que: “Las prácticas didácticas del profesorado tendrían que estar enfocadas hacia provocar la duda y la reflexión constante”. Valeria Levratto indica que: “En general, cada vez que profesores y alumnos permitirán que el tiempo de escucha y habla se turnen con dinamismo, cada vez que se generarán nuevas preguntas después de los debates que animen a futuras y más profundas investigaciones sobre los temas, cada vez que se sabrá elegir el escenario o los escenarios virtuales idóneos, ya que no todos siempre valen, habremos logrado incorporar un poco más el diálogo en los cursos”.

- **Educar en la cultura del diálogo y la participación.**

Según Lucía Camarero: “Sería más sencillo si desde los primeros niveles de enseñanza obligatoria, existiese esa cultura del diálogo y de un sistema de enseñanza horizontal y participativo”.

- **Promover la autocrítica.**

Según Lucía Camarero: “Es relevante promover la autocrítica así como aceptar y valorar las aportaciones de todos los participantes”.

---

DOS EXPERTOS TIENEN POSTURAS ENCONTRADAS SOBRE CUÁL DEBE SER EL ROL DEL DOCENTE PARA FAVORECER EL DIÁLOGO EN ESCENARIOS VIRTUALES.

---

Según Ángel Barbas, la intervención del docente es decisiva, ya que el entorno no es el más idóneo para el desarrollo del diálogo y por esa circunstancia, la experiencia del docente es crucial para el buen desempeño de la práctica comunicativa. En palabras de Barbas: “En este sentido, al considerar que los entornos virtuales no son entornos adecuados para generar procesos de comunicación, la actividad y la implicación del docente deben ser especialmente intensas en dichos entornos virtuales. Reivindico la experiencia y los conocimientos de los docentes, reivindico una docencia comunicacional (no directiva), pero reivindico el rol del docente como motor de los procesos de diálogo y de la generación de conocimiento”. Para justificar más su opinión ofrece el siguiente ejemplo: “Esto es como si en Facebook (o en cualquier otra red social) se generase conocimiento por el simple hecho de escribir cosas o de participar en debates, y está demostrado que esto no es así, o en todo caso, deberíamos preguntarnos: ¿Qué tipo de conocimiento es ese?”.

Por otro lado, Raúl Antón opina lo contrario y considera que el rol del docente es permanecer al margen: “EL dialogo se debe dar en herramientas multidispositivo y que permitan el dialogo en todo momento 24/7, sin que tengan que pivotar necesariamente el profesor, dado que este se convierte en cuello de botella y jerarquiza el proceso no permitiendo el dialogo multidireccional real”.

CADA EXPERTO TIENE SU PROPIA CONCEPCIÓN SOBRE LA  
EVALUACIÓN.

---

Como manifiesta Valeria Levratto: “Lo primero creo que sería definir ¿qué entiende cada uno por evaluación?”. Es decir, que antes de hablar de evaluación se tendría antes que precisar que concepción se tiene de ella.

Para Lucía Camarero, la evaluación sirve para “para hacer balance de lo que se ha aprendido y de lo que el curso te ha aportado”. Para Carmen Cantillo es “el principal factor para medir la calidad, la eficacia y el alcance de los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Además añade que “la evaluación es un elemento inherente al propio proceso formativo y lleva implícita un alto grado de objetividad y de sistematización al estar íntimamente relacionada con la toma de decisiones”. Para Valeria Levratto, la evaluación se debe establecer para “analizar a fondo el aprendizaje de una persona y desde diferentes perspectivas”. Además Levratto especifica que la evaluación debe adaptarse a cada tipo de contenido: “Creo que en función del tipo de curso online, de la materia que se imparte, de la edad de los aprendices se pueda hablar de un tipo y necesidad de evaluación. No es lo mismo evaluar sobre conocimientos básicos de física cuántica que evaluar sobre la filosofía en la edad griega. Es bastante evidente que las cosas se complican si el curso tiene en cuenta cuestiones interdisciplinarias. El tema de la evaluación sigue siendo a mi modo ver una de las grandes asignaturas pendientes que la educación del siglo XXI tiene”.

Ángel Barbas su concepción de la evaluación se orienta más hacia “una evaluación procesual (donde la implicación del docente, una vez más, es fundamental), que a una evaluación sumativa o final”

Raúl Antón prefiere la autoevaluación y la autoregulación del aprendizaje por parte del alumnado: “El alumno es el que evalúa su aprendizaje, dado que esto significaría que nos creemos que el alumno es el propietario de su proceso, el sujeto que aprende en lugar del objeto a llenar de datos y conocimientos”.

---

## LOS EXPERTOS CRITICAN LA EVALUACIÓN TRADICIONAL.

---

Valeria Levratto habla de una evaluación tradicional que “está directamente relacionada, en la mayoría de los casos, con una sociedad donde el conocimiento se ha mercantilizado y por lo tanto no se opta por analizar a fondo el aprendizaje de una persona y desde diferentes perspectivas, sino que se generaliza y se traduce con un sistema numérico estandarizado que permite el “libre acceso” a diferentes sitios después de haber pagado precios muy altos. El tema, de todas formas es bastante más complejo teniendo en cuenta que a la hora de evaluar y preparar exámenes entran en cuenta cuestiones estrictamente laborales, y por ende políticas, donde unos profesores muy a menudo mal pagados o con número de estudiantes por encima de lo normal necesitan estandarizar la evaluación por economías temporales. Y evidentemente sobrevivencia”.

Para Javier Gil, el excesivo protagonismo de la evaluación asfixia al estudiante: “Realmente la evaluación he tenido demasiado peso en los espacios formativos a lo largo de la historia. El alumnado, sobre todo en la educación formal, ha sentido este elemento didáctico como un gran peso en su aprendizaje”.

---

## NO TODOS LOS EXPERTOS CONFIEREN LA MISMA IMPORTANCIA A LA EVALUACIÓN.

---

Según el concepto que tiene cada experto sobre evaluación así va a valorar el papel de ésta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En general todos confieren mucha importancia a la evaluación en el proceso educativo, pero son muy cautos y críticos con ella, ya que como hemos podido ver anteriormente, no están de acuerdo con algunas prácticas.

Para Carmen Cantillo: “Es una de las tareas más importantes del proceso educativo”. Y para Ángel Barbas: “La misma relevancia que un entorno físico, mucha”. Sin embargo,

Raúl Antón no le confiere ninguna importancia salvo que dicha evaluación sea únicamente de autoregulación por parte del alumnado.

---

TODOS LOS EXPERTOS CONSIDERAN QUE SE PUEDA LLEVAR A CABO UNA EVALUACIÓN CONTINUA Y FORMATIVA EN UN CURSO ONLINE, PERO NO TODOS LOS EXPERTOS ESTÁN DE ACUERDO EN LLEVARLA A CABO.

---

Valeria Levratto especifica prácticas de evaluación concretas que se pueden llevar a cabo: “Hay nuevas prácticas de evaluación que se están llevando a cabo y que pueden funcionar en determinados entornos, como la auto-evaluación, co-evaluación o evaluación peer to peer. Estas metodologías de evaluación si bien trabajadas y organizadas pueden llevar a excelentes resultados”.

Para Carmen Cantillo, la evaluación en escenarios e-learning debe tener en cuenta las características inherentes del espacio online: “Los entornos virtuales requiere de otras prácticas diferentes a las presenciales, debiendo diseñar el profesorado herramientas y pruebas con las que el alumnado supere los retos o niveles del curso sin peligro de caer en el plagio”.

---

LOS EXPERTOS PROPONEN DIVERSAS ACTUACIONES PARA LLEVAR A CABO LA EVALUACIÓN CONTINUA Y FORMATIVA.

---

Lucía Camarero propone la evaluación sumativa: “En lugar de hacer un examen o test al finalizar el curso (evaluación tradicional), se podrían hacer evaluaciones a lo largo del curso que sirviesen, también, para evaluar cómo se va desarrollando el curso y cómo está siendo el aprendizaje en el mismo”.

Javier Gil destaca la particularidad del tipo de alumnado en un MOOC y como se debería adaptar la evaluación continua y formativa a él: “Si nos encontramos ante un MOOC, las

cosas cambian bastante. En primer lugar porque la mayoría del alumnado no participa en él porque vaya a conseguir un certificado para presentar una serie de horas de formación a un determinado organismo. Cuando las personas participan en un MOOC es porque quieren aprender algo concreto, por este motivo tienden a esforzarse más en participar en foros, compartir conocimiento con sus compañeros, etc. Incluso, podríamos decir que gran parte de los participantes no se preocupa de acabar el curso presentando el trabajo final, sino que simplemente ha llegado, ha participado y ha concluido el curso cuando le ha apetecido. En este sentido toma mayor fuerza la evaluación continua y formativa en los MOOC, “dejando atrás” el deseo de obtener un determinado título”.

Carmen Cantillo propone la gamificación: “Podríamos utilizar técnicas de la gamificación que incrementaran el nivel de dificultad en los aprendizajes y que por parte del alumnado supusieran ir avanzando en escalas al superar otras. En la actualidad dedicamos muchas horas de nuestro tiempo a los juegos y, sin embargo, no nos pesan. Esta misma motivación que se consigue en el terreno de los videojuegos podría ser implementada en esa evaluación continua y formativa que comentas... por ejemplo”.

Valeria Levratto propone, para un curso con disposición de tiempo y carga de trabajo oportuna, que: “Trabajar por proyectos, grupos de trabajo y reflexionar sobre los pasos dados cada vez que se realice una tarea concreta. A la vez sería importante reflexionar de forma conjunta sobre los diferentes items de las unidades didácticas, pero son dinámicas que implican mucho tiempo y dedicación por parte del profesorado”.

Ángel Barbas aconseja “hacerse mediante el establecimiento de criterios de evaluación adecuados a los objetivos del curso, y mediante el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes por parte del docente, algo que requiere (una vez más) de la implicación del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Para Raúl Antón solo existe un tipo de evaluación: “Solo el alumno debe poder evaluar el proceso, por lo que la evaluación continua parte de premisas inaceptables para mí”.

TODOS LOS EXPERTOS HAN UTILIZADO COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN EN SU PRÁCTICA EDUCATIVA Y LAS VALORAN POSITIVAMENTE, AUNQUE HAY ALGUNOS QUE EXPRESAN ALGUNAS DIFICULTADES PARA LLEVARLA A CABO.

---

Para Lucía Camarero, “la autoevaluación y coevaluación es imprescindible en todo proceso de aprendizaje”. Carmen Cantillo ha utilizado cuestionarios y rúbricas en coevaluación y sostiene que: “es con estos últimos donde mayor motivación he encontrado en el alumnado. En algunos casos han solicitado volver a repetir la actividad para subir nota; por tanto, son métodos que potencian la capacidad de mejora en los aprendizajes”.

Valeria Levratto define este tipo de evaluación como “una parte más de aprendizaje, ya que de por sí, la reflexión sobre lo elaborado y trabajado representa a nivel cognitivo un esfuerzo importante para conectar objetivos con resultados, para analizar el camino recorrido y por lo general un momento de reflexión personal que quizá es siempre más importante en una sociedad donde se está reflexionando siempre menos y cliqueando siempre más”.

Javier Gil, desde su experiencia en un MOOC, señala la falta de satisfacción del alumnado con este tipo de evaluación: “Como docente que ha participado en los sMOOC del Proyecto Europeo ECO, puedo decir que ha sido mi única experiencia en relación con la evaluación por pares en cursos online. He observado que el alumnado no está tan satisfecho con este tipo de evaluación, no porque no sea buena, sino porque aún tienen ideas de la enseñanza tradicional, que están muy metidas en sus perspectivas pedagógicas, y siguen considerando al profesorado como el único que puede desarrollar la función de la evaluación. Aunque yo considero que es un tipo de evaluación que responde a un modelo formativo sMOOC porque tiene presente al que tenemos al lado”. Y Raúl Antón apunta al recelo de los estudiantes ante este tipo de evaluación: “Los alumnos acostumbrados al proceso de evaluación convencional recelan y evitan en la medida de lo posible autoevaluarse porque creen que hay truco. Cuando se autoevalúan, incluso siendo animados para hacerlo nunca, lo hacen de forma

numérica. Digo nunca, pero en una experiencia con aproximadamente 100 alumnos, solo una alumna lo hizo, por más que les dijimos que la nota que se pusieran se mantendría como calificación del proceso. Sin embargo se esforzaron en escribir un manifiesto común para justificar su falta de compromiso con la evaluación, ya que la libertad hay que conquistarla”.

Valeria Levratto identifica alguna dificultad a la hora de poner en práctica este tipo de evaluación. A partir de su experiencia en dos cursos en las que obtuvo éxito, nos comenta: “Quizá haya funcionado por el tiempo dedicado a explicar lo importante para el aprendizaje de este instrumento o quizá por un grupo especialmente proactivo”. Y añade más adelante: “Si se me permite esta crítica. En definitiva creo que como profesora es un instrumento que recomendaría en los cursos online como una de las partes centrales de la evaluación. Esto sí, con preparación previa y comentarios a posteriori por parte de todos para que haya un *feedback* circular por parte de todos sobre las evaluaciones de grupo e individuales”.

Ángel Barbas también es partidario de este tipo de evaluaciones, pero también con reservas. Según su opinión: “No se pueden usar en todos los casos. Depende de los objetivos del curso y de la madurez, experiencia y conocimientos de los estudiantes”.

---

TODOS LOS EXPERTOS CONSIDERAN LA EVALUACIÓN POR PARES  
BASADA EN EL DIÁLOGO ENTRE EVALUADOR Y EVALUADO  
EXCELENTE, SALVO UNO.

---

A Lucía Camarero le “parece fundamental que se dé entre todos los participantes en el proceso sea el equipo docente o el alumnado”. Además hace especial hincapié en el diálogo: “Considero fundamental que la evaluación (autoevaluación y coevaluación) se haga de manera continua y entre todos los participantes. Asimismo pienso, que es imprescindible que dicha evaluación se haga teniendo como base fundamental el diálogo y lo que ello implica (autocrítica, escucha activa, colaboración, trabajo en

equipo, tener en cuenta las opciones de todos, etc.). El diálogo se debe crear de manera horizontal y multidireccional dando relevancia a todas las partes que estén implicadas”.

Javier Gil considera que “este tipo de evaluación como la única que, de momento, puede responder a una actitud dialógica y que nos puede ayudar a romper las concepciones tradicionales del aprendizaje, considerando al compañero como alguien que también puede aportar en la construcción del conocimiento”.

Carmen Cantillo valora mucho este tipo de evaluación muy positiva y opina que se lleva a cabo en los MOOC de Proyecto ECO: “Pienso que es muy positiva y es una práctica que suele realizarse en los sMOOC del Proyecto ECO. A través de rúbricas no sólo se evalúan las actividades de pares, sino que se participa incluyendo un diálogo que formará parte también del proceso evaluador. Además, la retroalimentación recibida por los resultados obtenidos se convierte en una herramienta motivadora que puede ser utilizada para fomentar la participación activa. Cada participante a nivel individual y colectivo pasa a autoevaluarse y a evaluar a sus compañeros enfatizando en el intercambio de saberes, a la vez que facilita un entorno propicio para llevar a cabo esta nueva metodología conectivista”.

Para Valeria Levratto, se trata de una práctica muy positiva, pero considera que está condicionada por el tiempo: “Si los tiempos lo permiten y existen los escenarios virtuales idóneos para hacerlo me parece una práctica excelente”. Ángel Barbas vuelve a incidir en que estas prácticas dependen de “los objetivos del curso y de la madurez, experiencia y conocimientos de los estudiantes”.

Raúl Antón insiste en que la única práctica evaluativa a la que confiere valor a la de autoregulación: “Para mí solo el sujeto del proceso puede evaluar, porque evalúa el proceso y cuanto él ha aprendido y si se ajusta a sus expectativas. Es la única persona que conoce realmente el éxito del proceso, la propietaria del esfuerzo de aprendizaje y quien más interesada está en que éste ocurra porque se beneficiará o no de él”.

---

ALGUNOS EXPERTOS CONSIDERAN LA NECESIDAD DE SEGUIR  
INVESTIGANDO Y PROFUNDIZANDO EN EL ESTUDIO DE LA  
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.

---

Carmen Cantillo sostiene que “en el terreno de la evaluación de los aprendizajes queda mucho camino por recorrer. Imagino que existen prácticas evaluadoras que se escapan de nuestras manos o, incluso, que no se utilizan en la actualidad; aunque los recientes modelos educativos como los MOOC, por ejemplo, están dando pie a nuevos avances que tendremos que poner en práctica”.

Y Valeria Levratto propone “hacer un *focus group* con diferentes compañeros o expertos sobre *e-learning* para reflexionar sobre estas temáticas”.

## 7.3 ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN LA EVALUACIÓN DIALÓGICA POR PARES

---

### 7.3.1 ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA PARTICIPACIÓN EN LA P2P DIALÓGICA

---

El reto del Módulo 3 que se correspondía con la P2P dialógica fue aprobado por el 14% de los trabajos entregados en la evaluación que ascendieron a 103. Se analiza a continuación la participación en la prueba de evaluación P2P dialógica.

Se han podido recuperar 57 participaciones publicadas en Instagram de las 103 entregadas. De las 57 participaciones hubo cuatro que no tuvieron evaluación posiblemente porque los evaluadores no pudieron acceder a ellas por causas que desconocemos, aunque se puede pensar que no escribieron bien la dirección de su imagen en Instagram en el cuadro de texto de la P2P del Módulo 3.

A través de la herramienta de observación se han analizado las siguientes categorías:

1. Participación de los evaluadores
  - 1.1. Preguntas propuestas por la docente
  - 1.2. Preguntas diferentes a las propuestas por el docente y pertinentes
  - 1.3. Preguntas derivada de preguntas anteriores
  - 1.4. Preguntas no pertinentes
  - 1.5. Comentarios y argumentación
  - 1.6. Valoraciones hacia el trabajo del estudiante evaluado
  - 1.7. Número de evaluadores
2. Respuestas de los evaluados
  - 2.1. Respuestas contestadas
  - 2.2. Respuestas sin contestar
  - 2.3. Comentarios y argumentación
  - 2.4. Valoraciones hacia la labor desempeñada por el evaluador

En las instrucciones para el correcto desarrollo de la evaluación por pares dialógica se pidió que se generará un diálogo entre los pares y para comenzar se sugirieron tres preguntas. A estas preguntas nos referimos cuando hablamos de preguntas propuestas por la docente.

La mayoría de los evaluadores optaron por estas preguntas como veremos más adelante, aunque también se han planteado preguntas diferentes a las propuestas, generalmente pertinentes y relacionadas con la temática y en otras ocasiones, las menos, sin ninguna relación con la temática que se debe evaluar. Cuando hablamos de preguntas derivadas de las anteriores, nos referimos a preguntas que surgen para aclarar puntos o argumentos dados como respuesta a preguntas anteriores. Este tipo de preguntas no aparecen en ninguno de los 57 casos evaluados.

En prácticamente uno de cada tres casos, no aparecen preguntas propuestas por los docentes. Esto puede ser debido a que o no hubo ninguna pregunta o las preguntas fueron de otro tipo diferente. En el 26,6% de los casos se propusieron dos preguntas de los evaluadores propuestas por los docentes y en el 26,3% de los casos hubo tres preguntas de los evaluadores propuestas por los docentes. En consecuencia, el tipo de pregunta más empleado en las evaluaciones fue el de pregunta propuesta por los docentes y estas aparecieron generalmente entre dos o tres veces por caso.

Tabla 48

*Frecuencia y porcentaje del número de preguntas propuestas por los docentes por caso*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Preguntas propuestas por los docentes por caso	0	20	35,1	35,1	35,1
	1	7	12,3	12,3	47,4
	2	14	24,6	24,6	71,9
	3	15	26,3	26,3	98,2
	4	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Figura 37. Gráfico de barras de preguntas propuestas por los docentes. .

En casi la mitad de los casos (52,6%) aparecen preguntas diferentes a las propuestas por los docentes. El 24,6% de los casos tuvieron dos preguntas diferentes a las propuestas por los docentes. Es importante e interesante que los alumnos aporten su propia evaluación y su propio criterio, siempre que este sea pertinente, por tanto es muy positivo que hay este nivel de participación de los evaluadores con sus propias preguntas.

Tabla 49

*Frecuencia y porcentaje del número preguntas diferentes a las propuestas por los docentes y pertinentes por caso*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Preguntas diferentes a las propuestas por los docentes y pertinentes por caso	0	30	52,6	52,6	52,6
	1	8	14,0	14,0	66,7
	2	14	24,6	24,6	91,2
	3	3	5,3	5,3	96,5
	4	2	3,5	3,5	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Nos preguntamos si en los casos en los que había preguntas propuestas por los docentes también habría preguntas de otro tipo. Para contestar a esta pregunta se ha elaborado una tabla la siguiente tabla cruzada. En el único caso en el que hay 3 o 4 preguntas propuestas por los docentes no hay pregunta diferente a las propuestas, pero en los casos de 2 preguntas propuestas por los docentes hay cuatro casos con una pregunta diferente a las propuestas por los docentes y dos casos con dos preguntas diferentes. Y en el caso de tan solo una pregunta propuesta por los docentes había casos de 1, 2 y 3 preguntas diferentes a las propuestas. Los datos parecen indicar que prácticamente se produce una dicotomía, y los evaluadores prácticamente se inclinan por hacer todas las

preguntas del tipo propuestas por los docentes o apuestan por las preguntas diferentes a las propuestas por los docentes.

Tabla 50

*Frecuencia y porcentaje de preguntas propuestas por los docentes en relación a las propuestas por los alumnos*

		Preguntas diferentes a las propuestas por los docentes y pertinentes					Total
		0	1	2	3	4	
Preguntas propuestas por los docentes	0	5	3	10	0	2	20
	1	0	2	2	3	0	7
	2	9	4	2	0	0	15
	3	14	0	0	0	0	14
	4	1	0	0	0	0	1
Total		29	9	14	3	2	57

Tabla 51

*Frecuencia y porcentaje de la preguntas propuestas por los docentes en relación con la preguntas fuera del tema*

		Preguntas fuera del tema				Total
		0	1	2	3	
Preguntas propuestas por los docentes	0	16	3	0	1	20
	1	7	0	0	0	7
	2	13	1	1	0	15
	3	14	0	0	0	14
	4	1	0	0	0	1
Total		51	4	1	1	57

No existen preguntas derivadas de otras anteriores en ninguno de los casos. Hubiera sido muy interesante que la respuesta a una pregunta llevara al evaluador a formular

otra que relacionara ambas respuestas y diera pie a la argumentación y a la profundización sobre un tema, pero no se dio en ninguno de los casos.

Tabla 52

*Frecuencia y porcentaje del número de preguntas derivadas de otras*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Preguntas derivadas de otras anteriores	0	57	100,0	100,0	100,0

Se ha dado el caso de preguntas no pertinentes, es decir, que se han producido algún tipo de discusión ajena al tema de la evaluación. Han sido un total de 6 preguntas no pertinentes que en su mayoría tiene que ver con participantes externos y ajenos a la evaluación.

Tabla 53

*Frecuencia y porcentaje del número de preguntas no pertinentes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Preguntas no pertinentes por caso	0	51	89,5	89,5	89,5
	1	4	7,0	7,0	96,5
	2	1	1,8	1,8	98,2
	3	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

En el 71,9% de los casos todas las preguntas tiene su correspondiente respuesta. Tan solo 17 de los casos contiene alguna pregunta sin contestar. Y la mayoría de ellos, el 58,8% tan solo contiene una pregunta sin contestar. Tan solo se ha dado un caso donde no se contestó a ninguna de las preguntas formuladas.

Tabla 54

*Frecuencia y porcentaje del número de preguntas sin contestar*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Preguntas sin contestar por caso	0	41	71,9	71,9	71,9
	1	10	17,5	17,5	89,5
	2	4	7,0	7,0	96,5
	3	2	3,5	3,5	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Tabla 55

*Frecuencia y porcentaje del número de total de preguntas por caso*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Número total de preguntas por caso	0	4	7,0	7,0	7,0
	1	2	3,5	3,5	10,5
	2	19	33,3	33,3	43,9
	3	22	38,6	38,6	82,5
	4	10	17,5	17,5	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Tabla 56

*Frecuencia y porcentaje del número de intervenciones del evaluador sin contar las preguntas*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Intervenciones del evaluador que no son preguntas por caso	0	48	84,2	84,2	84,2
	1	6	10,5	10,5	94,7
	2	1	1,8	1,8	96,5
	3	2	3,5	3,5	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

El número total de preguntas fue de 146. El más común fue encontrar entre dos y tres preguntas por caso, ya que como se aprecia en la tabla, el 33,3% de los casos contenía dos preguntas y el 28,1% de los casos incluía tres preguntas.

Tabla 57

*Frecuencia y porcentaje del número de respuestas del evaluado*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Número de respuestas del evaluado por caso	0	7	12,3	12,3	12,3
	1	8	14,0	14,0	26,3
	2	19	33,3	33,3	59,6
	3	16	28,1	28,1	87,7
	4	7	12,3	12,3	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Los evaluados han intervenido en tres ocasiones con intervenciones que no son respuestas a las preguntas. Dos de estas intervenciones han sido para solicitar más preguntas a los evaluadores y la otra intervención ha sido para hacer una objeción al evaluador sobre su nota.

Tabla 58

*Frecuencia y porcentaje del número de intervenciones del evaluado que no son respuestas*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Intervenciones del evaluado que no son solo respuestas por caso	0	54	94,7	94,7	94,7
	1	3	5,3	5,3	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

En los casos se han encontrado expresiones de valoración y gratitud entre compañeros. Son más abundantes las valoraciones de los evaluadores hacia los evaluados que al contrario. Los datos parecen indicar que los evaluadores hacen una valoración positiva del trabajo además de poner posteriormente la calificación. Estas valoraciones son del tipo: genial, extraordinario trabajo o muy bien. A estas valoraciones del trabajo se le añade en alguna ocasión frases motivadoras de ánimo. El caso de la valoración en sentido contrario, es decir, del evaluado hacia el evaluador están más relacionadas con la gratitud que con la valoración de la labor realizada.

Tabla 59

*Frecuencia y porcentaje de valoraciones hacia el evaluador*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valoraciones hacia el evaluador por caso	0	55	96,5	96,5	96,5
	1	1	1,8	1,8	98,2
	2	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Tabla 60

*Frecuencia y porcentaje de valoraciones hacia el evaluado*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valoraciones hacia el evaluado por caso	0	48	84,2	84,2	84,2
	1	7	12,3	12,3	96,5
	2	2	3,5	3,5	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Se han encontrado intervenciones de otros participantes ajenos a la evaluación que posiblemente sean conocidos o amigos de los participantes. Cabe recordar que las evaluaciones se producen en redes sociales y en perfiles abiertos y públicos por lo que

es lógico que puedan darse estos casos. Los comentarios no pasan de ser mensajes de sorpresa o de complicidad dados los lazos de amistad entre ellos.

Tabla 61

*Frecuencia y porcentaje de intervenciones de otros sujetos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Intervenciones de otros sujetos por caso	0	47	82,5	82,5	82,5
	1	3	5,3	5,3	87,7
	2	3	5,3	5,3	93,0
	3	2	3,5	3,5	96,5
	4	2	3,5	3,5	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

En la evaluación por pares dialógica se pedía que cada estudiante hiciera al menos dos evaluaciones. Se ha dado el caso de que algunos estudiantes han sido evaluados hasta por dos compañeros.

La mayoría de los casos solo tienen la participación de un evaluador, pero aparece un 29,8% de casos con dos evaluadores. En la tabla 62 se puede observar que hay cuatro casos al que no pudo acceder ningún evaluador y se quedaron sin ser evaluados.

Tabla 62

*Frecuencia y porcentaje de evaluadores por curso*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Número de evaluadores por caso	0	4	7,0	7,0	7,0
	1	36	63,2	63,2	70,2
	2	17	29,8	29,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Nos preguntamos si los casos con más evaluadores tendrían mayor número de preguntas y por esta razón se generó la tabla 63 con datos cruzados. El número máximo de preguntas que se hicieron en un caso fue de cuatro preguntas tanto en el caso de dos evaluadores como en el caso de un solo evaluador.

Y tanto en un caso como en otro, la mayoría de las evaluaciones fueron de tres preguntas, el 41,6% de los casos evaluados por solo un compañero contenía 3 preguntas frente al 41,1% de los casos evaluados por dos compañeros con las mismas preguntas.

El 29,4% de los casos evaluados por dos compañeros tuvieron 4 preguntas frente al 13,8% de los casos evaluados por un solo compañero con 4 preguntas. No hay un aumento considerable del número de preguntas con el aumento de evaluadores.

Tabla 63

*Frecuencia y porcentaje relacional entre preguntas totales y número de evaluadores*

		Número total de preguntas					Total
		0	1	2	3	4	
Número de evaluadores	0	4	0	0	0	0	4
	1	0	2	14	15	5	36
	2	0	0	5	7	5	17
Total		4	2	19	22	10	57

En el siguiente cuadro resumen podemos ver el resultado total del número de preguntas de todos los casos por tipología. La mayoría de las preguntas realizadas en todas las evaluaciones analizadas son las preguntas propuestas por los docentes con el 58% del total, le siguen las preguntas sobre el tema diferentes a las propuestas por los docentes, pero pertinentes que se elevan al 36%, las preguntas no pertinentes son muy pocas tan solo el 6 % y no hay preguntas derivadas de las anteriores.



Figura 66. Gráfico circular de tipo de preguntas.

En el siguiente cuadro resumen de datos, podemos apreciar el grado de participación atendiendo al número de preguntas contestadas. De las 146 preguntas realizadas en todos los casos, tan solo un 16 % de preguntas quedaron sin responder.

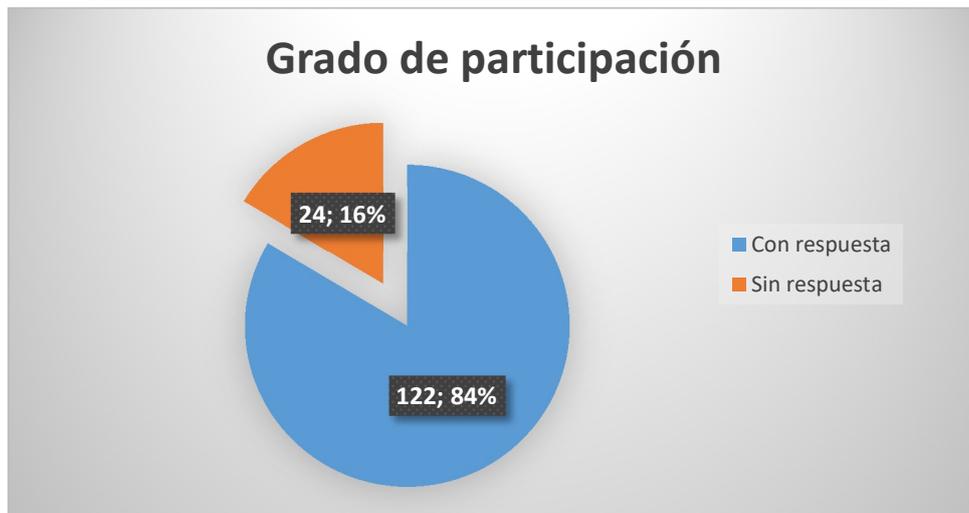


Figura 67. Gráfico circular del grado de participación.

### 7.3.2 ANÁLISIS DISCURSIVOS MEDIANTE MARCADORES

La argumentación es un acto comunicativo en el que se expone una idea y, mediante razonamientos, se intenta probar y defender. Al final, se puede terminar con una conclusión donde se reafirmen las ideas enunciadas. Siempre es una actividad

intercomunicativa, ya que es necesaria la presencia de uno o varios interlocutores a los que mostrar las tesis y los argumentos. Briz (2001) señala al respecto que “afirmar que un enunciado sirve a una determinada conclusión es afirmar también su carácter intencional” (p. 180).

Portolés y Martín Zarrorquino (1999) definen a los marcadores discursivos de la siguiente manera:

Los marcadores discursivos son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales- y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. ( Portolés y Zorraquino, 1999, p. 4057)

Se van a utilizar marcadores discursivos para el análisis de los textos de las actividades de evaluación, ya que se tiene por objetivo conocer si la conversación entre evaluado y evaluadores es realmente un diálogo que va más allá de un intercambio de información por turnos. Se quiere conocer si en la intervención de cada uno de los participantes hay actividad argumentativa. Por esta razón el estudio mediante marcadores es aconsejable, ya que los marcadores evidencian esta actividad (Portolés, 2015).

En este estudio se va a utilizar dos clasificaciones diferentes de marcadores discursivos:

1. Operadores argumentativos: Esta tipología pertenece a la clasificación de los marcadores discursivos de Portolés (2015). Son los marcadores que por su significado condicionan las posibilidades argumentativas del miembro en el que se incluyen, pero sin relacionarlo con el anterior.

Se pueden dividir en marcadores de refuerzo argumentativo y los marcadores de concreción.

Tabla 64

*Tipos de operadores argumentativos*

<p>OPERADORES ARGUMENTATIVOS</p> <p>Los operadores argumentativos son aquellos marcadores que por su significado condicionan las posibilidades argumentativas del miembro del discurso en el que se incluyen, pero sin relacionarlo con otro miembro anterior.</p>	<p>DE REFUERZO ARGUMENTATIVO</p> <p>Refuerzan como argumento el miembro del discurso en el que se encuentran.</p>	<p>en realidad, en el fondo, de hecho, ciertamente, en verdad, efectivamente, verdaderamente, en efecto, sin duda, indudablemente, evidentemente, etc..</p>
	<p>DE CONCRECIÓN</p> <p>Presentan como un ejemplo el miembro del discurso en el que se encuentran.</p>	<p>por ejemplo, en particular, en concreto, especialmente, particularmente, en especial, singularmente, concretamente, específicamente, etc.</p>

2. Conectores pragmáticos: Tipo de marcador perteneciente a la clasificación de marcadores discursivos de Briz (2001). Se refiere a los elementos que funcionan como enlaces de conexión enunciativa, sirven de instrucción para la actividad argumentativa y como guía para la interpretación. Tienen el objetivo de unir dos intervenciones argumentativas en un discurso.

Se pueden dividir según su función en: de justificación, de concesión, de oposición o restricción, de conclusión y de consecución.

Tabla 65

*Tipos de conectores pragmáticos*

Justificación	porque, ya que, puesto que, como te lo digo porque, es por lo que, etc.
Concesión	bueno, bien, aunque, ciertamente, etc.
Oposición o restricción	sin embargo, a pesar de todo, no obstante, en efecto, al contrario, pero, etc.
Conclusión	de todas maneras, en suma, en el fondo, finalmente, etc.
Consecución	así es que, pues, en consecuencia, entonces, etc.

Analizando los marcadores discursivos en los textos de las 57 actividades de evaluación, que llamaremos casos durante el análisis de datos, se contabiliza un total de 106 marcadores. Es decir, el total de marcadores discursivos no tan solo es un 0,85% del total de palabras de los discursos y no llega a una media de dos palabras por actividad de evaluación entregada. Este resultado nos indica el pobre grado de argumentación en la discusión entre evaluado y evaluadores que condiciona a que prácticamente no haya diálogo.

Tabla 66

*Estadística del uso de marcadores*

	Número de ocasiones en que aparecen
De refuerzo argumentativo	9
De concreción	6
Justificación	45
Concesión	14
Oposición o restricción	27
Conclusión	1
Consecución	4
Total	106

A continuación se muestran algunos ejemplos de operadores argumentativos utilizados en las actividades de evaluación que se entregaron. Los nombres de usuario de los perfiles de Instagram de los participantes en la evaluación dialógica han sido sustituidos por un nombre codificado. El criterio del nombre de usuario va a ser la palabra Sujeto seguido por un código de tres dígitos de los cuales los dos primeros se corresponden

con el número de caso al que pertenece y el tercero al orden de aparición en el discurso.

## OPERADORES ARGUMENTATIVOS DE REFUERZO

*Sujeto\_121 **En realidad**, la campaña presenta varios tipos, también hay uno igual pero referente a un limón y una fresa. Por otro lado, la manzana con el verde representan juventud y naturaleza. Y al ser el mensaje de un producto natural lo recalca.*

*Sujeto\_481 #despertarlamiradaM3 ¿Quién no ha visto uno, al menos, una vez? Todos sabemos qué es y a quién publicita, pero... ¿sabemos **en realidad** qué pretende decirnos la marca a la que representa?*

*Sujeto 061 2.) Se podría decir que muchas personas para ayudar donan bolsos y ropa que ya pasa de moda para las personas desnutridas, cuando **en verdad** lo que ellos necesitan es comida y agua, para poder mantenerse vivos y no con lujos, es importante que el que quiera que done alimentos y cosas necesarias, y no ropa o productos caros que ya no les sirven porque han pasado de moda.*

*Sujeto 031 No es una critica esta imagen. **De hecho** fue denunciada por fomentar la violencia, y les hicieron retirarla de la publicidad y los diseñadores y el fotografo tuvieron k pedir perdon*

*Sujeto\_181 Hoy presentamos el cuadro "La Tache de Safi" del autor húngaro Istvan Sandorfi. El autor trata de visibilizar a las mujeres de un colectivo **en particular** y contar, a través de pequeños matices, su historia. Las obras del autor acostumbran a contrastar el hiperrealismo con lo irreal obviando elementos o fragmentando la realidad con pinceladas sueltas.*

*Sujeto\_311 **En concreto**, ese personaje es uno de los secuaces del central, aunque no cobra demasiada importancia ni en la imagen ni en la propia película. En la serie quizás si tiene un papel más cercano.. @ Sujeto\_313*

*Sujeto\_311 @Sujeto\_313 La película es "This is England" y por suerte para todos, siguiendo la historia hicieron una maravillosa serie, como **bien** ha dicho @ Sujeto\_312 :)*

*Sujeto 051#despertarlamiradam3*

*Me parece muy acertada la interpretación de la historia que representa la fotografía, **ya que** está gritando y parece un grito de alivio o quizás una llamada a la libertad. Además transmite mucha fuerza y paz. Me encanta. ♥*

## CONECTORES PRÁGMATICOS DE CONCESIÓN

*Sujeto\_231 #despertarlamiradam3 A mi parecer, cuenta la historia de una madre que está dando de mamar a su hijo, su hijo puede **o bien** haber sido adoptado o ser propio biológicamente, aunque no estoy segura de si una mujer negra puede dar a luz a un hijo blanco. En cualquier caso el vínculo que se ve entre ambos es de amor, afecto y ternura.*

*Sujeto\_251 El plano es frontal, **aunque** se puede destacar que se decline un poco hacia la derecha de la foto. @ Sujeto\_252*

*Sujeto 051 Cuando miro la imagen recuerdo días de verano en los que, **aunque** tenía vacaciones, me ahogaba en un vaso de agua por la cantidad de responsabilidades que me quedaban por resolver.*

*Sujeto\_421 #despertarlamiradam3*

*La intención del autor de la imagen es concienciar a los conductores a nivel mundial de que hay que tener mucha precaución a la hora de conducir, con especial incapié en las épocas de las vacaciones escolares, donde el atropello de los niños se incrementa, **como bien** dice un comentario del pie de la imagen.*

*Sujeto\_391 #despertarlamiradam3*

*La historia que a mi me transmite esta imagen se trata de la desigualdad de razas ya que aparecen dos niños de manera muy diferente, el niño de color blanco aparece riendo, caracterizado como la idea que tenemos de ángel, rizos rubios y mofletes sonrojados, y el niño de color aparece con rostro serio, caracterizado con el pelo como si fuera un demonio. **Sin embargo** ambos se abrazan y aunque lo primero que ves al mirarla sea la simulación de esos cuernos, transmite amor y el que **a pesar** del color y de los prejuicios son niños y no distinguen de razas.*

*Sujeto\_313 No la he visto, **pero** gracias a esto probablemente la vea. Ahora con tu permiso voy a proceder a las siguientes preguntas: ¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición. el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen? ¿Encuentras algún mensaje subyacente?*

*Sujeto\_511 El atontamiento que nos producen las redes sociales y la necesidad que tenemos que nos aprueben socialmente por estas. Otras generaciones hemos disfrutado más de otros aspectos, más o menos importantes. **Pero**, en mi opinión, disfrutando de una manera más independiente de nuestro entorno sociedad y moda.*

*Sujeto\_141 En esta imagen encuentro el antivalor del irrespeto, pues no se respeta la infancia de los niños hindúes, sino que se les mete en fábricas durante un largo periodo de tiempo para que fabriquen ropa y calzado; se les tiene explotados sin apenas darles dinero y sin que tengan lo suficiente para alimentarse. También se muestra el antivalor del egoísmo, por parte de los directivos de Nike, porque **a pesar de** todo el dinero que recaudan y de todo lo que consiguen de vender esa ropa no les*

*garantizan un puesto de trabajo digno a estos niños, sino que les roban su infancia sin ni siquiera pagarles para que cubran sus necesidades básicas.*

### CONECTORES PRÁGMÁTICOS DE CONCLUSIÓN

*Sujeto\_341 #despertarlamiradam3*

*La intención del autor era hacer creer a las mujeres estadounidenses que ellas eran las protagonistas de la economía de su nación, la nueva fuerza de trabajo y que la producción dependía de ellas. **En definitiva**, que debían defender, proteger y luchar por su economía. El objetivo de centrar el cartel en las mujeres fue porque los hombres, que habían sido siempre los principales productores, se encontraban en fila de guerra.*

### CONECTORES PRÁGMÁTICOS DE CONSECUCIÓN

*Sujeto 081 Aparece un hombre sentado en un banco. La relación que tienen entre sí es que la función de los bancos es hacia los seres humanos para que podamos descansar en ellos. **Por lo tanto** esta publicidad ha buscado un lugar en el que se puede observar el anuncio con frecuencia.*

*Sujeto\_431 No encuentro ningún Mensaje Subyacente, ya que creo que la Imagen muestra perfectamente los Valores que muestra, como son y ya he dicho anteriormente el Aprecio, la Felicidad, la Comodidad con el resto de personas... **Por lo tanto**, no encuentro Contravalores y respecto al tipo de Conducta me parece la correcta y la que debería aplicar toda persona.*

*Sujeto\_541 @Sujeto\_542 la composición es muy simétrica y con escasos elementos, la iluminación es muy uniforme sin ningún tipo de sombra y muy luminosa en general. Los contrastes que aparecen son mínimos y puntuales, y los colores utilizados (escala de grises y colores beige y crudos) son neutros y minimalistas, **por lo tanto** condicionan el mensaje de manera directa, transmitiendo armonía y paz.*

---

### 7.3.3 ANÁLISIS DE CONTENIDO

---

Para generar validez en los resultados se opta por el desarrollo de un análisis de contenido que nos ayude a triangular resultados con el análisis discursivo.

El análisis de contenido es una técnica de interpretación de textos en cualquier formato. El único elemento común a todos los documentos que pueden ser objeto de este tipo de análisis es su capacidad para alojar contenido.

Se puede definir el análisis de contenidos “como una técnica de investigación cuya finalidad es la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación o de cualquier otra manifestación de la conducta” (Berelson, 1952, p.18).

El proceso de análisis de contenido se desarrolla a través de la clasificación del contenido por categorías apropiadas para describirlo de forma ordenada y metódica. “El análisis de contenido temático, sólo considera la presencia de términos o conceptos, con independencia de las relaciones surgidas entre ellos. Las técnicas más utilizadas son las listas de frecuencias, la identificación y clasificación temática, y la búsqueda de palabras en contexto” (Abela, 2002, p. 20)

Las categorías que se plantean para este análisis están relacionadas con el tipo de discurso que se genera en cada actividad de evaluación:

- Expresión de emociones

- Discursos argumentativos
- Pregunta-respuesta mecánica
- Discursos de objeción
- Valoraciones

Las expresiones emocionales que se han encontrado en los casos analizados se corresponden con expresiones positivas de afecto y complicidad entre amigos. Generalmente han sido aportadas por usuarios ajenos a la evaluación que no sabían ni entendían que estaba ocurriendo. El número de estas expresiones en el total de casos es de 10 aportaciones.

## DISCURSOS EMOCIONALES

*Sujeto\_014 Por qué eres tan friki?*

*Sujeto\_015\_ Y tan fea?*

*Sujeto\_016 Por que eres tan positiva?*

*Sujeto\_132 Tía que guapa eres*

*Sujeto\_183 #fandelobonitoquees*

*Sujeto\_183 So nice!*

*Sujeto\_273 Te quiero*

*Sujeto\_304 Sigue luchando por lo que quieréz*

*Sujeto\_341 te como la cara jajajaja @Sujeto\_342*

*Sujeto\_365 VIVA BENETTON*

Las valoraciones son generalmente comentarios positivos hacia el trabajo del evaluado. Son los únicos comentarios que se han hallado de los evaluadores sobre el trabajo entregado en la evaluación por pares. También se han encontrado valoraciones del evaluado hacia el evaluador, que en todos los casos son muestras de gratitud. Se han producido en la muestra hasta 14 discursos de valoración.

## VALORACIONES

*Sujeto\_052 Me encanta, es genial trabajar contigo, @Sujeto\_051. Gracias.*

*Sujeto\_051 Igualmente @Sujeto\_052 :)*

*Sujeto\_162 Muy bien, y ¿qué piensas de la iluminación?*

*Sujeto\_091 Muchas gracias ppr tu evaluación!!!*

*Sujeto\_232 me ha gustado mucho tu comentario, y el hecho de que pretendas educar a las futuras generaciones con un mensaje de tolerancia, respeto e igualdad*

*Sujeto\_304 Magnifica tu reflexion, estoy sorprendida*

*Sujeto\_301 Si señoraaa @Sujeto\_304*



*Sujeto\_301 😁😁@ Sujeto\_305*

*Sujeto\_293 Increíble imagen*

*Sujeto\_313 Muchas gracias por tu colaboración. Muy buen trabajo. :)*

*Sujeto\_314 Buenísima imagen Sujeto\_311 😁*

*Sujeto\_342 Que bien escribes Sujeto\_341*

*Sujeto\_342 Eres una crak*

*Sujeto\_363 Qué foto más bonita! Tienes un gran sentido crítico.*

*Sujeto\_364 Yo utilice la misma.. Que buen gusto 🤔*

*Sujeto\_453 Bravo*

*Sujeto\_5112 🤩🤩🤩🤩*

*Sujeto\_515 BRUTAL 🤩*

*Sujeto\_516 Cuanta razón llevas*

Los discursos de objeción son las preguntas o comentarios que los alumnos evaluados dirigen a sus evaluadores y que les va a permitir discutir su calificación y los comentarios recibidos.

Únicamente se han dado dos preguntas dirigidas del evaluado a su evaluador y ambas se centran sobre las preguntas. En la primera se cuestiona la calificación, ya que el evaluado se extraña que solo se le haya preguntado una vez; y en la segunda, se pide al evaluador que haga más preguntas. En ambos casos se estás exigiendo una mejor evaluación por parte del evaluador, pero ésta se reduce sencillamente y pedirle más preguntas y no a que justifique su calificación. Salvo algún comentario de valoración positiva, tal como hemos visto anteriormente, los evaluadores no hacen ningún tipo de comentario al evaluado. Sencillamente se limitan a hacer preguntas. Y los evaluados en ninguno de los 57 casos piden algún tipo de comentario al evaluador que justifique su calificación. No hay por tanto alternativa a un diálogo sobre el trabajo desarrollado y como poder mejorarlo. Tan solo se dan los tres discursos que se muestran a continuación.

## DISCURSOS DE OBJECCIÓN

*Sujeto 071 Perdona me has evaluado ya con Una sola pregunta?*

*Sujeto 033@Sujeto 052 muchas gracias. ¿Tiene alguna pregunta más de mi interpretación?*

*Sujeto\_211 ¿Tienes alguna duda sobre la imagen? ¿Alguna pregunta?*

No hay prácticamente discursos argumentativos, entendidos estos como aquellos discursos que contienen una intención por parte de los interlocutores de defender una opinión. Los únicos ejemplos más cercanos a un discurso argumentativo son los tres siguientes.

## DISCURSOS ARGUMENTATIVOS

*Sujeto\_211 #despertarlamiradam3*

*La intencionalidad del autor es manifestarse contra el racismo.*

*Sujeto\_211 Cuenta una historia que se puede observar día a día en cualquier lugar público: la historia de las diferencias sociales, del rechazo, de la incultura, del egoísmo, de los prejuicios, del racismo... En contra-posición aparece la imagen de la pureza (entendiendo pureza como alguien o algo que todavía no ha sido corrompido y manchado por la sociedad), el niño/a es la esperanza.*

*Sujeto\_212 Definitivamente, ¡no puedo estar más de acuerdo con la intencionalidad del autor! La sociedad está enferma, pero un buen remedio son las pequeñas acciones que nos alegran los días. En mi opinión ésta imagen, además de los significados que has dado, representa la bondad. Un rostro amable y cercano, un solo gesto que saca a relucir lo mejor de la persona. Por más personas que luchen contra viento y marea por lo que de verdad importa, sigamos trabajando. El buen análisis ^^*

*Sujeto\_231 #despertarlamiradam3*

*La intención del autor podría ser reivindicar la tolerancia y la libertad de poder mostrar cuerpos desnudos e imperfectos sin ningún tapujo, luchando así contra el odio del racismo, contra la censura y contra los cánones de belleza establecidos.*

*Sujeto\_231 #benetton #maternidad #dinoalracismo #libertaddeexpresión #afecto #bebe #tolerancia #respeto*

*Sujeto\_231 #despertarlamiradam3 A mi parecer, cuenta la historia de una madre que está dando de mamar a su hijo, su hijo puede o bien haber sido adoptado o ser propio biológicamente, aunque no estoy segura de si una mujer negra puede dar a luz a un hijo blanco. En cualquier caso el vínculo que se ve entre ambos es de amor, afecto y ternura*

*Sujeto\_232 si tuvieses un hijo, ¿le mostrarías este tipo de imágenes para tratar de hacerle reflexionar? podrías poner algo del racismo en la historia que pretende contar.*

*Sujeto\_231 Si tuviese un hijo le mostraría la imagen de forma normalizada, solo le haría reflexionar en el caso de que a mi hijo le supusiese confusión la imagen, pero pretendo educar de tal manera que esta confusión no se de. Con la historia pretende luchar contra el racismo, ya que no importa el color de nuestra piel, si no que nos cuidemos unos a otros sin que importen las apariencias y características físicas y externas, tanto a este bebe como a esta madre, les es indiferente el color de su piel para mostrarse afecto y cariño, el amor no tendría que tener fronteras y deberíamos aceptar las diferencias con más normalidad.*

*Sujeto\_232 me ha gustado mucho tu comentario, y el hecho de que pretendas educar a las futuras generaciones con un mensaje de tolerancia, respeto e igualdad*

*Sujeto\_233 Una imagen muy interesante ¿Crees que la sociedad ha aceptado mostrar un pecho en una imagen publicitaria?*

*Sujeto\_231 Creo que la mayoría de la sociedad aún no ha aceptado mostrar los pechos de mujer publicamente, de hecho si una mujer da de mamar a su hijo en publico, podrás observar como el resto de personas que pasan ponen caras de asco o se quejan. Espero que algún día se vea con la misma naturalidad que una mujer se quite la camiseta mostrando el torso desnudo igual que lo vemos en un hombre*

*Sujeto\_233 ¿Crees que en todos los lugares se interpretaría igual la imagen?  
@Sujeto\_231*

*Sujeto\_231 Hay culturas donde la naturaleza de los cuerpos desnudos esta más censurada que en otros, al igual que hay culturas más racistas que otras.*

*Sujeto\_312 Maravillosa película y serie*

*Sujeto\_313 ¿A qué película pertenece? ¿Quién es o qué está haciendo el personaje de la izquierda, que está sentado?*

*Sujeto\_311 @Sujeto\_313 La película es "This is England" y por suerte para todos, siguiendo la historia hicieron una maravillosa serie, como bien ha dicho @ Sujeto\_312 :)*

*Sujeto\_311 En concreto, ese personaje es uno de los secuaces del central, aunque no cobra demasiada importancia ni en la imagen ni en la propia película. En la serie quizás si tiene un papel más cercano.. @ Sujeto\_313*

*Sujeto\_313 No la he visto, pero gracias a esto probablemente la vea. Ahora con tu permiso voy a proceder a las siguientes preguntas: ¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición. el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen? ¿Encuentras algún mensaje subyacente?*

Los discursos más abundantes son los de pregunta – respuesta directa. El evaluador hace sus preguntas y el evaluado las responde. A veces hasta el evaluador hace varias preguntas a la vez y a continuación en el evaluador organiza secuencialmente las respuestas. Por tanto, no se produce un diálogo, ya que tan solo hay un intercambio alternativo de información. El número de discursos de pregunta-respuesta se corresponde con el número de casos con evaluación, ya que todos contienen discursos de este tipo. Por tanto, se han desarrollado 53 discursos de pregunta-respuesta automática.

*Sujeto\_022 ¿Cómo ha condicionado el mensaje al color?*

*Sujeto\_021 @ Sujeto\_022 Existe claramente una intención de contraste que lo utiliza en el color de la imagen, al existir este contraste, el autor de esta fotografía nos quiere llamar la atención y que la focalicemos en la jugadora.*

*Sujeto\_022 ¿Cómo ha condicionado la luz?*

*Sujeto\_021 @ Sujeto\_022 La iluminación que presenta es claro oscuro ya que en la imagen existe un claro contraste iluminando mayormente a la jugadora.*

*I Sujeto\_022 ¿Encuentras algún mensaje subyacente?*

*Sujeto\_021 El mensaje subyacente que se encuentra en esta imagen es el de tener como pilar alguien, que si se trabaja en equipo y cooperan entre todos pueden conseguir los objetivos*

*Sujeto\_182 ¿Porque has elegido esta imagen y no otra ?*

*Sujeto\_181 Porque, de entre todas las obras de Istvan Sandorfi, esta en particular me parece preciosa, el contraste de la piel negra con la sábana blanca me resulta muy atractivo. Además, las obras de este autor que rompen el realismo con sus pinceladas personales me parecen sublimes. @ Sujeto\_182*

*Sujeto\_182 ¿Cuál crees que es la finalidad de esta imagen ?*

*Sujeto\_181 Como he dicho al principio, mostrar la realidad de un colectivo de una comuna de Paris a través de una serie de obras que valen su peso en oro. @ Sujeto\_182*

*Sujeto\_184 ¿Podrías destacar los elementos de la imagen? (influencia de la iluminación, técnicas del artista..)*

*Sujeto\_181 La iluminación baña el perfil izquierdo de la mujer generando un claroscuro definido. Además, el trazo fino que necesita el hiperrealismo se conjuga con trazos sueltos y difuminados que trascienden la realidad. El color lleno de detalles tanto en los paños como en la piel combinan oscuros y claros, sobre los mantos caen pinceladas de color. Respecto a la textura, podemos observar la pureza en la definición lisa de la piel en contraste con la pared que tiene aspecto rugoso por brochazos de pintura. @ Sujeto\_184*

*Sujeto\_253 ¿Qué tipo de valores, contravalores o modeos de conducta presenta?*

*Sujeto\_251 Predominan las líneas curvas*

*Sujeto\_251 excepto la línea del cigarro*

*Sujeto\_251 y del corte que son rectas*

*Sujeto\_251 para destacarlas ya que es lo importante de la imagen.*

*Sujeto\_252 ¿ qué tipo de valores , contravalores o modelos de conducta presenta ?*

*Sujeto\_251 @ Sujeto\_253 nos presenta los valores de la persona, nos hace ver que nuestra vida vale mucho más que un cigarrillo.*

*Sujeto\_251 @ Sujeto\_252 nos presenta los valores de la persona, nos hace ver que nuestras vidas valen mucho más que un cigarrillo.*

*Sujeto\_322 ¿Cuál es el plano y desde qué punto de vista se ve la imagen?*

*Sujeto\_321 El plano de la imagen es general, se ha utilizado para mostrar el entorno que le rodea y la acción que realiza el niño. En cuanto al punto de vista de la imagen es de frente @ Sujeto\_322*

*Sujeto\_323 Qué colores utiliza?*

*Sujeto\_321 Hay una armonía de colores, pues son colores afines y con variaciones*

*suaves, además genera emociones sosegadas y relajantes. Al utilizar el color azul inspira confianza y se asocia con la fantasía, pues es una imagen irreal, también es un color frío y pasivo en ocasiones asociado con la tristeza @Sujeto\_323*

*Sujeto 062 ¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen?*

*Sujeto 063 ¿Encuentras algún mensaje subyacente?*

*Sujeto 063 ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?*

*Sujeto 061 1.) El plano que destaca es el plano detalle, ya que se intenta destacar el bolso por encima de todo centrándolo en la imagen. La imagen se ve desde el punto de vista frontal. En cuanto al color podemos observar que se utilizan colores oscuros, colores tristes, suaves, a la vez se utiliza un espacio poco colorido, solitario, ya que se encuentran en un descampado. Los colores que resaltan en la imagen son el negro, el negro se asocia a la tristeza, al silencio... Otro color que aparece en la imagen es el gris, este color es conocido como un color sin fuerza, simboliza la melancolía y por la vestimenta de la modelo también encontramos colores como el marrón oscuro. Pero habría que destacar el blanco por encima de todo. El blanco es el color más puro de todos, representa la pureza. En cuanto al contraste genera desequilibrio y consigue llamar la atención. En cuanto a la iluminación es de tipo Clara Oscura. Es un tipo de iluminación que provoca altos contrastes, genera un mayor dramatismo en la imagen, con colores oscuros. Y por último la composición se trata de una modelo desnutrida posando en una posición sexista, en el suelo, en un espacio abierto, y a su vez la modelo sujeta un bolso de gran tamaño, de un color blanco llamativo, haciendo que el bolso pueda resaltar por encima de todo.*

*Sujeto 061 2.) Se podría decir que muchas personas para ayudar donan bolsos y ropa que ya pasa de moda para las personas desnutridas, cuando en verdad lo que ellos necesitan es comida y agua, para poder mantenerse vivos y no con lujos, es importante que el que quiera que done alimentos y cosas necesarias, y no ropa o*

*productos caros que ya no les sirven porque han pasado de moda.*

*Sujeto 061 3.) El valor fundamental es el valor de la conciencia, trata de enseñarnos de ser conscientes de la realidad que tenemos delante, de poder concienciarnos con esas personas que no tienen nada para poder sobrevivir . Otro de los valores, es el valor de ayudar y entender al otro, ponernos en su situación y ayudarles con lo que podamos. A parte podemos ver que se presentan los valores de la compasión , y de empatía con el otro.*

#### 7.4 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS SOBRE LA CALIDAD EN LA EVALUACIÓN POR PARES

---

El objetivo principal de esta investigación es mejorar los métodos de evaluación en cursos online masivos y abiertos desde el aprendizaje dialógico y la metodología de la evaluación para aprender. Para saber si la evaluación propuesta en esta investigación alcanza este objetivo general desde la percepción del alumnado, se generó una encuesta de calidad sobre la evaluación para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con las dos pruebas de evaluación por pares realizadas. El estudio pretendía hacer una comparativa del grado de satisfacción de los alumnos entre la evaluación por pares tradicional y la evaluación por pares dialógica.

Se accedía a la encuesta a través de un enlace que se encontraba en el módulo 4 y aparecía justo al final de las instrucciones para la realización de la evaluación por pares dialógica. Por tanto a esta encuesta solo han podido acceder estudiantes participantes en el MOOC “Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen”. La encuesta se llevó a cabo durante el tiempo que estuvo el módulo abierto, del 24 de octubre de 2016 al 30 de noviembre de 2016 mediante un cuestionario online creado con Google Forms.

La muestra llegó a alcanzar los 41 participantes, que se corresponde con el 39,8% de los estudiantes que entregaron su evaluación. Por tanto, la muestra es altamente representativa.

Las primeras preguntas del cuestionario iban dirigidas a conocer el perfil medio de los estudiantes que participaron en el MOOC. Se les preguntó sobre su edad, su género, el país en que vivían y su nivel más alto de formación.

A continuación crearon dos encuestas paralelas en el mismo formulario, una para analizar la satisfacción con la evaluación por pares tradicional y otra para analizar la satisfacción con la evaluación por pares dialógica. Se utilizaron las mismas preguntas para dar mayor validez y fiabilidad a la encuesta. No se propusieron preguntas directas del tipo “cuál de las dos evaluaciones es mejor”, ya que no solo interesaba saber si una era mejor que otra, sino saber si esa diferenciación era realmente relevante. Las preguntas de las encuestas se referían a la P2P tradicional como la evaluación por pares del Módulo 2 y a la P2P dialógica como la evaluación por pares del Módulo 3. De este modo no se condicionaba la respuesta, ya que los estudiantes no tenían por qué saber que método era considerado tradicional y que método era innovación. Para facilitar el análisis de los datos se ha vuelto a llamar a cada una de las pruebas de evaluación por pares como tradicional y dialógica.

Las preguntas analizaban las siguientes categorías de calidad:

1. Utilidad práctica y formativa
2. Grado de interacción entre pares
3. Grado de discusión y reflexión
4. Reconocimiento del trabajo del evaluador
5. Grado de fiabilidad
6. Satisfacción con la evaluación recibida por el evaluador
7. Grado de confianza en el evaluador
8. Grado de confianza en su propio papel como evaluador

### Análisis y Resultados

La mayoría de participantes en las evaluaciones (43,9%) del MOOC tenían una edad entre 18 y 20 años. Los participantes entre 21 y 25 años fueron un 17% y el resto de participantes se encuentran entre los 26 y los 45 años. Nos entramos ante un MOOC con una participación algo atípica teniendo en cuenta que la media de edad en MOOC a nivel internacional es de 28 años (Nesterko et al., 2014). La mayoría de participantes fueron mujeres 82,9% frente a un 17,1% de participación masculina. De nuevo, los datos nos muestran un MOOC atípico, ya que la media de porcentaje de género es de 60,9% de hombres frente al 38,6% de mujeres.

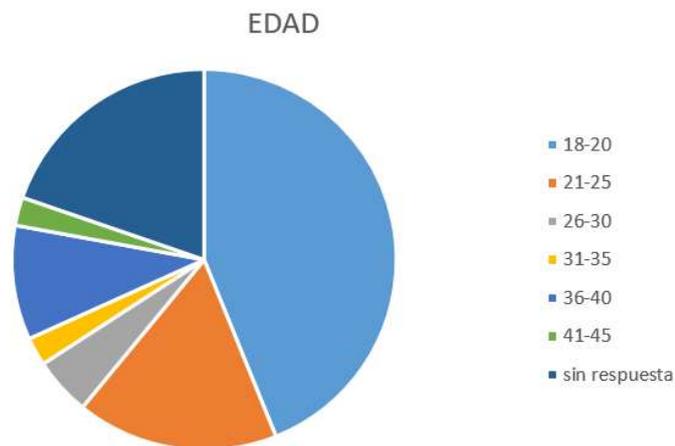


Figura 68. Gráfico circular del nivel de formación

Según el grado de formación, solo el 21,9% tiene titulación de grado, siendo la mayoría (58,5%) estudiantes con título de bachillerato posiblemente cursando educación superior. En este caso sí que nos aproximamos más a la media en MOOC de titulación en grado, que es el 33,4%.



Figura 69. Gráfico circular del nivel de formación

En la categoría sobre la utilidad práctica y formativa se hicieron dos preguntas, una sobre si ha sido formativa y ha podido poner en práctica sus conocimientos y la otra sobre si enriquece el proceso de aprendizaje.

A la pregunta ¿a través de la actividad de evaluación P2P tradicional he podido poner en práctica mis conocimientos sobre los temas tratados en el módulo?: el 56,1% respondió que en gran parte, el 17,1% optó por mucho y 26,8% contestó que algo. Nadie eligió nada o no lo sé, mientras a la pregunta ¿a través de la actividad de evaluación P2P dialógica he podido poner en práctica mis conocimientos sobre los temas tratados en el módulo?: también el 56,1% respondió que en gran parte, el 34,1% eligió mucho y 9,8% en algo. Y tampoco hubo respuestas en nada o en lo sé.

No se aprecia prácticamente alguna diferencia entre el grado de satisfacción con la práctica de los conocimientos, entre una y otra evaluación. Ambas han sido muy bien calificadas y los estudiantes opinan en ambas, que han puesto en práctica sus conocimientos en gran parte, aunque cabe destacar un 17% más de alumnos en la evaluación dialógica frente a la evaluación tradicional que considera que ha podido poner en práctica mucho de lo aprendido.

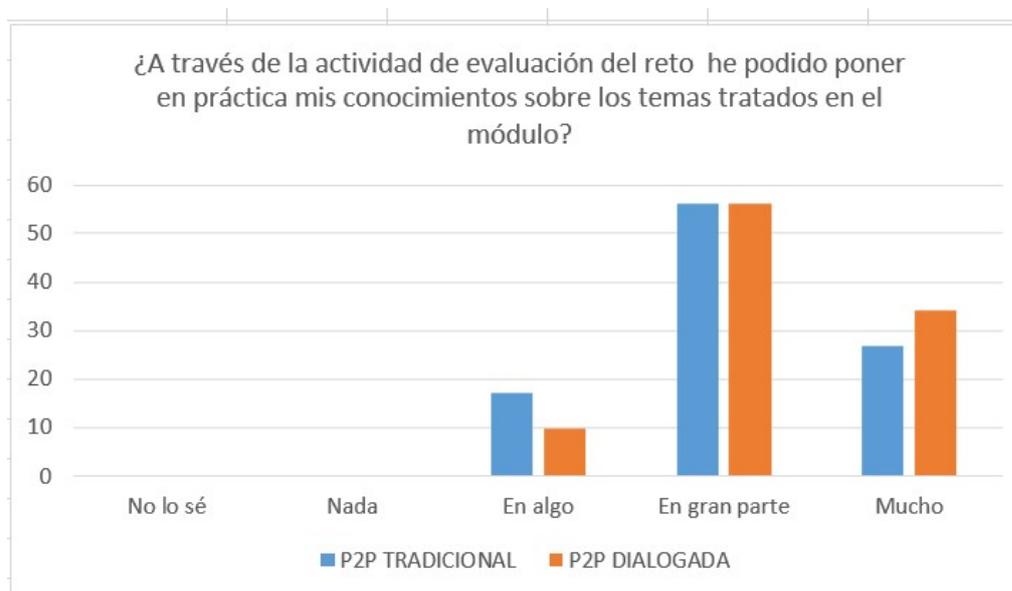


Figura 70. Gráfico de barras sobre la satisfacción en la práctica de conocimientos.

A la pregunta, ¿el método de evaluación de la P2P tradicional te parece que enriquece el proceso de aprendizaje?: el 52,5% de los participantes contestó que algo enriquecedor, en cambio el 40% opinó que muy enriquecedora y el 7,5% que poco enriquecedora, en tanto a la pregunta, ¿el método de evaluación de la P2P dialógico te parece que enriquece el proceso de aprendizaje?: la opción más contestada por el 56,1% fue la de algo enriquecedora, mientras que el 34,1% respondió muy enriquecedora y el 9,8% poco enriquecedora. En esta caso es mejor valorada la P2P tradicional que la P2P dialogada. A los participantes en el MOOC les parece que enriquece más el proceso de aprendizaje una evaluación P2P tradicional que una evaluación P2P dialógica.

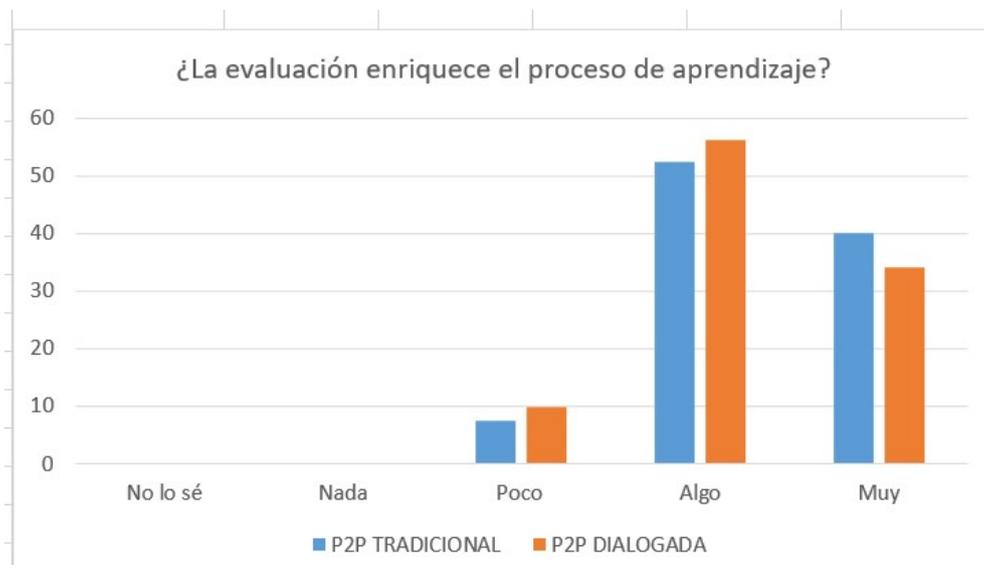


Figura 71. Gráfico de barras sobre la satisfacción con el proceso de aprendizaje.

A la pregunta, ¿qué grado de fiabilidad te ofrece la evaluación P2P tradicional?, los participantes tuvieron que elegir sobre una escala graduada de 1 a 5. El 45% de los participantes eligieron el grado 4, mientras que un 32% optó por el grado 3 y el 15% dio a la evaluación la valoración más alta. Cabe resaltar que la evaluación también tuvo calificaciones muy bajas, ya que un 2,5% optó por el grado 1 y un 5% eligió el grado 2, en tanto que a las preguntas, ¿qué grado de fiabilidad te ofrece la evaluación P2P dialógica?: el 22% seleccionó el grado 5, más participantes que en la evaluación P2P

tradicional. La mayor parte de los estudiantes (39%) eligieron el grado 4 y al igual que en la P2P tradicional un 2,4% optó por la calificación más baja. Los datos parecen mostrarnos que hay un 2,4% de estudiantes a los que no les parece nada efectiva ninguna de las dos propuestas de evaluación por pares.

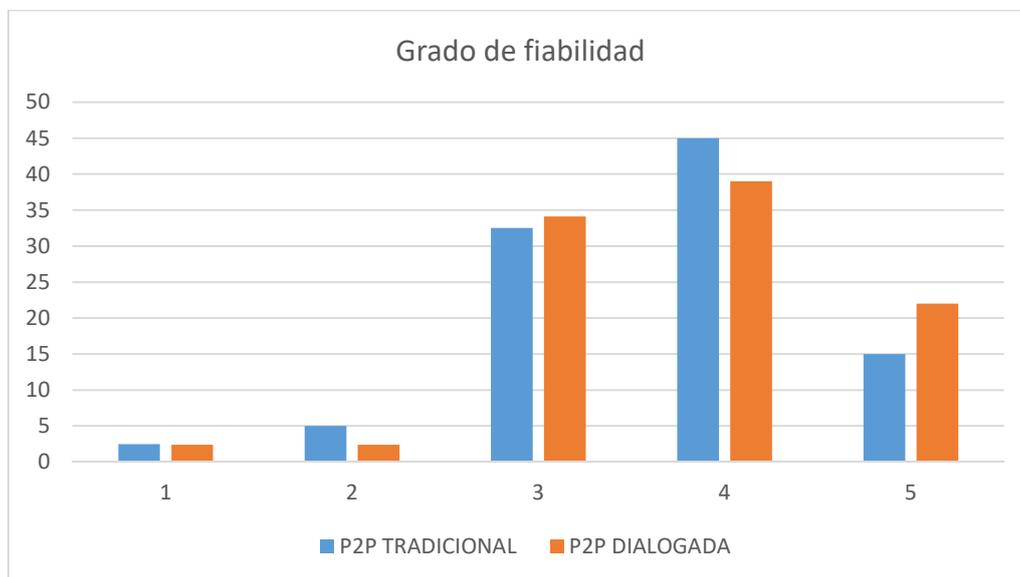


Figura 72. Gráfico de barras sobre el grado de fiabilidad.

A la pregunta, ¿cuál es tu grado de satisfacción con la calificación obtenida en la evaluación P2P tradicional?: El 42% de los participantes respondió con el grado 4, en tanto el 15,8% contestó que el grado 3 y el 31,6% se decantó por el máximo grado. En las puntuaciones más bajas, un 7,9% opinó que su grado de satisfacción era el mínimo mientras que el 2,6% optó por un grado 2.

En tanto que a la pregunta, ¿cuál es tu grado de satisfacción con la calificación obtenida en la evaluación P2P dialógica?: Los resultados están muy repartidos entre los grados 3, 4 y 5, siendo el 24,4%, el 36,6% y el 24,4%, respectivamente. En los grados más bajos, un 4,9% optó por grado 2 y el 4,9% por grado 1. Los datos son muy dispersos, no obstante destaca el número de participantes que optó por la máxima satisfacción en la calificación y que mayor en el caso de P2P tradicional que en el de P2P dialógica.

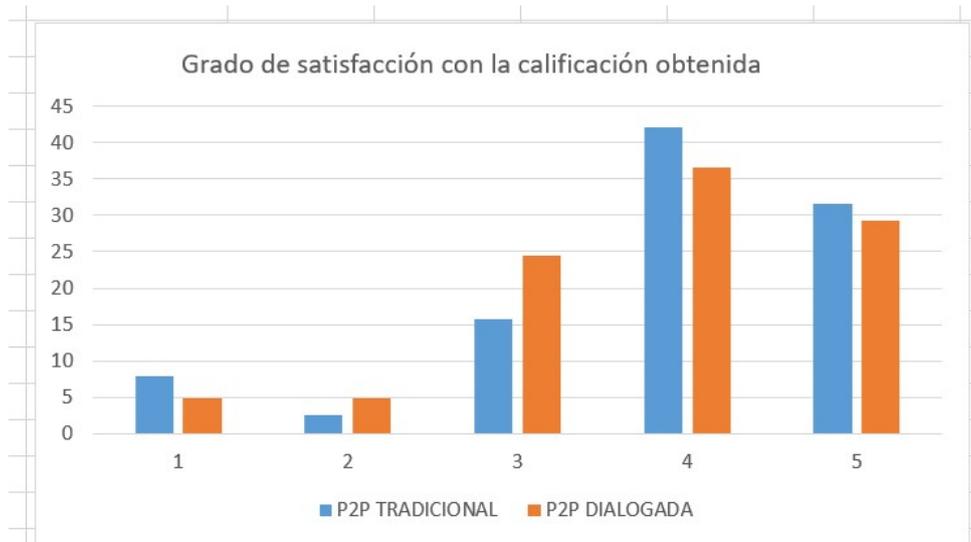


Figura 73. Gráfico de barras sobre la satisfacción con la calificación obtenida.

A la pregunta, ¿cuál es el grado de satisfacción con los comentarios de tus evaluadores en la P2P tradicional?: El 36,8% contestó que un grado 4 y el 31,8% que un grado 5. Por tanto una gran mayoría valoró muy positivamente los comentarios de sus evaluadores. Sin embargo, también hubo participantes que no la valoraron tan bien, ya que un 7,9% de los participantes la valoró con el mínimo grado y un 5,3% con el grado 2.

En tanto que a la pregunta, ¿cuál es el grado de satisfacción con los comentarios de tus evaluadores en la P2P dialógica?, los resultados están muy repartidos entre los grados 3, 4 y 5, con un 26,8%, un 29,3% y en 34,1%, respectivamente. En esta ocasión las respuestas son más favorables para la evaluación tradicional.

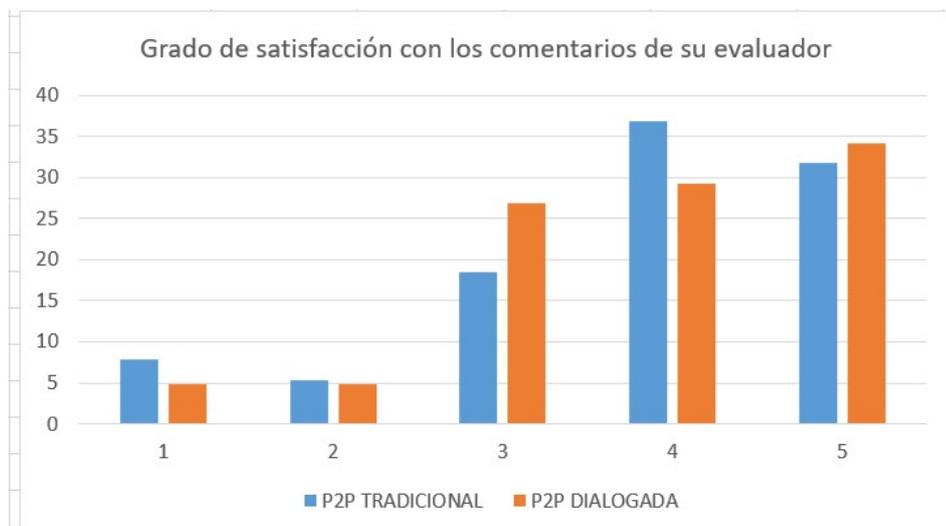


Figura 74.. Gráfico de barras sobre la satisfacción con los comentarios del evaluador.

A la pregunta, ¿cuál es el grado de confianza en la competencia de tus evaluadores en la P2P tradicional? El 41% de los participantes optaron por el grado 4, pero un alto porcentaje (28,2%) eligió el grado 5.

Entre tanto a la pregunta ¿cuál es el grado de confianza en la competencia de tus evaluadores en la P2P tradicional? El 39% de los participantes respondió con el grado 4, en cambio el 31, 7% optó por el grado 3 y el 22% por el grado 5. También en esta ocasión fue mejor valorada la P2P tradicional.

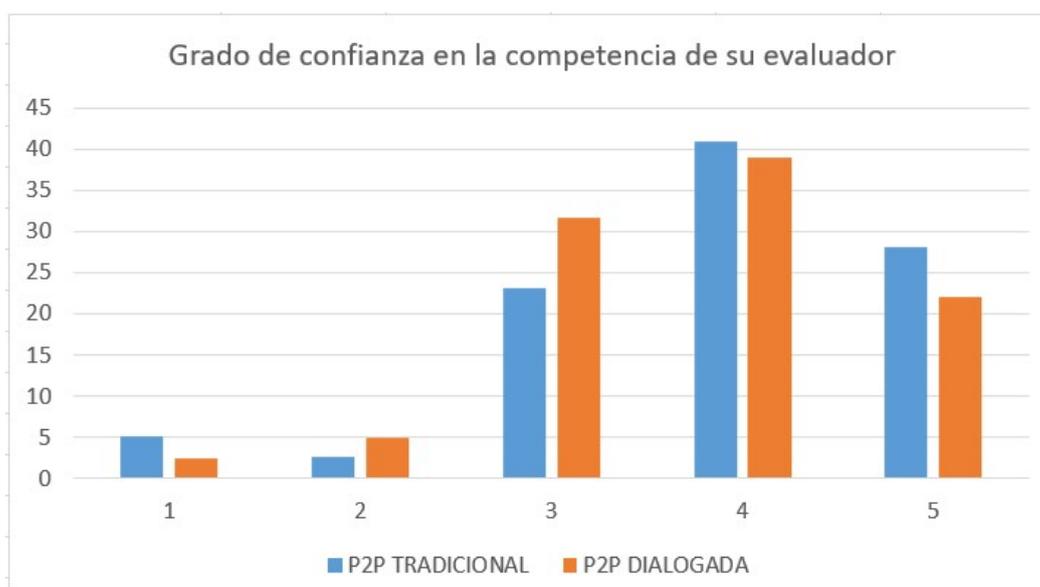


Figura 75. Gráfico de barras sobre la confianza en la competencia del evaluador.

A la pregunta, ¿cuál es el grado de confianza en tu competencia como evaluador en la P2P tradicional?: Nadie se “autovaloró” ni con grado 1 ni con grado 2. La mayoría (47,4%) eligió el grado 4 en tanto que el 26, 3% optó por el grado 3 y el 26,3% se decantó por el grado máximo.

En tanto a la pregunta, ¿cuál es el grado de confianza en tu competencia como evaluador en la P2P dialógica?, en esta ocasión tampoco nadie se “autovaloró” ni con grado 1 ni con grado 2. Los datos están muy repartidos entre los grados 3, 4 y 5, siendo 29,3%, 36,6% y 34,1%, respectivamente. Existe un mayor grado de confianza en su propia competencia como evaluadores en la evaluación P2P dialógica que en la P2P tradicional.

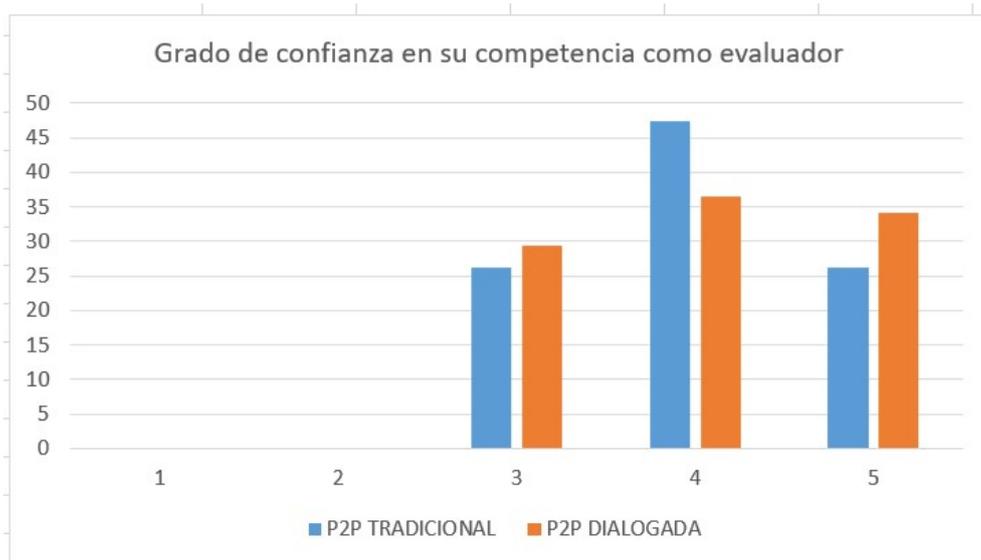


Figura 76. Gráfico de barras sobre la confianza en la competencia como evaluador.

A la pregunta, ¿cuál ha sido el grado de responsabilidad y compromiso en tu rol de evaluador en la P2P tradicional?: Al igual que en la pregunta anterior, nadie se “autovaloró” con grado 1 ni con grado 2. La mayoría, más de la mitad de los participantes encuestados (56,4%) respondió con el grado 4 y el 35,9% respondió con el grado 5, el máximo grado.

Por otro lado, a la pregunta ¿cuál ha sido el grado de responsabilidad y compromiso en tu rol de evaluador en la P2P dialógica?: Tampoco se ha valorado nadie con 1 ni con 2. En este caso hay un mayor porcentaje de participantes que eligen el grado 3 en la P2P dialógica (14,5%) frente a la P2P tradicional (7,7%). En los grados 4 y 5, el porcentaje de alumnos que los eligieron fueron 48,8% y 31,7%, respectivamente. Los participantes estiman que la responsabilidad y el compromiso de su rol como evaluadores es mayor en la P2P tradicional.

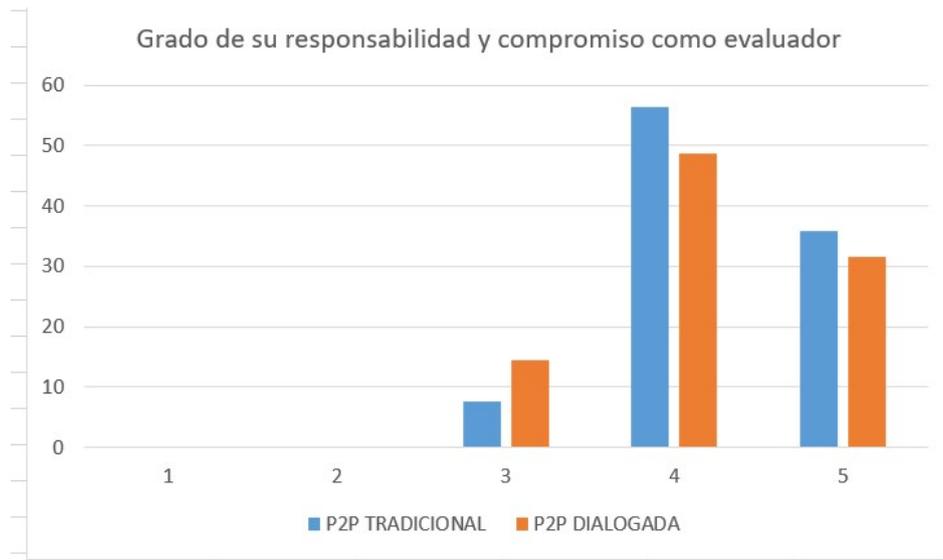


Figura 77. Gráfico de barras del grado de responsabilidad como evaluador.

A la pregunta, ¿qué grado de responsabilidad y compromiso les darías a tus evaluadores en la P2P tradicional?: El 38,5% de los participantes encuestados optaron por el grado 4 y el 35,9% por el grado 5, mientras en las puntuaciones más bajas, un 2,6% eligió el grado 1 y un 5,1% se decantó por el grado 2.

Por otra parte a la pregunta, ¿qué grado de corresponsabilidad y compromiso les darías a tus evaluadores en la P2P dialógica?, un 24,4% de los participantes encuestados eligió el grado 3 frente a un 17,9% que eligió el mismo grado de la P2P tradicional. En los grados más altos, el porcentaje que eligió el grado 4 fue el 39% y el grado 5 fue el 31,7%.

Los participantes encuestados consideran que los evaluadores tienen un mayor grado de responsabilidad y compromiso en la P2P tradicional que en la P2P dialógica.

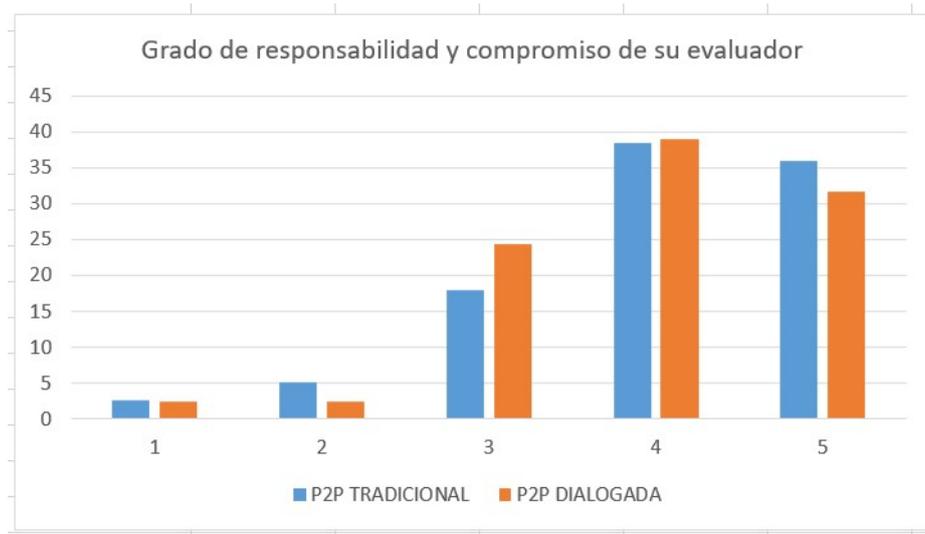


Figura 78. Gráfico de barras del grado de responsabilidad del evaluador.

A la pregunta, ¿la actividad de evaluación P2P tradicional promueve la interacción entre estudiantes?: El 52,5% de los participantes optó por en gran parte y en el 35% de los participantes se decantó por mucho. El 2,5% contestó que nada y el 10% respondió que en algo.

En cuanto a la pregunta, ¿la actividad de evaluación P2P dialógica promueve la interacción entre estudiantes?, nadie contestó que nada. El 22% de los participantes respondió que en algo, el 39% contestó que en gran parte y el 39% dijo que mucho.

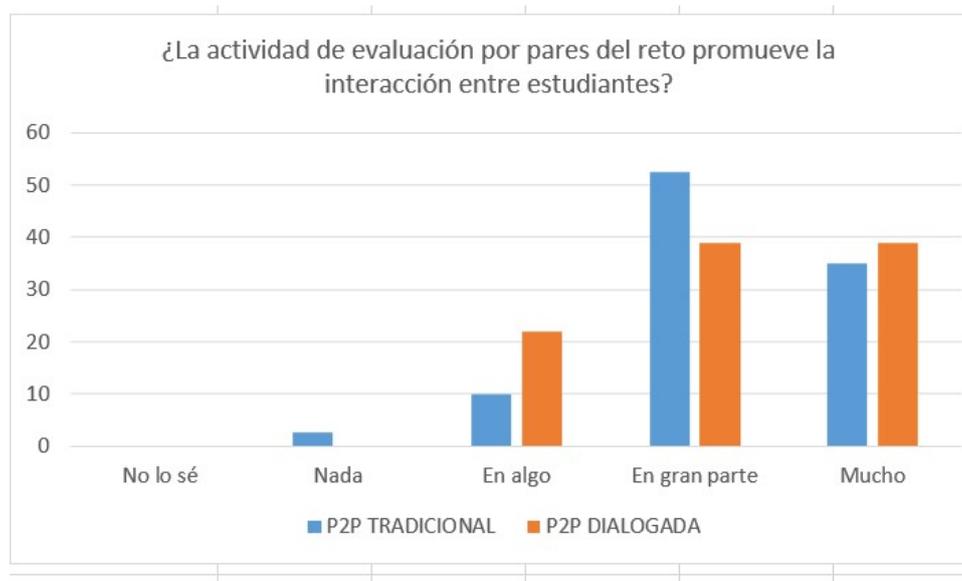


Figura 79. Gráfico de barras sobre la interacción entre estudiantes.

A la pregunta, ¿la actividad de evaluación P2P tradicional fomenta la discusión y la reflexión entre evaluado y evaluador?: la mayoría de los estudiantes (39%) contestó que en gran parte, el 26% de los participantes encuestados opinó que mucho y el 7,3% contestó que nada.

En tanto a la pregunta, ¿la actividad de evaluación P2P dialógica fomenta la discusión y la reflexión entre evaluado y evaluador?, también un 7,3% de los participantes encuestados opinó que nada, el 43,9% optó por en gran parte y el 36,6% respondió que mucho. Un mayor porcentaje de alumnos consideró que la P2P dialógica fomenta más la discusión y la reflexión entre evaluado y evaluador que la P2P tradicional.

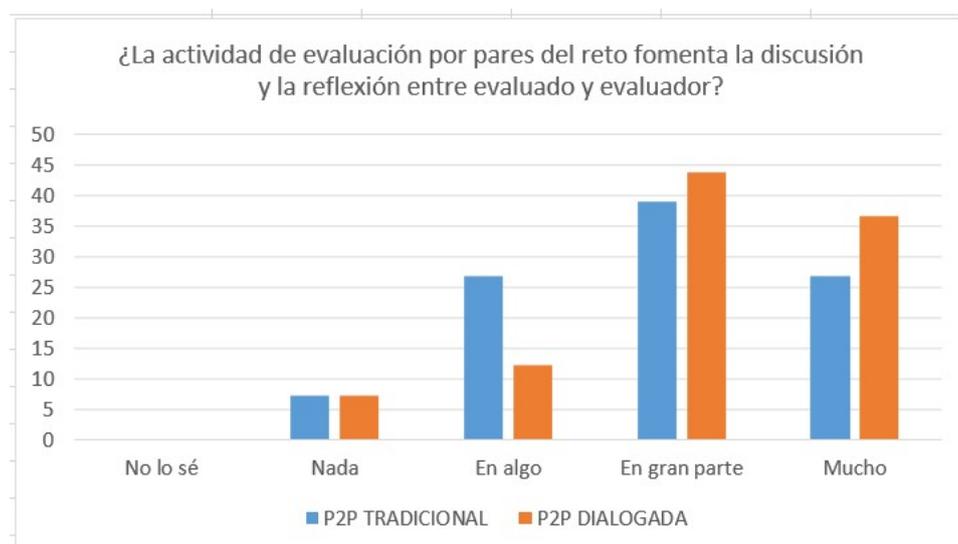


Figura 80. Gráfico de barras sobre el fomento de la discusión y la reflexión.

A la pregunta, ¿la P2P tradicional reconoce el esfuerzo e implicación del evaluador en el proceso de evaluación?: tan solo un 2,5% afirma que la evaluación P2P tradicional no reconoce nada el esfuerzo del evaluador en el proceso de evaluación. Sorprende que un 20% diga que se reconoce en algo, un 55% responda que se reconoce en gran parte y hasta un 22,5% que se reconoce mucho, ya que en esta evaluación no hay ninguna opción que valore el esfuerzo y la implicación de evaluador. Es decir, lo mismo va a dar para un alumno evaluador que se tome mucho tiempo e interés en su labor o que ofrezca al azar una calificación, el evaluado no tiene opción de ofrecer una valoración

sobre el desempeño de su evaluador ni existe algún sistema automático que lo haga por él.

Por otra parte a la pregunta, ¿la evaluación del reto de la P2P dialógica reconoce el esfuerzo e implicación del evaluador en el proceso de evaluación?: Se reconoce más la labor de los evaluadores, ya que no hay nadie que haya elegido la opción nada y el 25% de los estudiantes encuestados eligió la opción mucho.

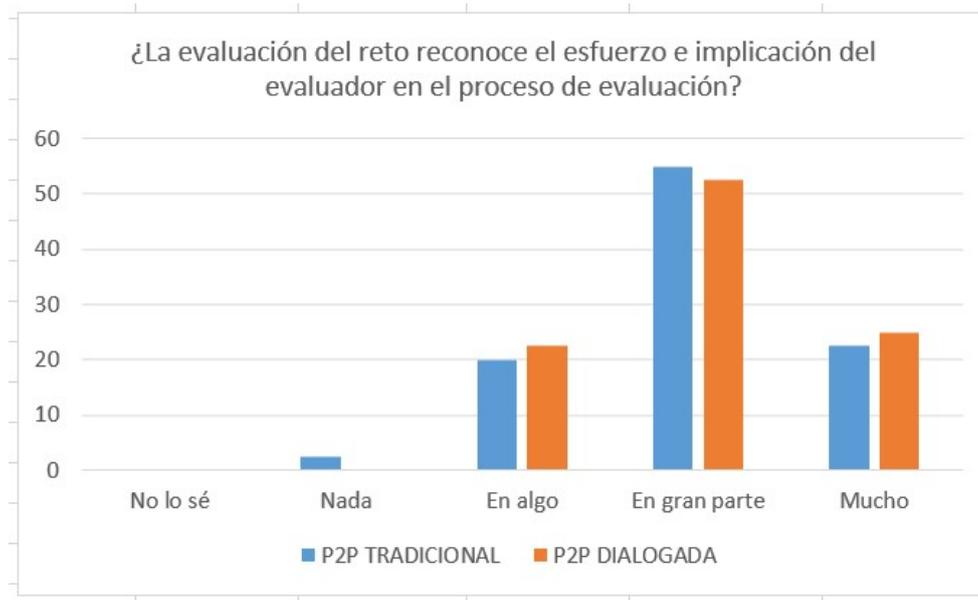


Figura 81. Gráfico de barras sobre el esfuerzo e implicación del evaluador.

## 7.5 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL DIÁLOGO

---

Ante la falta de diálogo en las pruebas de evaluación dialógica, surgió la duda de si era posible que los participantes no hubieran entendido las instrucciones sobre cómo llevar a cabo la evaluación por pares. Quizá no tenían claro que se quería decir cuando se les pedía que entablaran un diálogo.

Fue por esta razón por la que se generó una encuesta para conocer el grado de percepción de los estudiantes universitario sobre sus diálogos y los diálogos de los

demás en diferentes contextos. La encuesta fue enviada a profesores y alumnos de la UNED y de la Universidad de Alcalá de Henares en la rama de humanidades y se promovió a través de las redes sociales y de correo electrónico. La muestra alcanzó los 154 participantes suficiente como primer paso para tener alguna información sobre el tema.

Se eligieron cuestionarios autoadministrados de carácter estructural con múltiples respuestas, ya que la información que se necesitaba obtener es del tipo de opinión o juicio (Grande y Abascal, 2005).

La estructura del cuestionario es la siguiente:

- Identificadores del encuestado
- ¿Qué entiendo por diálogo?
- ¿Cómo es mi diálogo en diferentes contextos?
- ¿Cómo percibo el diálogo en diferentes contextos *online*?

La edad de los encuestados se encuentra entre los 18 y los 63 años, siendo más del 60% de los encuestados con edades comprendidas entre los 18 y los 35 años. El 72% fueron mujeres frente a un 28% de hombres. Estos datos tienen validez dado que según estadísticas de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016) para el curso 2015-16 en la universidad española y específicamente en la rama de humanidades, hay un 62% de mujeres frente a un 38% de hombres, por lo que se aproxima suficientemente la muestra. El 73% de los encuestados han tenido experiencia en cursos *online*, el 98,7% tienen perfil en alguna red social y el 67,3% han creado en alguna ocasión una página o grupo de Facebook.

Para conocer qué concepto tenían los encuestados sobre el diálogo, se les dio a elegir entre dos acepciones del mismo término. El 83,3% optó por conceptual el diálogo como una conversación entre dos o más personas que exponen sus ideas y comentarios y el resto por la otra posibilidad que era la de considerar el diálogo como una discusión sobre un asunto o sobre un problema con la intención de llegar a un acuerdo o de encontrar una solución.

Para tener más información sobre como consideran que el diálogo, se les planteó que ordenaran los siguientes valores fundamentales que Freire identifica en el diálogo (1970) según los considerarán de mayor o menor importancia:

- Coherencia, en el sentido en que no se diga una cosa y se haga otra.
- Fe en los demás, en el sentido en que se confía en la utilidad del diálogo.
- Equidad, en el sentido en que no exista dominación por ninguna de las partes.
- Pensamiento crítico, en el sentido de no acomodarse a la norma.
- Humildad, en el sentido en que todos aprendemos de todos.
- Esperanza, en el sentido en que no será un acto estéril.

Como se muestra en la figura 82, la característica más valorada por la mayoría de encuestados fue la equidad. La esperanza y la fe fueron las características menos valoradas por los encuestados. La esperanza fue seleccionada con el valor mínimo por el 46,8% de los encuestados.

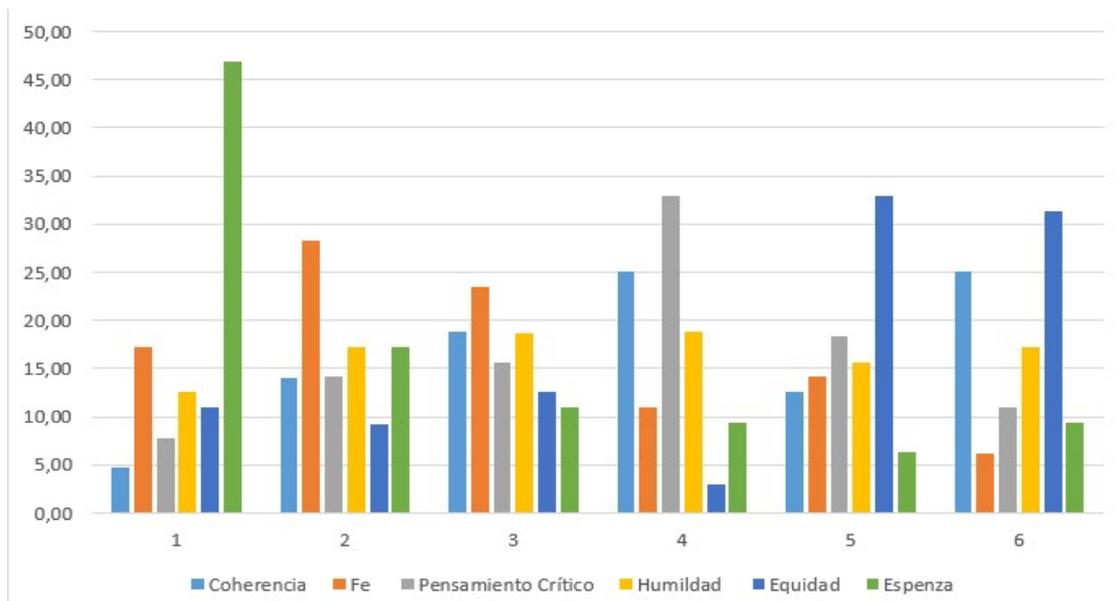


Figura 82. Valoración de las principales características del diálogo según Freire.

A la pregunta ¿cómo son mis diálogos en los chat académicos de los escenarios virtuales de aprendizaje? (Figura 83), las respuestas elegidas por más del 40% de los encuestados fueron leo a los demás, expongo mis opiniones, comento las opiniones de los demás y

respondo a los comentarios sobre mis intervenciones, respeto y valoro la opiniones de los demás y reflexiono antes de intervenir, por otro lado a la pregunta ¿cómo son mis diálogos en los foros de discusión de los escenarios virtuales de aprendizaje? (Figura 84), más del 40% de los encuestados respondió que leen a los demás, exponen sus opiniones, comentan las opiniones de los demás y responden a los comentarios sobre sus intervenciones, respetan y valoran las opiniones de los demás y reflexionan antes de intervenir. Tanto en los foros como en los chat alrededor del 12,5% de los encuestados media entre los participantes para obtener resultados.



Figura 83. ¿Cómo son mis diálogos en los chat académicos de los escenarios virtuales de aprendizaje?

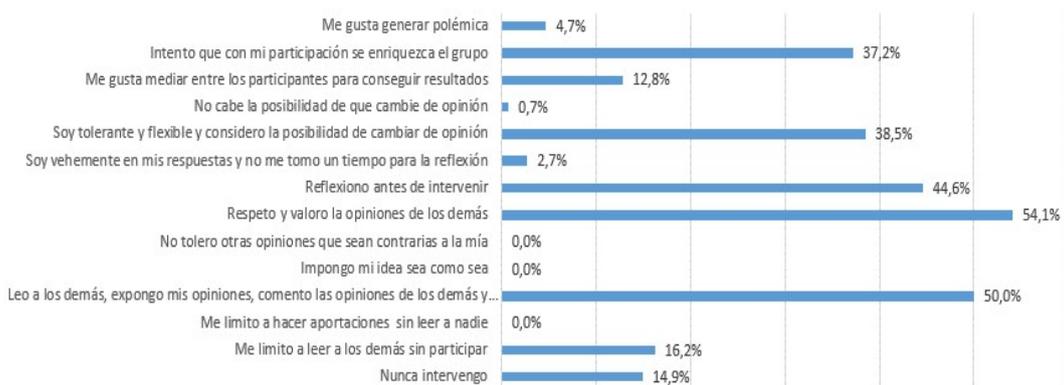


Figura 84. ¿Cómo son mis diálogos en los foros de discusión de los escenarios virtuales de aprendizaje?

La mayoría de los encuestados (59,3%) consideraron que el chat era la herramienta más oportuna para el diálogo mientras que el 30,7% de los encuestados consideraron que era mejor el foro. Más de la mitad de los encuestados (62,1%) consideraron que Facebook era la red social más oportuna para el diálogo frente a un 20,7% que optaron por Twitter como la más oportuna.

Sobre la percepción que tienen los encuestados de los diálogos de los demás en los chats de un curso *online* (Figura 85), el 39% de los encuestados contestaron que los participantes suelen hacer algún comentario a las intervenciones de los demás, pero no existe un intercambio posterior de ideas.



Figura 85. ¿Cómo son en general los diálogos en los chats de un curso *online*?

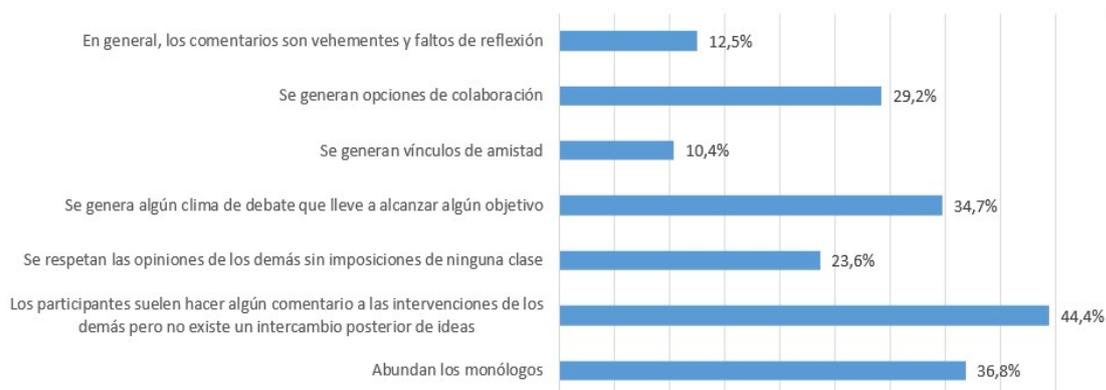


Figura 86. ¿Cómo son en general los diálogos en los foros de un curso *online*?

Por otro lado, una gran parte de los encuestados (38,2%) contestó que se genera algún clima de debate que lleve a alcanzar algún objetivo. Más del 30% de los encuestados consideran que los diálogos en un foro de discusión de un curso *online* (Figura 86) abundan los monólogos, que los participantes suelen hacer algún comentario a las intervenciones de los demás, pero no existe un intercambio posterior de ideas y que se genera algún clima de debate que lleva a alcanzar algún objetivo. Un alto porcentaje de encuestados, alrededor del 29%, consideran que ambos espacios favorecen las opciones colaborativas.

## CAPITULO 8: CONCLUSIONES

---

Tras el estudio del contexto, la puesta en marcha de una evaluación alternativa por pares de carácter dialógico en un MOOC y su posterior observación y análisis desde la perspectiva la evaluación formativa y el aprendizaje dialógico, se llegan a las conclusiones que exponemos a continuación.

Las conclusiones se han dividido en: conclusiones relacionadas con el estudio del contexto, que se concretan en aquellas vinculadas con las metodologías de evaluación en entornos MOOC, y conclusiones relacionadas con las prácticas de evaluación por pares, que en nuestra investigación se concretan en la experiencia llevada a cabo en el MOOC “Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen” del Proyecto ECO.

### 8.1 METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN EN ENTORNOS MOOC

---

Los MOOC se caracterizan por el número masivo de estudiantes. Esta circunstancia va a marcar considerablemente la metodología de evaluación de los aprendizajes llevados a cabo en ellos.

Las plataformas proveen a los docentes y participantes de herramientas de evaluación de carácter automático, como por ejemplo los cuestionarios tipo test o métodos de carácter autónomo donde los alumnos se evalúan entre ellos y estos sistemas, también van a condicionar altamente las prácticas evaluadoras.

Condicionados por estas circunstancias se han ido generando diferentes metodologías que, a pesar de las características de masificación de los MOOC, sacan partido de la diversidad de los perfiles de los alumnos y aprovechan al máximo las herramientas

comunicativas, favoreciendo, de este modo, la puesta en marcha de metodologías participativas y colaborativas.

---

### 8.1.1 TRABAJO COLABORATIVO

---

A la vista de los resultados obtenidos en el estudio llevado a cabo sobre una muestra significativa de MOOC de diferentes plataformas educativas internacionales, podemos concluir que se pueden encontrar prácticas basadas en el trabajo colaborativo en los MOOC, pero que éste no es un procedimiento generalizado

El trabajo colaborativo que se lleva a cabo, se realiza generalmente a través de redes sociales y foros, y consiste en debates o puestas en común de opiniones.

En muy pocas ocasiones se han dado casos de utilizar las redes o los foros como bancos de recursos donde compartir documento, imágenes, videos, enlaces o cualquier tipo de información relacionada con los temas tratados durante el curso.

Se pueden encontrar experiencias de trabajo colaborativo en grupos pequeño, pero esto sucede en muy pocas ocasiones. La creación de grupos reducidos de trabajo colaborativo es algo muy complejo de realizar, debido a que las actuales plataformas escalables utilizadas por los MOOC no tienen opciones para ello. Los cursos que optan por esta metodología, utilizan subforos y dividen los grupos de alumnos por temas comunes de interés.

En otros casos, recurren a aplicaciones externas, generalmente foros con mayores y mejores prestaciones y posibilidad comunicativas y de gestión que los que se encuentran en las plataformas escalables propias del MOOC. Esto va a posibilitar la creación de grupos colaborativos, pero toda la responsabilidad, coordinación y administración que conlleva la generación de éstos va a recaer en los propios integrantes. Ante tantas dificultades y obstáculos que debe salvar el alumno para el desarrollo de actividades de carácter colaborativo, los docentes ofrecen, también, la posibilidad de llevar a cabo todo el proceso de aprendizaje de forma individual.

Se han encontrado MOOC que proponen eventos en directo a través de YouTube o en Twitter, pero esto solo se da en cursos tutorizados y tan solo en dos o tres ocasiones por curso.

Se han podido encontrar algunas metodologías aisladas y muy puntuales que trabajan colaborativamente de forma innovadora y muy enriquecedora. Los docentes comprometidos en su práctica educativa van más allá del número descomunal de alumnos que puedan llegar a alcanzar. En los MOOC donde se trabaja colaborativamente, se generan grupos pequeños de trabajo prácticamente al inicio del curso, según intereses de los participantes y una vez creados, se mantienen durante todo el curso.

---

### 8.1.2 AUTORREGULACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

---

El empoderamiento y la autogestión del conocimiento en los estudiantes son planteamientos esenciales en las metodologías de evaluación de los aprendizajes en los MOOC. Las discusiones, las negociaciones y los pactos pueden aumentar la fiabilidad y la validez de las pruebas.

Los resultados encontrados en este estudio, parecen indicar que no es una práctica habitual la formación en la autogestión del conocimiento y la puesta en común entre todos los participantes de los criterios que regirán la evaluación de los aprendizajes.

Del análisis de los resultados del estudio sobre las metodologías de evaluación en MOOC, podemos concluir en lo que respecta a la autorregulación de los participantes que, en general, se informa a los alumnos de sus progresos y avances en sus aprendizajes a través de líneas de tiempo donde se añaden las notas obtenidas en cada actividad, además de la nota total hasta el momento.

La evaluación de los aprendizajes en los MOOC, a la vista de los resultados, es continua pero de carácter sumativo. Las actividades se suceden una tras otras a lo largo de todos los módulos de trabajo y en cada uno de los temas.

Generalmente, estas pruebas son automatizadas y se concretan en cuestionarios de autoevaluación tipo test. Este tipo de pruebas no son recomendadas ya que no desarrollan competencias de análisis, síntesis y reflexión crítica.

En la mayoría de los MOOC, los registros de la actividad en la evaluación sumativa se realiza mediante el uso de *checklist* o con cuestionarios tipo test de una única pregunta, que se presenta con mucha frecuencia y que confirma si se ha leído una lectura o se ha visto un vídeo.

El trabajo colaborativo realizado a través de redes sociales, la participación en los foros, el visionado de videos, la lectura de textos, la asistencia a eventos en directo y cualquier actividad desarrollada a través de servicios, aplicaciones u otro tipo de utilidades fuera de la plataforma no se registra de forma automática. Para ello se utilizan las *checklist* a través de las cuales el estudiante va registrando su progreso.

Las actividades P2P son utilizadas en algunos MOOC de autoaprendizaje, como actividades de autoevaluación. En este caso el alumno entrega su propio trabajo a través de la herramienta y a continuación se evalúa a si mismo siguiendo una rúbrica y reflexionando sobre su propio trabajo. Termina poniéndose su propia calificación, que pasa a ser registrada en el *timeline*.

También sobre este aspecto, se han encontrado MOOC con metodologías que proponen planteamientos innovadores y de calidad en relación con la autogestión de los estudiantes. Lo más destacado ha sido la posibilidad que se da al alumno de replantearse el trabajo entregado, reflexionar sobre él y poder volver a entregarlo.

---

### 8.1.3 COEVALUACIÓN

---

En generalmente la coevaluación en un MOOC se centra en las actividades de evaluación por pares. Las evaluaciones por pares están comenzando a ser reemplazadas por actividades de coevaluación sin calificación.

Estas actividades consisten en el desarrollo de un tema por medio de algún elemento que permita la edición (blog, vídeo, imagen, infografía o pizarra compartida) y la posterior publicación en un espacio público con posibilidades de *feedback* mediante comentario o pulgares arriba y abajo.

Una retroalimentación positiva y efectiva en la evaluación por pares es una tarea compleja y requiere de una buena planificación del proceso, del conocimiento profundo de los objetivos y los criterios de evaluación por parte del alumnado, y de espacios para la retroalimentación entre los pares, pero en ninguno de los MOOC analizados se prepara a los estudiantes para ser evaluadores.

Es muy inusual encontrar espacios o recursos para la formación de evaluadores. Tan solo se ha encontrado en esta investigación un MOOC que mostraba un tutorial en pantalla para el desarrollo de evaluaciones efectivas y aconsejaba a los alumnos a cómo preguntar a los compañeros que debían evaluar. Cabe resaltar un caso en que el aprendizaje iba más allá del consejo y forzaba al alumnado a seguir los mismos criterios que los docentes.

Las rúbricas son bien acogidas por los estudiantes, pues les van a concretar y especificar las expectativas a las que deben aspirar y como alcanzarlas. En el caso de MOOC, es fundamental que las rúbricas estén a disposición del alumnado antes de entregar su trabajo de evaluación.

En los MOOC analizados la información referida a las actividades P2P suele ser escasa y se limita generalmente a qué se debe entregar a través de la herramienta. En pocas ocasiones se puede acceder a conocer la rúbrica antes de la entrega de las actividades.

No hay ningún MOOC con P2P, entre los cursos que integran esta investigación, donde los evaluadores y el evaluado dispongan de espacios para el diálogo y permitan el *feedback* antes y después de la calificación. Tampoco se ha encontrado MOOC que valoren el buen hacer, la responsabilidad y el tiempo dedicado por el evaluador en su desempeño en las actividades P2P.

En las limitadas ocasiones en las que se han compartido trabajos en espacios públicos y abiertos donde existe la posibilidad de realizar comentarios y valoraciones a todos los

participantes, estas valoraciones se han limitado a dedos arriba o frases positivas del tipo “muy buen trabajo”, “gran trabajo” o “felicidades por tu trabajo”.

Se han encontrado prácticas de coevaluación innovadoras en entornos MOOC en este estudio que tienen gran relevancia a la hora de mostrarnos experiencias ejemplares. Es el caso del “sMOOC Paso a Paso” de Proyecto ECO cuya coevaluación se llevó a cabo mediante dispositivos móviles y a través de Telegram, un sistema que aportaba mayor accesibilidad y flexibilidad. La evaluación por pares en esta ocasión se desarrolló a través de *bot* y archivos de voz.

Sobre el grado de intervención de los docentes en las actividades interactivas y de participación de los estudiantes, los expertos consultados no se pusieron de acuerdo. Todos los expertos estaban conformes en que no se debe dirigir a los estudiantes en los procesos de participación e interacción, pero varios profesores argumentaron sobre la necesidad ofrecer apoyo a los estudiantes debido a la experiencia de los docentes en los espacios virtuales comunicativos frente a la inexperiencia de los participantes.

A través, de esta investigación se ha podido comprobar que existe la necesidad de educar en la autorregulación de los aprendizajes y en el desempeño de una coevaluación eficaz, para asegurar una mayor calidad en la evaluación por pares.

Los resultados arrojados por esta investigación parecen apuntar que se está produciendo una tendencia en los cursos MOOC, hacia una búsqueda de alternativas metodológicas en la evaluación de los aprendizajes. Aunque aún es muy incipiente, se comienzan a vislumbrar un mayor número de MOOC con metodologías más colaborativas, autogestionadas por los alumnos, con procesos de evaluación continua y de carácter formativo. Todavía queda mucho por investigar en la educación en MOOC, ya que su andadura es muy reciente.

## 8.2 EVALUACIÓN DIALÓGICA EN ENTORNOS MOOC

---

El conocimiento y el pensamiento se tienen que impulsar a través del diálogo, la argumentación y el debate. Es muy importante motivar al alumnado en el

cuestionamiento del conocimiento, a hacerse preguntas y a desarrollar un sentido crítico. El pensamiento científico emana de la curiosidad y fluye a través del descubrimiento, que conduce a la formulación de preguntas. La evaluación dialógica nace de esta premisa y se desarrolla a través del conectivismo y el aprendizaje dialógico.

---

### 8.2.1 DIÁLOGO ENTRE PARES

---

Los expertos consultados durante esta investigación coincidieron en que el diálogo y las prácticas colaborativas son fundamentales en educación y en concreto, en educación *online*.

Según los expertos, la masificación de los cursos y el altísimo ratio profesor-alumno hacen que sea muy difícil incluir actividades colaborativas y de carácter dialógico en los MOOC. Por otro lado también apuntan a las características propias de los escenarios virtuales como poco propensas al encuentro dialógico entre compañeros ya que consideran que las herramientas comunicativas carecen de posibilidades de comunicación no verbal.

Por esta razón, los expertos indican que se deben desarrollar herramientas comunicativas que favorezcan mejor la comunicación entre los estudiantes, para que el diálogo pueda fluir con naturalidad entre los participantes. Se tiene que conseguir vencer el obstáculo impuesto por las pantallas y acercar aún más, a través de la virtualidad a los estudiantes. Debemos crear comunidades participativas donde ningún miembro pueda sentirse excluido por tener algún tipo de dificultad de acceso y pueda dialogar en todo momento, desde cualquier lugar y a través de cualquier dispositivo.

Es conveniente generar metodologías más participativas e interactivas basadas en el diálogo y la argumentación e impulsar actividades basadas en la pedagogía de la pregunta. Ésta va a ser una práctica muy enriquecedora para motivar en los estudiantes

la participación a través del diálogo. Promover la escucha activa, también es fundamental en la práctica educativa.

Las metodologías basadas en el diálogo no son una práctica común en educación, aunque van apareciendo prácticas docentes cada vez más participativas y colaborativas y se comienza a trabajar en las aulas a través del debate y la pregunta.

Los expertos apuntan al uso de enfoques pedagógicos basados en la educación emocional para potenciar la participación, ante una posible falta de autoestima o miedo al error, que dificulte la interacción entre pares.

Comienzan a aparecer pedagogías emergentes que contemplan tanto las emociones como la pregunta, tales como la educación emocional en educación infantil y el aprendizaje dialógico en educación de adultos.

La evaluación dialógica propuesta pretendía, con la retroalimentación entre pares, motivar a los alumnos, fomentar la participación activa, desarrollar las competencias argumentativas y habilidades interpersonales, reflexionar en profundidad sobre los temas, generar criterios para un razonamiento crítico y propiciar la creación de conocimiento de forma colaborativa. Desafortunadamente, los resultados obtenidos en la puesta en práctica de la evaluación dialógica no fueron positivos en lo que respecta a la calidad del discurso dialógico y argumentativo.

En la interacción entre evaluador y evaluado a través de la P2P que se llevo a cabo en esta investigación, no hubo diálogo ni argumentación. La interacción entre evaluador y evaluado se limitó a un intercambio de preguntas y respuestas automático. El evaluador preguntaba y el evaluado respondía. El evaluador no se enfrentaba al evaluado para mejorar y redefinir sus ideas a través de una discusión argumentativa, no hacía comentario alguno sobre el trabajo del evaluado para mejorarlo o para reflexionar sobre su contenido.

Posiblemente, se tendría que haber concretado mejor que se esperaba de cada uno de los estudiantes en su labor como evaluador y hubiera sido necesaria algún tipo de actividad para aprender a dialogar.

A raíz de los resultados podemos interpretar que los estudiantes carecen de competencias para llevar a cabo discusiones argumentativas y no tiene iniciativa a la hora de proponer preguntas y crear un debate crítico.

Basándonos en los resultados de esta investigación se podría llegar a afirmar que en nuestra sociedad no existe una cultura del diálogo. En la red encontramos discursos meramente conversacionales con el objetivo de mantener relaciones sociales, organizar eventos sociales o hacer amigos. Se fundamentan, generalmente, en la aceptación social y la sociabilización y suelen generar posturas egocéntricas obsesionadas por la aceptación del grupo. A través de las redes se fantasea y se pueden llegar a abusos amparándose en el anonimato. Los discursos fuera de tono, descorteses y agraviantes y los prejuicios y la intolerancia forman parte de muchos de los discursos en red.

Afortunadamente, cada vez son más los espacios en red para la solidaridad y el activismo social, y aumenta la participación en debates políticos y temas de actualidad a través de medios de comunicación digitales.

Por este motivo encontramos motivos que nos pueden llenar de esperanza sobre la transformación de las redes en un espacio para el diálogo y la participación ciudadana.

Los artefactos y sistemas son sencillamente herramientas y quién hace de ellos espacios útiles son las personas que se sirven de ellos. Va a depender de las competencias y habilidades de los usuarios, la efectividad y el valor de la herramienta.

---

### 8.2.2 ROL DE EVALUADOR Y DE EVALUADO

---

Si nos centramos en el rol del evaluador y del evaluado, las conclusiones sobre el análisis de la evaluación por pares del MOOC “Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen” han sido que el alumno evaluado asume el papel del evaluador como inmutable e indiscutible y no se discute la calificación se esté o no de acuerdo con ella.

Los alumnos con rol de evaluador únicamente han hecho preguntas y éstas han sido las sugeridas por el equipo docente del MOOC. Los evaluadores valoraron más el trabajo de los evaluados que al contrario y suelen hacer valoraciones positivas, además de poner posteriormente la calificación. Estas valoraciones son del tipo: genial, extraordinario trabajo o muy bien. Los evaluadores utilizan frases motivadoras de ánimo.

Los evaluados utilizaron frases de agradecimiento y gratitud hacia su evaluador y la mayoría de ellos mostraron un alto grado de satisfacción con los comentarios de su evaluador. Los estudiantes reflejaron una mayor confianza en su propia competencia como evaluadores que en la competencia como evaluados de sus pares y mayor compromiso y responsabilidad en su rol como evaluadores que el compromiso y responsabilidad de sus evaluados.

---

### 8.2.3 P2P TRADICIONAL VS. P2P DIALÓGICA

---

A raíz de los resultados podemos concluir que los estudiantes están satisfechos con la evaluación por pares tanto si es tradicional como si es dialógica. Consideran que gracias a ella pueden poner en práctica sus conocimientos y que enriquece en algo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Parece ser que no han contemplado en este sentido diferencia alguna entre las dos evaluaciones por pares y se contemplan la utilidad y eficacia de ambas.

Los alumnos consideran, prácticamente igual de fiables las dos evaluaciones por pares. Tanto en un caso como en otro, la mayoría optó por un alto grado de fiabilidad. Los participantes mostraron mayor satisfacción con las calificaciones de la P2P tradicional. Los resultados parecen indicar que los alumnos participantes se sienten más seguros ante rúbricas más concretas y cerradas para el cómputo de su nota de calificación.

Los estudiantes consideraron que la evaluación por pares dialógica fomentaba más la discusión y la reflexión entre evaluado y evaluador que la evaluación por pares

tradicional. No existe apenas diferencia de preferencia entre una u otra evaluación por los alumnos. Por esa razón no queda claro si la P2P alternativa es una propuesta metodológica mejor, desde la percepción de los estudiantes, que la P2P tradicional.

La muestra indica que la mayoría de los estudiantes que realizaron las dos actividades de evaluación por pares eran estudiantes de entre 18 a 25 años con título de bachillerato. Los datos obtenidos de las encuestas podrían indicar que los participantes no estaban habituados a trabajar sobre escenarios virtuales de aprendizaje. Posiblemente no había una experiencia anterior en este campo y por tanto, se han visto desconcertados por la tecnología. No han tenido tiempo para habituarse a la herramienta antes de valorarla convenientemente.

Habría sido necesario conocer de antemano la experiencia de los participantes en la realización de algún MOOC y en concreto en su experiencia con actividades P2P en escenarios virtuales y en entornos presenciales cara a cara. Para futuras investigaciones es imprescindible tomar esto en consideración.

Por otro lado se han quedado en aire las razones por las cuales han valorado de manera positiva o negativa cada una de las evaluaciones P2P. Estas razones podrían arrojar más luz sobre la optimización de la herramienta. Por ello, se hace necesario en futuras investigaciones utilizar grupos de discusión.

### 8.3 ESTRATEGIA Y ACCIÓN

---

Los resultados obtenidos en la práctica de la evaluación dialógica parecen indicar que existen deficiencias en el desarrollo de las competencias comunicativas y en concreto, la competencia argumentativa, interpretativa y propositiva.

La competencia argumentativa capacita a los estudiantes para poder exponer razones basadas en sus criterios, articular conceptos y teorías para justificar una idea o reconstruir premisas. La competencia interpretativa desarrolla actitudes tales como encontrar sentido a un texto o a una imagen e involucra procesos del pensamiento tales como la observación, la clasificación, la

codificación, la comprensión y el sentido crítico. La competencia propositiva prepara al alumno para la generación de hipótesis, la resolución de problemas o la confrontación de perspectivas.

Se podrían crear las más sofisticadas e innovadoras herramientas, plataformas o sistemas *online* que favorecieran la interacción y la comunicación entre pares pero aunque si no se han desarrollado competencias comunicativas dialógicas y argumentativas entre los participantes, no servirán para nada y tan solo dispondremos de un bonito juguete tecnológico.

Se sugiere, a raíz de los resultados de esta investigación, la creación de cursos básicos sobre autogestión y autorregulación de los aprendizajes y desarrollo de competencias evaluadoras, en cada una de las plataformas proveedoras de MOOC.

Por otra parte, en los que se refiere a los aspectos técnicos en los MOOC, los diseñadores y técnicos programadores tendrían que desarrollar en los escenarios de aprendizaje espacios para la creación de grupos pequeños y para el desarrollo de actividades colaborativas.

Sería conveniente procurar espacios para la comunicación entre evaluadores y evaluado tanto antes, como después de entregar de la calificación.

Se aconseja que las herramientas P2P disponga de un sistema que permita cambiar la nota una vez puesta y enviada al evaluado.

Sería conveniente que se reflejara en el proceso de aprendizaje, el valor del trabajo llevado a cabo por los evaluadores. Se propone desde esta investigación, al menos, un sistema de valoración del evaluador a través de pulgares hacia arriba o hacia abajo.

La plataforma debería permitir a los docentes ver las evaluaciones entregadas por los participantes y las valoraciones y calificaciones que han puesto a sus compañeros. No se trata de una forma de control sino de una manera de poder dar *feedback* a los alumnos en casos de dudas o problemas, o de llevar un seguimiento de su propia práctica docente.

Algunas actividades se quedan sin evaluar porque no han encontrado evaluador. Estos trabajos sin evaluar no pueden ser registrados por los docentes y no existe información sobre aquellos que quedan sin evaluar.

Sería conveniente evidenciar estos casos para que se pudiera solucionar manualmente el problema. Por esta razón se propone, que todos los trabajos entregados se compartan y que la evaluación pueda ser vista por todos los docentes y todos los estudiantes y no, como sucede ahora, sea un espacio sombrío, cerrado y escondido.

### 3.4 LIMITACIONES

---

La principal limitación de esta investigación ha sido de carácter técnico debido a los condicionantes de la plataforma donde se desarrolló el MOOC “Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen”, desde el cual se planteó la evaluación alternativa basada en la evaluación para aprender y el aprendizaje dialógico.

La plataforma no ofrecía una herramienta P2P que permitiera la comunicación directa entre evaluador y evaluado antes y después de la calificación. Por tanto, hubo que buscar una alternativa externa a la plataforma y se optó por una red social, la cual permitiera compartir contenido y comentarios, manteniendo cierto anonimato entre los pares.

Se consultó con expertos en redes sociales y con el equipo técnico de Proyecto Eco, sobre la mejor opción y recomendaron Instagram, en base al tipo de contenido de la actividad de evaluación.

Las principales limitaciones en esta red fueron, los perfiles cerrados que no dieron acceso a los evaluadores y los posibles alumnos que al no tener cuenta en Instagram, que crearse un perfil solo para la actividad.

Hubo errores al copiar la dirección de la imagen en el cuadro de entrega del trabajo de evaluación, por lo que algunas actividades no pudieron ser evaluadas nadie.

El plazo para evaluar un trabajo era muy limitado por lo que si el alumno evaluado no respondía con prontitud a las preguntas del evaluador y esto no entregaba una calificación, no se puede llevar a cabo la evaluación ya que inmediatamente y de forma automática se buscaba otro evaluador.

No se han podido conocer las notas que han obtenido los participantes, ya que la plataforma no da acceso a ellas. Solo conocemos el porcentaje de aprobados. Tampoco se ha dispuesto de acceso a las actividades entregadas por los alumnos en la evaluación por pares tradicional.

Hubiera sido deseable haber reconocido la implicación y responsabilidad del evaluador en sus funciones, de tal modo que pudiera ser tenido en cuenta como puntos el registro de su progreso durante el curso o al menos disponer de un contador de positivos o negativos del tipo pulgar para arriba y pulgar para abajo. La plataforma no ofrecía esta posibilidad ni se encontró alguna opción sencilla externa para llevarla a cabo.

A la hora de recoger los trabajos de evaluación y los comentarios entre evaluado y evaluadores hubo trabajos que se perdieron posiblemente porque pusieron mal el hashtag #despertarlamiradam3. Los docentes no tenemos acceso a las evaluaciones por pares, por lo que fue imposible conocer todas las direcciones de Instagram que se compartieron mediante la herramienta y la única manera de acceder a ellas fue a través del hashtag.

Hubiera sido necesario y muy recomendable el desarrollo de, al menos, un grupo de discusión para conocer más en detalle las dificultades encontradas en el proceso de evaluación por pares

Otro tipo de limitaciones fueron de carácter temporal, se dispuso de una única posibilidad para conseguir la muestra de evaluación en la que se basa el estudio de la participación en esta investigación. Solo se pudo poner en práctica una única edición del MOOC “Despertar la mirada: Introducción a la lectura crítica de la imagen”. Hubiera sido necesario llevar a cabo dos ediciones al menos para poder triangular resultados.

Al ser la primera edición, la participación en el MOOC no fue lo suficientemente masiva y con la diversidad de perfiles representativa de la media en este tipo de cursos.

Las actividades P2P tan solo pudieron estar activadas tres semanas. Durante este tiempo se llevaron a cabo las evaluaciones y las encuestas.

### 3.5 FUTURAS INVESTIGACIONES

---

La investigación – acción, como ya se dijo anteriormente, se configura como un proceso de investigación constante en la práctica educativa del docente. Por este motivo, nunca puede llegar a cerrarse del todo la investigación.

Recordemos que la investigación-acción se construye sobre ciclos. Cada ciclo está formado por las fases de planificación, acción, observación y reflexión. En la última fase, la fase de reflexión y, basándose en los resultados, se pueden desarrollar nuevos planteamientos y nuevas propuestas de acción para el siguiente ciclo.

Para un próximo ciclo, el plan de acción sería el siguiente:

1. Se volvería a proponer la misma evaluación dialógica por pares procurando encontrar un espacio que permitiera su desarrollo de una manera menos compleja que la que se ha llevado a cabo para esta investigación.
2. Se buscaría un espacio abierto a todos los alumnos y en la que todos pudieran comentar y valorar el trabajo de todos.
3. Se generaría acciones didácticas y educativas anteriores a la evaluación dialógica para preparar mejor al alumnado. Estas acciones se desarrollarían a través de:
  - a. Un módulo inicial en el propio curso que les preparará para llevar a cabo actividades de evaluación por pares de carácter dialógico.
  - b. Se crearían tutoriales para desarrollar en el alumnado competencias en la evaluación de sus pares y en su propia evaluación.
  - c. Se comenzaría a trabajar sobre actividades basadas en el diálogo. Se aconseja para ello comenzar con las discusiones socráticas a través de los foros.

4. Para la observación de la acción se crearía un foro donde se pudiera hablar sobre las experiencias en la evaluación por pares dialógica. Ya se indicó anteriormente que en esta investigación ha faltado esta pieza clave fundamental para dar explicación a los resultados de las encuestas.
5. También sería conveniente crear un foro para tratar el tema sobre qué se entiende por diálogo. Este foro complementaría muy bien, las actividades basadas en discusiones socráticas.
6. Se volverían a generar encuestas comparativas de satisfacción sobre los dos tipos de evaluación por pares: la P2P tradicional y la P2P dialógica. Se propondrían preguntas abiertas para que dieran sus razones a la hora de valorarlas.
7. Se daría mucho más tiempo para la realización de las pruebas de evaluación para que más estudiantes las completaran.
8. Habría que promocionar con mucha más antelación el curso y en mayor diversidad de contextos para alcanzar una muestra más rica en perfiles entre los estudiantes.
9. Contactar personalmente con algunos participantes para llevar a cabo entrevistas en profundidad.

A raíz de esta investigación, se proponen también otras líneas de investigación de carácter más general.

El carácter masivo de los MOOC hace de ellos un elemento muy interesante y atractivo en el campo de la investigación educativa y sociológica. A un mismo curso pueden acceder personas de todas partes del mundo, por lo que el perfil de los estudiantes está muy diversificado.

Las relaciones que se establecen en las evaluaciones entre pares se van a dificultar aún más en el caso de que el alumnado sea heterogéneo, ya sea por diferencias de edad, culturales, sociales y de idioma o por la diversidad de experiencias vividas y aprendidas con anterioridad.

Cada uno va a aportar su propio enfoque y esto va a ser muy enriquecedor, aunque por otro lado, también va a ser un posible obstáculo. Investigar sobre estas dificultades podría ser una línea muy interesante de investigación en el futuro.

Otra de las características de los MOOC que conduce a una muy interesante línea de investigación, es su carácter abierto. Las posibilidades de acceso en abierto y gratis hacen que muchas personas que jamás habían pensado en realizar estudios de educación superior, se animen a hacerlo.

Nos estamos refiriendo, en concreto, a colectivos que tienen dificultades de acceso a centros universitarios por razones políticas, económicas o sociales y que, a través de los MOOC, pueden llegar a hacerlo sorteando todos esos obstáculos. Se ha podido comprobar en esta investigación que hay un alto porcentaje de mujeres en países en desarrollo que se inscriben en los MOOC y, en ocasiones, este porcentaje es similar al de los hombres. Poder contactar con estas mujeres y conocer sus historias sería una ocasión que no se pero puede dejar pasar.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Abela, J.A. (2002) *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada. Recuperado a partir de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Acosta, E. S., & Otero, J. J. E. (2014). Clasificación de medios de evaluación en los MOOC. *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (48), 2.
- Adell, J. y Castañeda, L. (2015) Las pedagogías escolares emergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 21-25.
- Agarwal, A. (2012). 'Circuits and Electronics', MITx. *Chronicle of Higher Education*, 59(6), B10.
- Allal, L., y Mottier Lopez, L. (2005) *Formative assessment of learning: A review of publications in French*, 241–264.
- Allon, G. (2012). 'Operations Management', Udemy. *Chronicle of Higher Education*, 59, (6), 10–11.
- Altrichter, H., Posch, P., y Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work*. London: Routledge.
- Álvarez, J.M. (2014). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53, 27–31. doi:10.3200/CTCH.53.1.27-31
- Andrade, H. (2010) Comprendiendo las rúbricas. *Enunciación*, 15, (1), 157-163.
- Aparici, R. y Osuna, S. (2013) La cultura de la participación. *Mediterránea de comunicación*. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4, (2), 137-148. Doi: 10.14198/MEDCOM2013.4.2.07

- Aparici, R. y Osuna, S. (2010). Educomunicación y cultura digital. 2010). *Educomunicación más allá del, 2*, 307-318.
- Assessment Reform Group. (1999). Assessment for learning: Beyond the black box. *University of Cambridge, School of Education*.
- Assessment Reform Group. (2002). Assessment for learning: 10 principles. *University of Cambridge, School of Education*.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en educación*. Madrid: Narcea
- Azevedo, R. y Cromley, J. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523–535
- Barnark-Brak, L., Lan, W., y Paton, V. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), 62–80.
- Bates, T. (2014, October 19). *The strengths and weaknesses of MOOCs: Part I* [Web log comment]. Retrieved from <http://www.tonybates.ca/2014/10/19/the-strengths-and-weaknesses-ofmoocs-part-i/>
- Bayne, S., & Ross, J. (2014). MOOC pedagogy. In P. Kim (Ed.), *Massive open online courses: The MOOC revolution* (pp. 23–45). New York, NY: Routledge.
- Belanger, Y., y Thornton, J. (2013). Bioelectricity: A quantitative approach. Retrieved on May 7 from [http://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/6216/Duke Bioelectricity MOOC Fall2012.pdf](http://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/6216/Duke_Bioelectricity_MOOC_Fall2012.pdf)
- Benítez, M. G.; Barajas, J. I. y Noyola, R. (2016). La utilidad del foro virtual para el aprendizaje colaborativo, desde la opinión de los estudiantes. *Campus Virtuales*, 5(2), 122-133.
- Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la Red. El inventor de la World Wide Web nos descubre su origen*. Madrid: Siglo veintiuno.

- Bernacki, M., Aguilar, A., y Byrnes, J. (2011). Self-regulated learning and technology-enhanced learning environments: An opportunity propensity analysis. In G. Dettori, & D. Persico (Eds.), *Fostering self-regulated learning through ICT* (pp. 1–26). Hershey, PA: IGI Global Publishers.
- Bescansa-Hernandez, C. y Jerez-Novara, A. (2012). La red: ¿nueva herramienta o nuevo escenario para la participación política? *XV Encuentro de Latinoamericanistas: América Latina: la autonomía de una región*. Madrid: Universidad Complutense.
- Biggs, J. (1999) *Teaching for quality learning at university*. London: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
- Binet, A. (1900) (ed. 1973) *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion.
- Black, P. y Dylan, W. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan* 92(1), 81–90.
- Bohm, D. (1996). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Bransford, J.D., Brown, A. y Cocking, R. (1999) *How People Learn: Mind, Brain, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Breslow, L., Pritchard, D. E., DeBoer, J., Stump, G. S., Ho, A. D., y Seaton, D. T. (2013). Studying learning in the worldwide classroom. Research into edX's first MOOC. *Research & Practice in Assessment*, 8, 13–25.
- Briz, A. (2001). *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatología*. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=588262>
- Brown, S. y Glaser, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Bruff, D. O., Fisher, D. H., McEwen, K. E., y Smith, B. E. (2013). Wrapping a MOOC: Student perceptions of an experiment in blended learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 187–199.

- Budapest Open Access Initiative. (2001). Budapest Open Access Initiative | Spanish Translation. Recuperado de <http://www.budapestopenaccessinitiative.org/translations/spanish-translation>
- Burbules, N. C. (2014) Los significados de “aprendizaje ubicuo” *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-7.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Cargo, M., Grams, G. D., Ottoson, J. M., Ward, P., & Green, L. W. (2003). Empowerment as fostering positive youth development and citizenship. *American Journal of Health Behavior*, 27, 66–79.
- Carless, D. (2007) Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44, (1), 57–66.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Castells, M. (2001). La galaxia internet. Barcelona: Areté
- Castells, M. (2009) Comunicación y poder. Madrid: Alianza Editorial.
- Caulfield, M., Collier, A., & Halawa, S. (2013, October 7). Rethinking online community in MOOCs used for blended learning. EDUCAUSE Review. Retrieved from <http://www.educause.edu/ero/article/rethinking-online-community-moocs-used-blended-learning>
- Choi, A., y Jerrim, J. (2016) The Use (and Misuse) of PISA in Guiding Policy Reform: The Case of Spain. *Comparative Education* 52(2), 230–245.
- Clark, D. (2013, April 16). *MOOCs: Taxonomy of 8 types of MOOC*. Retrieved from <http://donaldclarkplanb.blogspot.co.nz/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html>
- Colombo, G. (2016). MOOC, COOC and SPOC – Different online courses, different needs. EPALE - European Commission. Recuperado a partir de [/epale/en/resource-centre/content/mooc-cooc-and-spoc-different-online-courses-different-needs](http://epale/en/resource-centre/content/mooc-cooc-and-spoc-different-online-courses-different-needs)

- Crowley, B. J. (2013). cMOOCs: Putting Collaboration First -. Recuperado 11 de marzo de 2017, a partir de <https://campustechnology.com/articles/2013/08/15/cmooocs-putting-collaboration-first.aspx>
- Cuenca, V. (2015). *El foro virtual como estrategia de enseñanza en la educación superior*. Perú: Ministerio de Educación del Perú-UNESCO.
- Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 3. doi:10.5334/2012-18
- Demiraslan Çevik, Y. (2015). Assessor or Assessee? Investigating the Differential Effects of Online Peer Assessment Roles in the Development of Students' Problem-Solving Skills. *Computers in Human Behavior*, 52, 250–258. doi:10.1016/j.chb.2015.05.056.
- Díaz Pérez, J. C. (2012). *Pragmalingüística del disfemismo y la descortesía. Los actos de habla hostiles en los medios de comunicación virtual*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Carlos III.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Neuman, W. R., y Robinson, J. P. (2001). Social implications of the Internet. *Annual Review of Sociology*, 27, 307–336. doi:10.1146/annurev.soc.27.1.307
- Dore, R. (1997) *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*. Institute of Education.
- Downes, S. (2013a). Assessment in MOOCs. Consultado en <http://halfanhour.blogspot.com.es/2013/05/assessment-in-moocs.html>
- Downes, S. (2013b). The quality of massive open online courses. Retrieved from <http://mooc.efquel.org/files/2013/05/week2-The-quality-of-massive-open-online-courses-StephenDownes.pdf>

- Downes, S. (2008). The Daily, Septiembre 08, 2008. Connectivism & Connective Knowledge. Recuperado 4 de marzo de 2017, a partir de [http://connect.downes.ca/archive/08/09\\_08\\_thedaily.htm](http://connect.downes.ca/archive/08/09_08_thedaily.htm)
- Dutton, W. H. (2005). The Internet and social transformation: Reconfiguring access. In W. H. Dutton, B. Kahin, R. O'Callaghan, & A. W. Wyckoff (Eds.), *Transforming enterprise: The economic and social implications of information technology*, 375–397. Boston, MA: MIT Press.
- Dweck, C. S. (2000) Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. *Psychology Press*.
- Ehlers, U-D. (2011). From Open Educational Resources to Open Educational Practices. *eLearning Papers*, 23, 8-8.
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Evans, D. (2012). 'Introduction to computer science', Udacity. *Chronicle of Higher Education*, 59(6), B11.
- Falchikov, N. (2005) *Improving assessment through student involvement*. London: Routledge Falmer.
- Falchikov, N., y Goldfinch. J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70 (3): 287–322. doi:10.3102/00346543070003287
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Frank, S. (2012). Review: MITx's online circuit and analysis course. *IEEE Spectrum*. Retrieved on January 11, 2014 from <http://spectrum.ieee.org/at-work/education/review-mitxs-online-circuit-design-and-analysis-course>.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013) *Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- Fini, A. (2009). The technological dimension of a massive open online course: The case of the CCK08 course tools. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(5), 1–26. Recuperado a partir de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/643>
- Firmin, R., Schiorring, E., Whitmer, J., Willett, T., Collins, E. D., & Sujitparapitaya, S. (2014). Case study: Using MOOCs for conventional college coursework. *Distance Education*, 35(2), 178–201. doi:10.1080/01587919.2014.917707
- Fueyo, A., Fano, S., Callejo, J., Brouns, F., Gutiérrez, A., Bossu, A., et al. (2015). D4.3 Report on users satisfaction. Luxembourg: European Commission.
- Gadamer, H.G. (1993) *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García, M. (2016) Gremios y pleitos. Comportamientos sociales y laborales restrictivos en la castilla interior de los Siglos XVI-XVIII. *Erasmus: Revista de historia medieval y moderna*, 3.
- García, M.C. y Fernández, C. (2016). *Si lo vives, lo compartes: Cómo se comunican los jóvenes en un mundo digital*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Garibay, T., Concari, B. y Quintero, B. (2013). Desarrollo del aprendizaje colaborativo empleando tareas mediadas por foros virtuales. *Etic@net Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2(13), 273-300.
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. (2013) ¿Cómo Elaborar Una Rúbrica? Investigación. *Educación Médica*, 2, (5), 61–65.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004) Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3–31. Available online at: <http://www.glos.ac.uk/departments/clt/lathe/issue1/index>
- Giroux, H. (1992). Educación y ciudadanía para una democracia crítica. *Aula de innovación educativa*. Barcelona (16). 1-15.
- Grande, I. y Abascal, E. (2005.) *Análisis de encuestas*. Madrid: Esic Editorial.

- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 2015, 16 (1)
- Glassman, M. (2012). An era of webs: Technique, technology and the new cognitive (r) evolution. *New Ideas in Psychology*, 30, 308–318. doi:10.1016/j.newideapsych.2012.05.002
- Goodrich, H. (2005) Teaching with Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53, (1), 27-30.
- Gómez Llorente, L. (2007) El aprendizaje a lo largo de toda la vida. *CEE Participación Educativa*, 6, noviembre 2007, pp. 7-13
- Goult, F. J. (1997) *La falsa medida del hombre*. Crítica. Barcelona.
- Grover, S., Franz, P., Schneider, E., & Pea, R. (2013). The MOOC as distributed intelligence: Dimension of a framework an evaluation of MOOCs. Paper presented at the 10th Annual International Conference on Computer Supported Collaborative Learning, Madison, WI. Retrieved from [http://life-slc.org/docs/LSLC\\_rp\\_A194\\_Grover-et-al\\_CSCL2013\\_MOOCsand-DI\\_Volume%202\\_CSCL2013.pdf](http://life-slc.org/docs/LSLC_rp_A194_Grover-et-al_CSCL2013_MOOCsand-DI_Volume%202_CSCL2013.pdf)
- Guerra, M. (2014) *La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=587105>
- Habermas, J. (1981): *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Hanson, F. A, (1994) *Testing Testing: Social Consequences of the Examined Life*. Berkerley,CA: University of California Press.
- Hanrahan, S. J., and G. Isaacs. 2001. "Assessing Self- and Peer-Assessment: The Students' Views." *Higher Education Research & Development* 20 (1): 53–70. doi:10.1080/07294360123776.

- Hashmi, A. (2013, September 16). HarvardX set to launch second SPOC. Harvard Crimson. Retrieved from <http://harvardx.harvard.edu/links/harvardx-set-launch-second-spoc-harvardcrimson-amna-h-hashmi-september-16-2013>
- Head, K. (2013). Massive open online adventure. *Chronicle of Higher Education*, 59(34), B24–25.
- Hernández, E., Robles, M.C. y Martínez, J.B. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar*, 40, 59-67. Disponible en: <https://goo.gl/ZMGWUI>
- Hood, N., Littlejohn, A., & Milligan, C. (2015). Context counts: How learners' contexts influence learning in a MOOC. *Computers & Education*, 91, 83–91.
- Hood, N., & Littlejohn, A. (2016). Quality in MOOCs: Surveying the Terrain. Recuperado a partir de <http://oasis.col.org/handle/11599/2352>
- Hwang, G.-J., Lai, C.-L., & Wang, S.-Y. (2015). Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 449-473. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0043-0>
- Holotescu, C., Grosseck, G., Cretu, V., & Naaji, A. (2014). Integrating MOOCs in blended courses. In *Proceedings of the 10th International Scientific Conference eLearning and Software for Education* (pp. 243–250). Retrieved from <http://proceedings.elseconference.eu/index.php?r=site/index&year=2014&index=papers&vol=13&paper=415a2fbc41c54155ab4abaae14f0be4c>
- Instructure (2013). Qualtrics and Instructure Partner to Reveal Top Motivations for MOOC Students. Instructure Inc. Retrieved on August 19, 2013 from <http://www.instructure.com/press-releases/qualtrics-and-instructure-reveal-mooc-students-top-motivations>.
- Ito, M. (2009). *Hanging Out, Messing Around, Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge: The MIT Press.
- Jacobs, A. J. (2013). Two cheers for Web U! *New York Times*, 162(56113), 1–7.

- Jaschik, S. (2013, August 19). Feminists challenge Moocs with Docc. Times Higher Education. Retrieved from <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/feminists-challenge-moocs-withdocc/2006596.article>
- Jenkins, H. (2008) *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona. Paidós.
- Jenkins, H. (2009) *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona. Paidós.
- Jennings, L. B., Parra-Medina, D. M., Hilfinger-Messias, D. K., & McLoughlin, K. (2006). Toward a critical social theory of youth empowerment. *Journal of Community Practice*, 14, 31.
- Joinson, A. N. (2008). *Looking at, looking up or keeping up with people?: Motives and use of Facebook*. 26th annual SIGCHI conference on Human Factors in Computing Systems, Florence: Italy.
- Jordan, K. (2015). Massive open online course completion rates revisited: Assessment, length and attrition. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 341–358.
- Joughin, G. (2005) Learning-oriented assessment: a conceptual framework, in: G. Crebert, L. Davies & S. Phillips (Eds) Conference proceedings, Effective Learning and Teaching Conference, Brisbane, 4–5 November [CD-ROM]
- Kahne, J., Lee, N., Timpany, J. (2011). *The Civic and Political Significance of Online Participatory Cultures and Youth Transitioning to Adulthood*. San Francisco: DML Central Working Papers.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Kaul, S. (2012). Encuadre de aspectos teórico-metodológicos de la descortesía verbal en español. En J. Escamilla Morales y G. Henry Vega (eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*, 76-107. Barranquilla: Universidad del Atlántico-Programa EDICE.

- Kaul, G. (2012). 'Introduction to finance', Coursera. *Chronicle of Higher Education*, 59(6), B8.
- Keillor, Garrison 1990 *Lake Wobegon Days*. Penguin.
- Kemmis, S. (1989) *Investigación en la acción* en Husen,T.; Postlethwaite,T.N.: *Enciclopedia Internacional de la Educación*, 6, pp 3330-3337. Barcelona: Vicens-Vives
- Kirschner, A. (2012). A pioneer in online education tries a MOOC. *Chronicle of Higher Education*, 59(6), B21–22.
- Koller, D., A. Ng, C. Do, and Z. Chen. 2013. "Retention and Intention in Massive Open Online Courses: In Depth." *EDUCAUSE Review Online*. <https://goo.gl/GliCqV>
- Kolowich, S. (2013). The professors who make the MOOCs. *Chronicle of Higher Education*, 59(28), A20–A23.
- Kolowich, S. (2013, marzo 18). The Professors Behind the MOOC Hype. *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado a partir de <http://www.chronicle.com/article/The-Professors-Behind-the-MOOC/137905>
- Koutropoulos, A., Gallagher, M. S., Abajian, S. C., de Waard, I., Hogue, R. J., Keskin, N. O., & Rodriguez, C. O. (2012). Emotive Vocabulary in MOOCs: Context & Participant Retention. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 1.
- Krause, S. D. (2013). MOOC response about "Listening to World Music". *College Composition and Communication*, 64(4), 689–695.
- Latorre, A. (2003) *la investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao
- Lane, L. (2012, August 15). Three kinds of MOOCs. Lisa's. *Teaching & History Blog*. Retrieved from <http://lisahistory.net/wordpress/2012/08/three-kinds-of-moocs/>
- Levy, D. (2011). Lessons learned from participating in a connectivist massive online open course (MOOC). *Proceedings of the Chais conference on instructional technologies research 2011: Learning in the technological era*.

- Levy, P. (1997). *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*. USA: Cambridge Mass, Perseus Books.
- Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud. Disponible en: <http://bit.ly/1fig1bH>
- Littlejohn, A., & Milligan, C. (2015). Designing MOOCs for professional learners: Tools and patterns to encourage self-regulated learning. *eLearning Papers*, 42 (special issue on design patterns for open online teaching and learning), 38–45. Retrieved from <http://www.openeducationeuropa.eu/en/node/170924>
- Liu, N. F. & Carless, D. (2006) Peer feedback: the learning element of peer assessment, *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290.
- López Pastor, V. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea
- MacArthur, C. A., Schwartz, S. S. and Graham, S. 1991. Effects of a reciprocal peer revision strategy in special education classrooms.. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6: 201–210.
- Macaulay, Lord T.B. (1898) *The Works of Lord Macaulay*, Londres, Longmans. Green &Co.
- Mackness, J., Mak, S. & Williams, R. (2010). The ideals and reality of participating in a MOOC. In L. Dirckinck-Holmfeld et al. (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010* (pp. 266–275). University of Lancaster: Lancaster.
- Mackness, J., Waite, M., Roberts, G., & Lovegrove, E. (2013). Learning in a small, task-oriented, connectivist MOOC: Pedagogical issues and implications for higher education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4), 140–159.
- Maíz, C. (2013). Just click 'like': Computer-mediated responses to Spanish compliments”, *Journal of Pragmatics*, 51, 47-67.

- Mancera, A. y Pano, A. (2013). *El discurso político en Twitter. Análisis de mensajes que "trinan"*. Madrid: Anthropos.
- Marta-Lazo, C. y Gabelas, J.A. (2016). *Comunicación Digital. Un modelo basado en el factor R-relacional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Marta-Lazo, C., Pérez, M. del M. G., y Barroso, J. A. G. (2014). La educación mediática en las titulaciones de Educación y Comunicación de las universidades españolas. Análisis de los recursos recomendados en las guías docentes. *Vivat Academia, revista de comunicación*, 0(126), 63-78. <https://doi.org/10.15178/va.2014.126.63-7>
- Marta-Lazo, C., Hergueta-Covacho, E., y Gabelas-Barroso, J. A. (2016). Applying Inter-methodological Concepts for Enhancing Media Literacy Competences. *Journal of Universal Computer Science*, 22(1), 37-54.
- Martin, F. G. (2012). Will massive open online courses change how we teach? *Communications of the ACM*, 55(8), 26–28
- Margaryan, A., Bianco, M., & Littlejohn, A. (2015). Instructional Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). *Comput. Educ.*, 80(C), 77–83. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.005>
- Maton, K. I. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. *American Journal of Community Psychology*, 41(1–2), 4–21. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-007-9148-6>
- Mayans, J. (2002). *Género chat, o cómo la etnografía puso pie en el ciberespacio*. Barcelona: Gedisa.
- Merton, R. K. (1990) *A Hombros de Gigantes*. Madrid: edicionesPenínsula, <http://harvardx.harvard.edu/insights/splash>
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical assessment, research & evaluation*, 7(25). Disponible en <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>

- Meek, S., Blakemore, L., and Marks, L. (2016) Is Peer Review an Appropriate Form of Assessment in a MOOC? Student Participation and Performance in Formative Peer Review. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 0(0), 1–14.
- Milrad, M. (2016). Web Technologies and Mobile Tools to Support Sustainable Seamless Learning. En *Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning* (pp. 3-12). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-40165-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-40165-2_1)
- Milrad, M., Wong, L.-H., Sharples, M., Hwang, G.-J., Looi, C.-K., & Ogata, H. (2013). Seamless learning: an international perspective on next-generation technology-enhanced learning. En Z. L. Berge & L. Y. Muilenburg (Eds.), *Handbook of Mobile Learning* (pp. 95-108). Abingdon: Routledge. Recuperado a partir de <http://www.routledge.com/books/details/9780415503693/>
- Milligan, C., Littlejohn, A., & Margaryan, A. (2013). Patterns of engagement in connectivist MOOCs. *MERLOT*, 9(2), 149–159.
- Milligan, C., A. Littlejohn, and A. Margaryan. 2013. “Patterns of Engagement in Connectivist MOOCs.” *Journal of Online Learning and Teaching* 9 (2). [http://jolt.merlot.org/vol9no2/milligan\\_0613.htm](http://jolt.merlot.org/vol9no2/milligan_0613.htm).
- Morales, Julio Carabaña 2015 La inutilidad de PISA para las escuelas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=587388>, accessed March 9, 2017.
- Morris, J. 2001. “Peer Assessment: A Missing Link Between Teaching and Learning? A review of the Literature.” *Nurse Education Today* 21 (7): 507–515. doi:10.1054/nedt.2001.0661.
- Moskal, B., and J. Leydens. 2000. Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research and Evaluation* 1 (10), <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=7&n=10>. Payne, D. A. 2003.
- Moya, M. (2013). La Educación encierra un tesoro: ¿Los MOOCs/COMA integran los Pilares de la Educación en su modelo de aprendizaje on-line?. En *SCOPEO INFORME No2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro* (pp. 157-172). Salamanca: Universidad de Salamanca-Centro Internacional de Tecnologías

Avanzadas. Recuperado a partir de [https://www.researchgate.net/publication/242021400\\_La\\_Educacion\\_encierra\\_un\\_tesoro\\_Los\\_MOOCsCOMA\\_integran\\_los\\_Pilares\\_de\\_la\\_Educacion\\_en\\_su\\_modelo\\_de\\_aprendizaje\\_on-line](https://www.researchgate.net/publication/242021400_La_Educacion_encierra_un_tesoro_Los_MOOCsCOMA_integran_los_Pilares_de_la_Educacion_en_su_modelo_de_aprendizaje_on-line)

Muscanell, N. L. y Guadagno, R. E. (2012). Make New Friends or Keep the Old: Gender and Personality Differences in Social Networking Use. *Computers in Human Behavior*, 28 (1), 107-112.

Nesterko, S. O., Seaton, D. T., Kashin, K., Han, Q., Reich, J., Waldo, J., Chuang I., & Ho, A. D. (2014). World Map (HarvardX Insights). <https://harvardx.harvard.edu/insights>

Nicol, D.J. and Macfarlane-Dick, D. 2006. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2): 199–218.

Noblia, M. (2009). *Modalidad, evaluación e identidad en el chat. Discurso y Sociedad*, 3 (4), 738-768.

Nyland, R., Marvez, R., y Beck, J. (2007). MySpace: Social Networking or Social Isolation?, paper presented at the *AEJMC Midwinter Conference*, 23-24 febrero, Reno, Nevada.

OECD (2015). *Students, Computers and Learning. Making the Connection*. París: OECD Publishing.

OLCOS Roadmap (2012). Open Educational Practices and Resources. Open e-Learning Content Observatory Services (OLCOS). Disponible en: [http://www.olcos.org/cms/upload/docs/olcos\\_roadmap.pdf](http://www.olcos.org/cms/upload/docs/olcos_roadmap.pdf)

OMS (1994) Life skills education in schools Disponible en: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>

Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (2002) The use of exemplars and formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self-assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(4), 309–323.

- Osuna-Acedo, S. y Camarero-Cano, L. (2016). The ECO european project: a new MOOC dimension based on an intercreativity environment. *TOJET: Turk. Online J. Educ. Technol.* 15(1), 117–125 Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1086187>
- Osuna - Acedo, S. y Gil - Quintana, J. (2017). El proyecto europeo ECO. Rompiendo barreras en el acceso al conocimiento. *Educación XX1*, 0(0), 1-26. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15852>
- Osuna, S. (2007) *Configuración y Gestión de Plataformas Digitales*. Madrid: UNED.
- Osuna, S. (2011). Aprender en la Web 2.0. Aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales. *La Educ@cion*, 45, 1-19.
- Osuna, S., Marta, C., y Aparici, R. (2013). Valores de la formación universitaria de los comunicadores en la Sociedad Digital: más allá del aprendizaje tecnológico, hacia un modelo educomunicativo [Values of university training of journalists in the Digital Society: Beyond technological learning, towards a educommunicative model]. *Razón y Palabra*, 17, 608-638.
- Ostashewski, N. & Reid, D. (2012). Delivering a MOOC using a social networking site: The SMOOC design model, in Proceedings of the IADIS international conference on internet technologies and society (ITS 2012), Nov 28-30 2012, pp. 217-222. Perth, WA: IADIS.
- OUMV. (2014). Unit 1. OER/OEP concept, history and contexts | open studies. Recuperado 6 de marzo de 2017, a partir de <http://openstudies.eu/content/unit-1-3>
- Overveld, K. y Verhoeff, T. (2013). Self-consistent Peer Ranking for Assessing Student Work Dealing with Large Populations. *CSEU 2013 - 5th International Conference on Computer Supported Education*. 6-8, May Aachen, Germany.
- Ovejero, A. (2004) Los test de inteligencia: algunas consecuencias de su aplicación. *Tabanque: Revista pedagógica*, ISSN 0214-7742, Nº 18, 2004, págs. 153-168
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J., (2013). Autoevaluación: Connotaciones Teóricas y Prácticas. *Cuándo Ocurre, Cómo se Adquiere y qué Hacer para Potenciarla en*

- nuestro Alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. nº 30. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Park, N., Kee, F., y Valenzuela, S. (2009). Being Immersed in Social Networking Environment: Facebook Groups, Uses and Gratifications, and Social Outcomes, *CyberPsychology & Behavior*, 12 (6), 729-733.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2013). Born digital: Understanding the first generation of digital natives. Philadelphia, PA: Basic Books.
- Padilla-Carmona, M. T. (2002). Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa. Editorial CCS. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=153291>
- Padrós, J. (2011). El Projecte EduCAT1x1. Què en pensen els implicats. Barcelona: Associació Espiral, Educació i Tecnologia.
- Pappano, L. (2012, noviembre 2). Massive Open Online Courses Are Multiplying at a Rapid Pace. The New York Times. Recuperado a partir de <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>
- Paul, R., Martin, D., y Adamson, K. (1989). *Critical Thinking Handbook: High School, A Guide for Redesigning Instruction*. California: Foundation for Critical Thinking
- Payne, D. A. 2003. Applied educational assessment. 2nd ed. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Perry, N. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37 (1), 1-3.
- Porter, S. (2015). 1 - What are MOOCs? En *To MOOC or Not to MOOC* (pp. 1-7). Chandos Publishing. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100048-9.00001-9>
- Portolés, J. P. (2015). Marcadores del discurso. En *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, Vol. 1, 2015, ISBN 978-0-415-84086-6, págs. 689-699 (pp. 689-699). Routledge. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5587799>

- Portolés, J. y Zorraquino, M. A. M. (1999). Los marcadores del discurso. En Gramática descriptiva de la lengua española, Vol. 3, 1999 (Entre la oración y el discurso. Morfología), ISBN 84-239-7920-2, págs. 4051-4214 (pp. 4051-4214). Espasa Calpe. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2152618>
- Popham, W. J. (2008). All about assessment/A misunderstood grail. *Educational Leadership*, 66, 82–83. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership.aspx>
- Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (3), 7-30. Disponible en: <https://goo.gl/XKPdpA>
- Raposo, M.; Cebrián, M. y Martínez-Figueira, M.E. (2014). The electronic rubric to value skills on ICT subjects. *European Educational Research Journal*.
- Rice, J. (2013). What I learned in MOOC. *College Composition and Communication*, 64(4), 695–703.
- Ross, J. A. 1995. Effects of feedback on student behavior in cooperative learning groups in a grade-7 math class.. *Elementary School Journal*, 96: 125–143.
- Roth, M. S. (2013). My Modern Experience Teaching a MOOC. *Chronicle of Higher Education*, 59(34), B18–21.
- Rubio, E. (2007) Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento. *CEE Participación Educativa*, 6, noviembre 2007, pp. 14-29
- Sadler, R. (2002) Ah! ... So that's 'quality', in: P. Schwartz & G. Webb (Eds) *Assessment: case studies, experience and practice from higher education* (London, Kogan Page), 130–136.
- Sadler, P. M. and Good, E. 2006. The impact of self- and peer-grading on student learning.. *Educational Assessment*, 11: 1–31.
- Salend, S. J., Whittaker, C. R. and Reeder, E. 1993. Group evaluation—A collaborative, peer-mediated behavior management system. *Exceptional Children*, 59: 203–209.

- Sanmartí, N. (2007) *Diez ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao
- Sánchez-Vera, M. M. y Prendes-Espinosa, M. P. (2015). Más allá de las pruebas objetivas y la evaluación por pares: alternativas de evaluación en los MOOC. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1). 119-131.
- Schaffert, y Geser. (2008). Open Educational Resources and practices. *eLearning Papers*, 7, 1–10.
- Schön, D.A. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- Serrano, A. Hernández, M. Pérez, E. y Biel, P. (2013). Trabajo por módulos: un modelo de aprendizaje interdisciplinar y colaborativo en el Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.11, 197-220.
- Shah, D. (2015, December 28). MOOCs in 2015: Breaking down the numbers. EdSurge. Retrieved from <https://www.edsurge.com/news/2015-12-28-moocs-in-2015-breaking-down-the-numbers>
- Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Grupo Nodos Ele.
- Siemens, G. (2012). MOOCs are really a platform. ELearnSpace. Retrieved from <http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/>
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de Pruebas. Los Usos Y Abusos de La Evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sutherland, G. (1992) "Examinations, formal qualifications and the construction of professional identities: A British Case-Study 1880-1950", IREX- Hungarian Academy of Sciences Conferences on Constructing the Midel Class. Budapest.
- Sutherland, G. (2001) "Examinations and the constructions of personal identity: A case study of England 1800-1950". *Assesment in Education; Principles, Policy and Practice*, 8 (1)

- Suárez, C. (2014). De la escuela-lugar a la escuela-nodo. *INED21*. Recuperado a partir de <https://ined21.com/p6616/>
- Tapscott, D. (2008). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York, NY: McGraw Hill.
- Tascón, M. y Quintana, Y. (2012). *Ciberactivismo. Las nuevas revoluciones de las multitudes conectadas*. Madrid: Catarata.
- Telefónica, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Fundación Telefónica.
- Telefónica, F. (2015). Los MOOC en la educación del futuro: la digitalización de la formación. Fundación Telefónica / Ariel. Recuperado a partir de <http://www.fundaciontelefonica.com/artecultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/324/>
- TICSE (2011). ¿Qué opina el profesorado sobre el Programa Escuela 2.0? Un análisis por comunidades autónomas. Informe de investigación.
- Topping, K. J. 2009. "Peer Assessment." *Theory Into Practice* 48 (1): 20–27. doi:10.1080/00405840802577569
- Trejo, R. (2014). Ética en las redes sociales. Dilemas y reflexiones. En Germán, L. y Pérez, M.G., *Ética multicultural y sociedad red*. 39-51. Madrid: Fundación Telefónica.
- UNESCO. (2002). *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries. Final Report*. Paris.
- UNESCO. (2012). DECLARACIÓN DE PARÍS DE 2012 SOBRE LOS REA. Presentado en CONGRESO MUNDIAL SOBRE LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS (REA). Recuperado a partir de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Spanish\\_Paris\\_OER\\_Declaration.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Spanish_Paris_OER_Declaration.pdf)
- Uosaki, N., Ogata, H. & Mouri, K., 2015. How We Can Boost Up Outside-class Learning?: Effectiveness of Ubiquitous Learning Log System, *International Journal of Mobile Learning and Organisation (IJMLO)*, Vol. 9, No.2, 160-181.

- Veletsianos, George (2010). "A definition of emerging technologies for education", en George Veletsianos (ed.). *Emerging technologies in distance education*. Athabasca: Athabasca University Press, pp. 3-22.
- Veletsianos, G., & Shepherdson, P. (2016). A Systematic Analysis and Synthesis of the Empirical MOOC Literature Published in 2013–2015. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2). Recuperado a partir de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2448>
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language - Revised Edition*. The MIT Press. <http://www.amazon.ca/exec/obidos/redirect?tag=citeulike09-20&path=ASIN/0262720108>, accessed March 13, 2017.
- Webb, N. M. and Farivar, S. 1994. Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal*, 31: 369–395.
- Wenger, E., Whit, N., Smith, J., y Rowe, K. (2005). *Technology for communities*. CEFRIO research institute in Canada. Disponible en [http://technologyforcommunities.com/CEFRIO\\_Book\\_Chapter\\_v\\_5.2.pdf](http://technologyforcommunities.com/CEFRIO_Book_Chapter_v_5.2.pdf)
- White, J. (2004). *Rethinking the School Curriculum: Values, Aims and Purposes*. Psychology Press.
- Wiley, D., y Hilton, J. (2009). Openness, dynamic specialization, and the disaggregated future of higher education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(5). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/768>
- Xavier, C. A., & Alsagoff, L. (2013). Constructing «world-class» as «global»: a case study of the National University of Singapore. *Educational Research for Policy and Practice*, 12(3), 225-238. <https://doi.org/10.1007/s10671-012-9139-8>
- Young, J. R. (2013). What professors can learn from ‘hard core’ MOOC students. *Chronicle of Higher Education*, 59(37), A4.
- Yousef, A., Chatti, M., Schroeder, U., & Wosnitza, M., (2015) A usability evaluation of a blended MOOC environment: An experimental case study. *The International Review*

*of Research in Open and Distributed Learning*, 16 (2) Recuperado de doi:  
<http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v16i2.2032>

Yuan, Powell, & Olivier. (2014). Beyond MOOCs: Sustainable Online Learning in Institutions | Cetus LLP publications. *Center for Educational Technology, Interoperability and Standards*. Recuperado a partir de <http://publications.cetus.org.uk/2014/898>

Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en internet*. Barcelona: Ariel Letras.

Zhenghao, C., Alcorn, B., Christensen, G., Eriksson, N., Koller, D., & Emanuel, E. (2015, September 22). *Who's benefiting from MOOCs, and why*. Harvard Business Review. Retrieved from <https://hbr.org/2015/09/whos-benefiting-from-moocs-and-why>

Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23, 581–599. doi:  
<http://dx.doi.org/10.1007/BF02506983>

## APÉNDICE DOCUMENTAL

---

ANEXO I: CASOS DE EVALUACIÓN POR PARES EN INSTAGRAM

---

CASO 1



Sujeto\_011 #despertarlamiradam3

La historia que quiere contar es la de tres mujer ricas que están tomando un café y hablando sobre su vida de forma distendida.

La intención del autor de la imagen es que mediante el contraste de los colores oscuros con los colores llamativos de los accesorios te llame la atención y así te fijes en ellos, ya que el autor busca vender y sacar el mayor beneficio.

Sujeto\_012 Por qué has elegido esta imagen?

Sujeto\_011 Porque me impresiona la forma en la que el autor de la foto ha combinado los colores para que te quedes impresionado con los colores tan vivos de los objetos y por las expresiones de las caras de las mujeres.

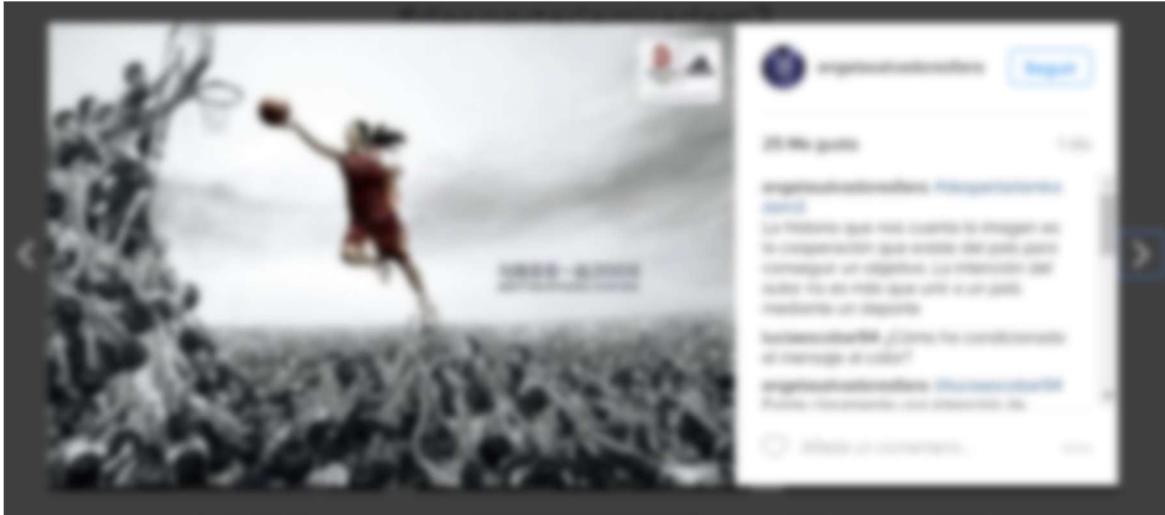
Sujeto\_013 ¿qué piensas de que se intente manipular la forma de hacer las imágenes para atraer a las personas e incitarlas a comprar esta clase de cosas?

Sujeto\_014 Por qué eres tan friki?

Sujeto\_015\_Y tan fea?

Sujeto\_016 Por que eres tan positiva?

## CASO 2



Sujeto\_021 #despertarlamiradam3

La historia que nos cuenta la imagen es la cooperación que existe del país para conseguir un objetivo. La intención del autor no es más que unir a un país mediante un deporte

Sujeto\_022 ¿Cómo ha condicionado el mensaje al color?

Sujeto\_021 @ Sujeto\_022 Existe claramente una intención de contraste que lo utiliza en el color de la imagen, al existir este contraste, el autor de esta fotografía nos quiere llamar la atención y que la focalicemos en la jugadora.

Sujeto\_022 ¿Cómo ha condicionado la luz?

Sujeto\_021 @ Sujeto\_022 La iluminación que presenta es claro oscuro ya que en la imagen existe un claro contraste iluminando mayormente a la jugadora.

I Sujeto\_022 ¿Encuentras algún mensaje subyacente?

Sujeto\_021 El mensaje subyacente que se encuentra en esta imagen es el de tener como pilar alguien, que si se trabaja en equipo y cooperan entre todos pueden conseguir los objetivos

Sujeto\_021 @ Sujeto\_022

CASO 3



Sujeto 031#despertarlamiradam3 Cuenta la agresión a la mujer y la superioridad del hombre sobre la mujer como violencia machista y del acoso en grupo.

Ethelcomics ¿Cuál es la intención del autor?

Sujeto 031No se exactamente cual es la intencion del autor ,para mi que busca impactar y llamar la atencion del espectador

Sujeto 032¿Cómo influyen tanto el plano como los elementos de la imagen en el significado que le das?

Sujeto 031Pues es un plano general en el k principalmente salen personas,mayoritariamente hombres y una sola mujer ,el significado que le doy es el acoso ,los chicos mantienen una postura relajada mientras ella no esta incomoda y hace un intento de levantarse mientras k uno de ellos la sujeta

Sujeto 032¿Qué valores de la sociedad crees que critica esta fotografía? @Sujeto 031

Sujeto 031No es una critica esta imagen. De hecho fue denunciada por fomentar la violencia,y les hicieron retirarla de la publicidad y los diseñadores y rl fotografo tuvieron k pedir perdon

Sujeto 033 Hola @Sujeto 031. Me parece muy acertada la imagen y tu analisis. ¿Qué te ha motivado a elegir dicha imagen?

Sujeto 031Aunk sea una imagen del año que ya tubo su polemica en el año 2003 me parece k trata un tema de actualidad por el acoso en grupo ,bueno y la violencia machista k por desgracia esta a la orden del diaa

CASO 4



Sujeto 041 La conspiración de la pólvora y #guyfawkes en #york para #despertarlamiradam3

Sujeto 041#despertarlamiradam3 NIVEL DENOTATIVO ¿Qué representa la imagen? (Descripción detallada de sus elementos) La imagen es una fotografía en color con un marco de ventana en blanco, un círculo azul con el texto en blanco “Guy Fawkes Gunpowder Plot Conspirator Born here 1570 Hung, drawn & quartered in City of London 31st January 1606”. En el reflejo del cristal se aprecia parte de la catedral de York en Reino Unido. ¿Cómo es su composición? Presenta un equilibrio estático. ¿Cómo se presentan los personajes y qué relación hay entre ellos y entre los demás elementos de la imagen? El personaje aparece de forma elíptica. ¿Qué tipo de líneas predominan? Predominan las líneas rectas perpendiculares. ¿Cómo se plantea la iluminación? Es una iluminación natural difusa. Toda proviene del sol. ¿Qué colores utiliza? En la imagen se contrasta colores cálidos en el reflejo con los colores fríos del primer plano. ¿Cuál es el plano y desde qué punto de vista se ve la imagen? Se ha utilizado un plano detalle.

Sujeto 041NIVEL CONNOTATIVO ¿Qué sensaciones te provoca la imagen? Me choca el contraste que se puede apreciar entre el personaje histórico y el lugar en el que nació. Con los años su imagen se ha convertido en un producto distorsionado, reelaborado por los diferentes relatos transmedia y pocos recuerdan quién fue en realidad. ¿En qué

piensas cuando miras la imagen? La imagen me recuerda el primer viaje que hice a York hace muchos años. Paseando por sus calles descubrí la relación de esa ciudad con la película "V de Vendetta" que tanto me gusta. ¿Existe algo que no aparece pero que se intuye? El propio personaje. No aparece, pero es continuamente referido. ¿Qué asociaciones crean los objetos representados en la imagen? La lucha religiosa y política en la que se vio involucrado está representada con la catedral y su lugar de nacimiento. #despertarlamiradaM3

Sujeto 041¿Encuentras algún mensaje subyacente? El reclamo turístico que supone. ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta? Se presenta la lucha en el pasado entre diferentes religiones y posiciones políticas que marcaron la historia del Reino Unido. ¿Qué historia crees que cuenta? Cierra el círculo de la historia de la "conspiración de la pólvora" que actualmente se recuerda en las calles de York como una fiesta pero que en el pasado tuvo tintes dramáticos. ¿Cuál es la intención del autor de la imagen? Presentar el contraste entre el lugar de nacimiento de un católico que luchó contra el protestantismo y que vivió frente a un gran monumento protestante. #despertarlamiradaM3

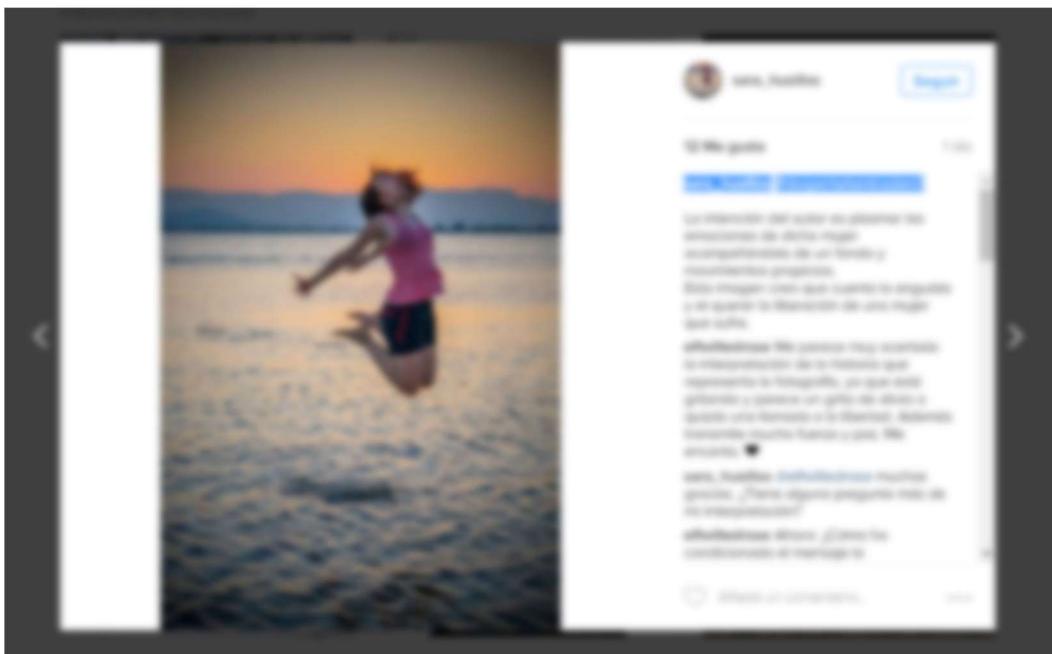
Sujeto 042 Hola Sujeto 041, en cuanto al mensaje subyacente, ¿podrías ahondar un poco más, sobre todo en el "nació aquí..."?

Sujeto 042Y en cuanto a los colores, el azul y letras blancas, ¿qué dicen? O qué suponen?

Sujeto 041@Sujeto 042 la casa en la que nació Guy Fawkes se encuentra frente a la Minster de York. Actualmente es un pub de una ruta turística.

Sujeto 041En las letras @Sujeto 042 se dice que nació allí, fue miembro de la conspiración de la pólvora y asesinado en Londres.

CASO 5



Sujeto 051#despertarlamiradam3

La intención del autor es plasmar las emociones de dicha mujer acompañándola de un fondo y movimientos propicios.

Esta imagen creo que cuenta la angustia y el querer la liberación de una mujer que sufre.

Me parece muy acertada la interpretación de la historia que representa la fotografía, ya que está gritando y parece un grito de alivio o quizás una llamada a la libertad.

Además transmite mucha fuerza y paz. Me encanta. ❤️

Sujeto 033@Sujeto 052 muchas gracias. ¿Tiene alguna pregunta más de mi interpretación?

Sujeto 052Ahora: ¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen? y ¿Encuentras algún mensaje subyacente? ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

Sujeto 051 La imagen representa a una mujer saliendo del mar, gritando, durante la puesta de sol.

En torno a esto, la composición centrada y equilibrada con la colocación de los elementos, pero a la vez transmitiendo un gran dinamismo, genera esa sensación de liberación

En cuanto a la iluminación está centrada en la parte centro-superior de la imagen, dejando ver una ligera oscuridad en la parte inferior (agua). Esto crea un efecto de "halo" en torno a la mujer al salir del agua.

Sujeto 051 La imagen representa a una mujer saliendo del mar, gritando, durante la puesta de sol.

En torno a esto, la composición centrada y equilibrada con la colocación de los elementos, pero a la vez transmitiendo un gran dinamismo, genera esa sensación de liberación

En cuanto a la iluminación está centrada en la parte centro-superior de la imagen, dejando ver una ligera oscuridad en la parte inferior (agua). Esto crea un efecto de "halo" en torno a la mujer al salir del agua.

Eliminar comentario

Sujeto 051 En relación a las tonalidades de colores que utiliza, son colores cálidos de la puesta de sol y la ropa de la mujer, contrastando con los azules y grises de la sombra del agua y el fondo montañoso.

La imagen me provoca una sensación de liberación y fuerza a la vez que de angustia por el grito ahogado de la mujer. También, las tonalidades de contraste entre grises y cálidos enmarcados en una escasa iluminación, me transmite una sensación de añoranza.

Cuando miro la imagen recuerdo días de verano en los que, aunque tenía vacaciones, me ahogaba en un vaso de agua por la cantidad de responsabilidades que me quedaban por resolver.

Sin embargo, hay un detalle de la imagen que no se intuye a simple vista. La mujer se encuentra en la orilla, lo que crea una cierta incertidumbre al no vislumbrar la arena. ¿Qué asociaciones crean los objetos representados en la imagen?

La imagen es en realidad una metáfora visual, como la sirenita que sale fuera del agua, que presenta a una mujer fuerte, que no se queda impasible ante la dureza de la vida.

Sujeto 052 Como curiosidad ¿recuerdas qué buscaste para encontrar la imagen?

Sujeto 052 Vuelve a mandar la contestación que sale "Eliminar comentario" y tu IG y queda un poco extraño, por favor.

Sujeto 051 La imagen la realizamos @jchupo y yo mientras estábamos de vacaciones. Fue un día de verano, tras el largo año escolar, sentí la necesidad de ponerme a gritar y saltar a la orilla. El fotógrafo plasmó perfectamente, en este caso mis emociones.

Sujeto 052 Me encanta, es genial trabajar contigo, @Sujeto 051. Gracias.

Sujeto 051 Igualmente @Sujeto 052 :)

Me gusta

## CASO 6



Sujeto 061#despertarlamiradam3

Cuenta la historia de la cruda realidad por la que están pasando los pobres africanos, desnutridos, sin poder alimentarse ni beber agua al día. La poca ayuda humanitaria que reciben a diario, pensando en la ayuda que podrían recibir por las millones y millones de personas que hay en el planeta. Esta es una de las muchas imágenes tristes que podemos ver, ya que por desgracia existen miles y miles de personas en la misma situación de riesgo de salud.

Y la intención del autor es que, debemos ayudar a todas esas personas que necesitan de nosotros, y no pensar en gastarnos el dinero en cosas insignificantes, sino pensar en dar ayudas benéficas, que es lo que verdaderamente importa.

Sujeto 062 ¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen?

Sujeto 063 ¿Encuentras algún mensaje subyacente?

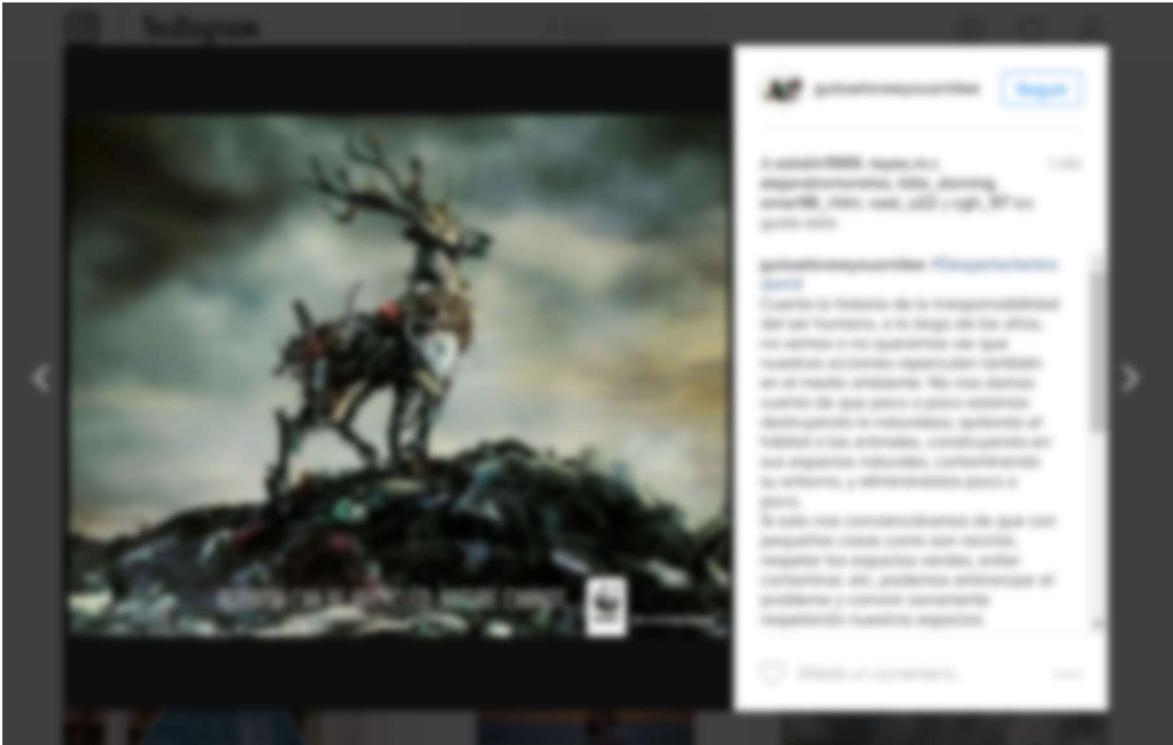
Sujeto 063¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

Sujeto 061 1.) El plano que destaca es el plano detalle, ya que se intenta destacar el bolso por encima de todo centrándolo en la imagen. La imagen se ve desde el punto de vista frontal. En cuanto al color podemos observar que se utilizan colores oscuros, colores tristes, suaves, a la vez se utiliza un espacio poco colorido, solitario, ya que se encuentran en un descampado. Los colores que resaltan en la imagen son el negro, el negro se asocia a la tristeza, al silencio... Otro color que aparece en la imagen es el gris, este color es conocido como un color sin fuerza, simboliza la melancolía y por la vestimenta de la modelo también encontramos colores como el marrón oscuro. Pero habría que destacar el blanco por encima de todo. El blanco es el color más puro de todos, representa la pureza. En cuanto al contraste genera desequilibrio y consigue llamar la atención. En cuanto a la iluminación es de tipo Clara Oscura. Es un tipo de iluminación que provoca altos contrastes, genera un mayor dramatismo en la imagen, con colores oscuros. Y por último la composición se trata de una modelo desnutrida posando en una posición sexista, en el suelo, en un espacio abierto, y a su vez la modelo sujeta un bolso de gran tamaño, de un color blanco llamativo, haciendo que el bolso pueda resaltar por encima de todo.

Sujeto 061 2.) Se podría decir que muchas personas para ayudar donan bolsos y ropa que ya pasa de moda para las personas desnutridas, cuando en verdad lo que ellos necesitan es comida y agua, para poder mantenerse vivos y no con lujos, es importante que el que quiera que done alimentos y cosas necesarias, y no ropa o productos caros que ya no les sirven porque han pasado de moda.

Sujeto 061 3.) El valor fundamental es el valor de la conciencia, trata de enseñarnos de ser conscientes de la realidad que tenemos delante, de poder concienciarnos con esas personas que no tienen nada para poder sobrevivir. Otro de los valores, es el valor de ayudar y entender al otro, ponernos en su situación y ayudarles con lo que podamos. A parte podemos ver que se presentan los valores de la compasión, y de empatía con el otro.

## CASO 7



Sujeto 071 #Despertarlamiradam3

Cuenta la historia de la irresponsabilidad del ser humano, a lo largo de los años, no vemos o no queremos ver que nuestras acciones repercuten también en el medio ambiente. No nos damos cuenta de que poco a poco estamos destruyendo la naturaleza, quitando el hábitat a los animales, construyendo en sus espacios naturales, contaminando su entorno, y eliminándolos poco a poco.

Si solo nos concienciáramos de que con pequeñas cosas como son reciclar, respetar los espacios verdes, evitar contaminar, etc, podemos aminorozar el problema y convivir sanamente respetando nuestros espacios.

¿Encuentras algún mensaje subyacente?

Sujeto 071La imagen se compone de tres figuras básicas : un ciervo y la Pequeña montaña de basura y al fondo encontramos el cielo.

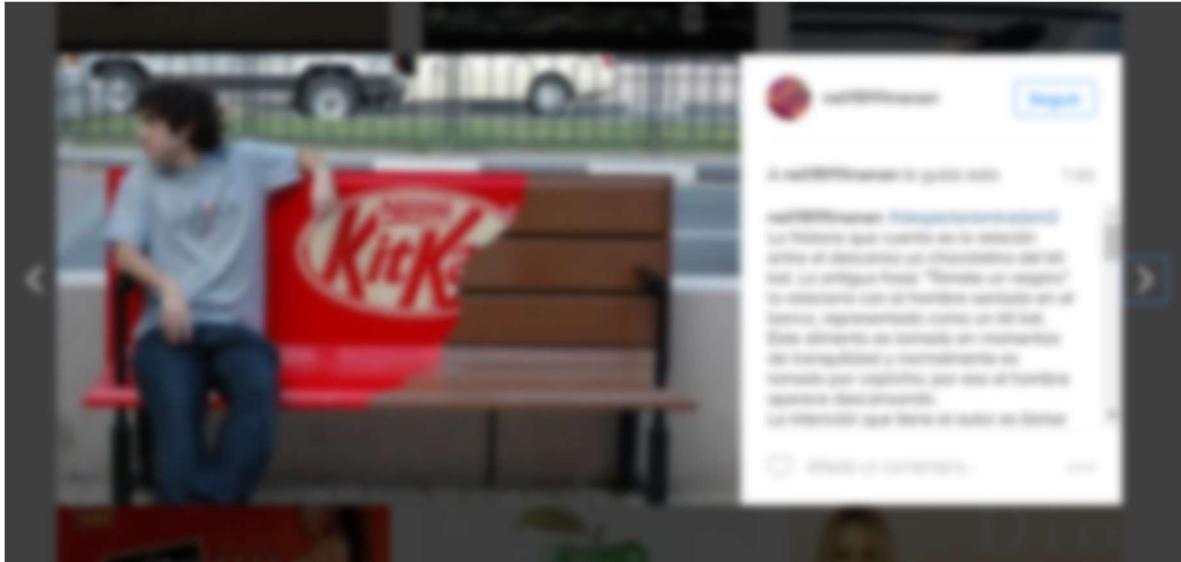
Sujeto 071Utiliza colores oscuros, escala de grises, colores fríos para mostrar la horrorosidad, y la contaminación presente.

Sujeto 072¿Qué tipo de valores y modelos de conducta presenta?

Sujeto 071la concienciación, y Una conducta negativa Por parte del ser humano pues está ocupando un espacio natural rompiendo ecosistemas.

Sujeto 071Perdona me has evaluado ya con Una sola pregunta?

## CASO 8



Sujeto 081 #despertarlamiradam3 La historia que cuenta es la relación entre el descanso ya chocolatina del kit kat. La antigua frase "Tómame un respiro" lo relaciona con el hombre sentado en el banco, representado como un kit kat. Este alimento es tomado en momentos de tranquilidad y normalmente es tomado por capricho; por eso el hombre aparece descansando.

La intención que tiene el autor es llamar la atención de los clientes por la creatividad e imaginación del anuncio, creando apetito al ver el banco representado como un kit kat.

Sujeto 082 ¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen?

Sujeto 081 Tiene una composición con equilibrio estático. Se trata de una imagen uniforme y simétrica que confiere armonía. El anuncio se centra en el centro de la imagen.

Sujeto 081 Utiliza colores afines y con variaciones suaves. Genera emociones sosegadas y relajantes. Se utiliza el color rojo, con significado de vitalidad y excitación.

Sujeto 081 Se plantea una luz difusa, suave, general y uniforme que difumina sombras.

Sujeto 081 Es un plano general, ya que muestra el entorno que le rodea y las acciones que se realizan. Se ve de frente, ya que desde otro punto de vista no se apreciaría el anuncio.

Sujeto 081 Aparece un hombre sentado en un banco. La relación que tienen entre sí es que la función de los bancos es hacia los seres humanos para que podamos descansar en ellos. Por lo tanto esta publicidad ha buscado un lugar en el que se puede observar el anuncio con frecuencia.

Sujeto 082 ¿Encuentras algún mensaje subyacente?

Sujeto 081 El mensaje subyacente que aparece es el tiempo de descanso en el que tomas el chocolate. También las tablas que representan el chocolate.

## CASO 9



Sujeto\_091 #despertarlamiradam3 Se intuyen que son 2 hermanos, chica y chico, los cuales estan felizmente dormidos y acurrucados. La intención del autor es despertar ternura y contarnos algo relacionado con el descanso de los bebes o un catálogo de ropa.

Sujeto\_092 ¿En qué piensas cuando miras la imagen?

Sujeto\_092 ¿Qué tipo de líneas predominan? ¿Cual es el plano y desde que punto de vista se ve la imagen?

Sujeto\_091 La imagen me transmite mucha dulzura, muestran un rostro suave sin ninguna arruga y parece que se sienten protegidos al estar tan arropados. También me parece un poco sexista porque utiliza el rosa para la niña y el color azul para el chico.

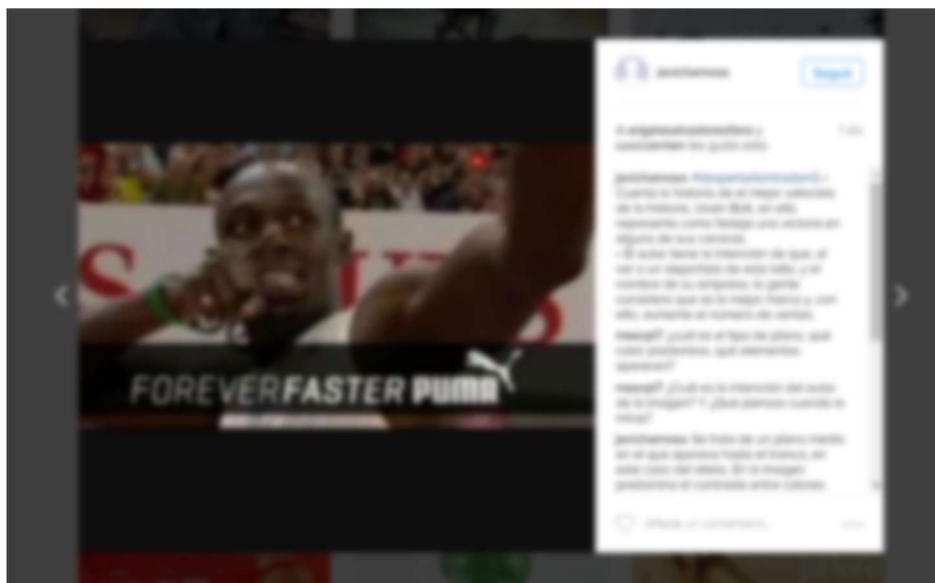
Sujeto\_091Predominan las líneas horizontales aunque también hay muchas verticales.

Sujeto\_092 ¿Encuentras un mensaje subyacente? ¿Que tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

Sujeto\_091 Se trata de un plano central en el que sólo apreciamos las cabezas y sus cuerpos hasta los brazos, pero no se aprecia la posición de las piernas. Sus cabezas estan un poco giradas hacia dentro de la imagen, el uno con el otro. Parece que la foto se ha sacado desde un lateral.

Sujeto\_091 Muchas gracias ppr tu evaluación!!!

## CASO 10



#despertarlamiradam3 • Cuenta la historia de el mejor velocista de la historia, Usain Bolt, en ella representa como festeja una victoria en alguna de sus carreras.

- El autor tiene la intención de que, al ver a un deportista de esta talla, y el nombre de su empresa, la gente considere que es la mejor marca y, con ello, aumente el número de ventas.

Sujeto\_102 ¿cuál es el tipo de plano, qué color predomina, qué elementos aparecen?

Sujeto\_102 ¿Cuál es la intención del autor de la imagen? Y ¿Qué piensas cuando la miras?

Sujeto\_101 Se trata de un plano medio en el que aparece hasta el tronco, en este caso del atleta. En la imagen predomina el contraste entre colores oscuros y muy claros, como se aprecia en el color de piel de Bolt y el fondo de la imagen en relación a la camiseta del atleta. Los elementos a destacar serían la frase, que guarda mucha relación con la profesión del protagonista, la velocidad, y la promoción a la moda deportiva al añadir la marca de ropa.

Sujeto\_101 Con la imagen, el autor busca hacer propaganda de su marca de ropa, ya que Bolt es un personaje famoso y atraerá numerosos clientes. Al ver la imagen únicamente pienso en lo que ha hecho el atleta por el deporte y su repercusión a la hora de la venta.

Sujeto\_102 Qué tipo de valores o modelos de conducta presenta

## CASO 11



Sujeto\_111 #despertarlamiradam3 La historia que cuenta es como una chica en bikini está vendiendo cervezas a unos chicos y de repente ve como uno de los chicos se bebe muchas cervezas y al final la chica se enamora de este y son felices. La intención del autor es vender cervezas a cuanto más gente mejor y sobre todo a hombres

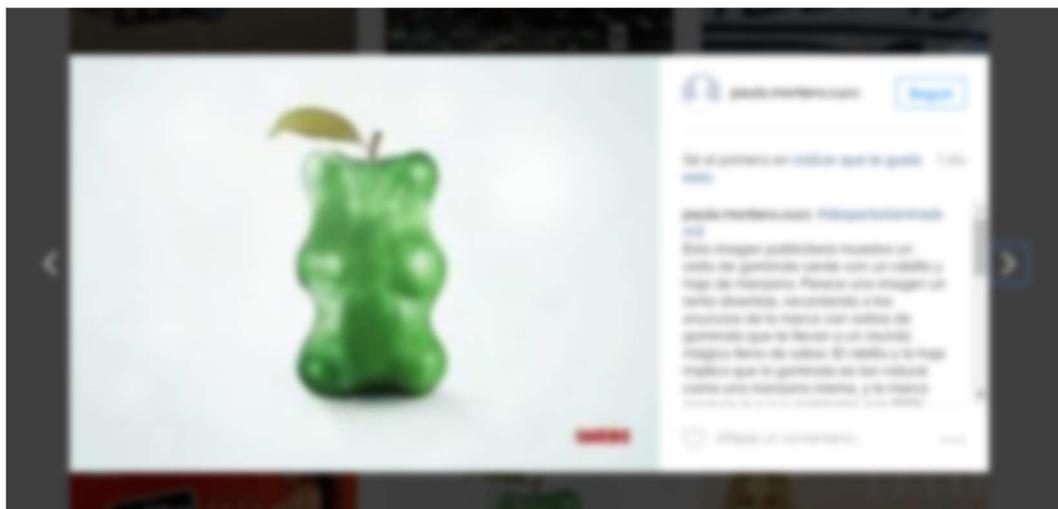
Sujeto\_112¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen?

Sujeto\_111El mensaje es un poco machista ya q compara a la mujer con la cerveza.El color, rojo, provoca excitación, el tipo de plano es americano o medio y lo q pretende es mostrar a toda la persona

Sujeto\_111@ Sujeto\_112

Sujeto\_112¿Encuentras algún mensaje subyacente? ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

CASO 12



Sujeto\_121#despertarlamiradam3

Esta imagen publicitaria muestra un osito de gominola verde con un rabillo y hoja de manzana. Parece una imagen un tanto divertida, recordando a los anuncios de la marca con ositos de gominola que te llevan a un mundo mágico lleno de sabor. El rabillo y la hoja implica que la gominola es tan natural como una manzana misma, y la marca asegura que sus gominolas son 100% natural. La intención de la imagen es convencer de que la gominola es natural.

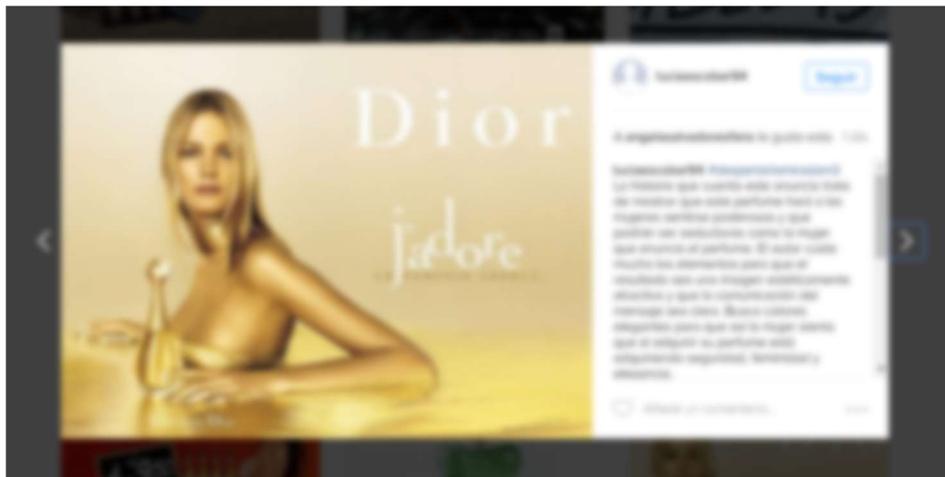
Sujeto\_122 Porqué crees q eligieron una manzana en vez de otra fruta?

Sujeto\_122 Encuentras algún mensaje subyacente?

Sujeto\_121 En realidad, la campaña presenta varios tipos, también hay uno igual pero referente a un limón y una fresa. Por otro lado, la manzana con el verde representan juventud y naturaleza. Y al ser el mensaje de un producto natural lo recalca.

Sujeto\_121 No considero que haya ningún mensaje oculto, en mi opinión el mensaje que pretende transmitir es de naturalidad y claridad. Un mensaje directo, con nada subliminal.

## CASO 13



Sujeto\_131 #despertarlamiradam3 La historia que cuenta este anuncio trata de mostrar que este perfume hará a las mujeres sentirse poderosas y que podrán ser seductoras como la mujer que anuncia el perfume. El autor cuida mucho los elementos para que el resultado sea una imagen estéticamente atractiva y que la comunicación del mensaje sea clara. Busca colores elegantes para que así la mujer sienta que al adquirir su perfume está adquiriendo seguridad, feminidad y elegancia.

Sujeto\_132 Tía que guapa eres

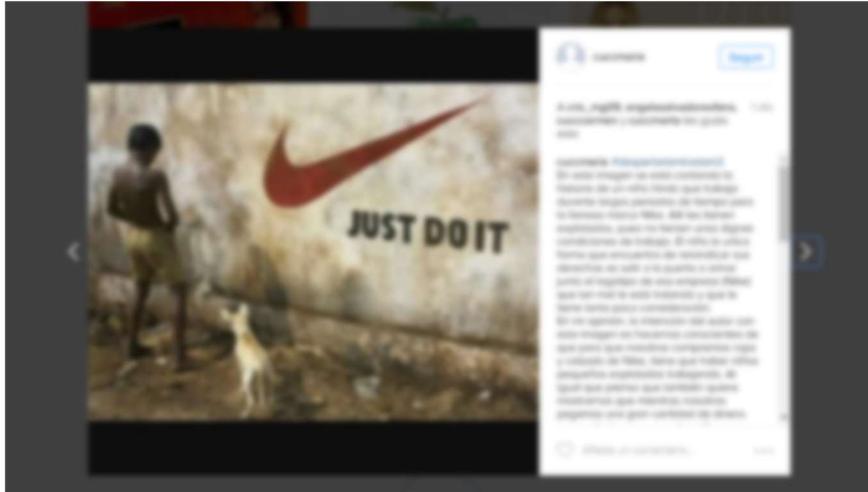
Sujeto\_133 Holajj ¿Cómo ha condicionado la angulación y los elementos de la imagen?

Sujeto\_131 Cada elemento se encuentra en la posición y tamaño adecuado para mandar el mensaje, la proporción del perfume en relación al de la modelo. Utiliza un plano medio.

Sujeto\_133 ¿qué tipo de contravalores o valores representa?

Sujeto\_131 Se encuentran valores como prestigio, elegancia, seguridad, feminidad.

CASO 14



Sujeto\_141 #despertarlamiradam3

En esta imagen se está contando la historia de un niño hindú que trabaja durante largos períodos de tiempo para la famosa marca Nike. Allí les tienen explotados, pues no tienen unas dignas condiciones de trabajo. El niño la única forma que encuentra de reivindicar sus derechos es salir a la puerta a orinar junto el logotipo de esa empresa (Nike) que tan mal le está tratando y que le tiene tanta poca consideración.

En mi opinión, la intención del autor con esta imagen es hacernos conscientes de que para que nosotros compremos ropa y calzado de Nike, tiene que haber niños pequeños explotados trabajando. Al igual que pienso que también quiere mostrarnos que mientras nosotros pagamos una gran cantidad de dinero por vestir de esa marca, los niños no tienen un trabajo digno ni un mínimo salario que les permita vivir cubriendo sus necesidades básicas.

Sujeto\_142 ¿Cómo ha condicionado el mensaje el color?

Sujeto\_141 En lo referente a la relación de colores emplea el contraste, usando el blanco para la pared mientras que en el cuerpo del niño y en el suelo emplea colores marrones y más oscuros. Con este contraste dota a la imagen de desequilibrio y a la vez busca captar nuestra atención.

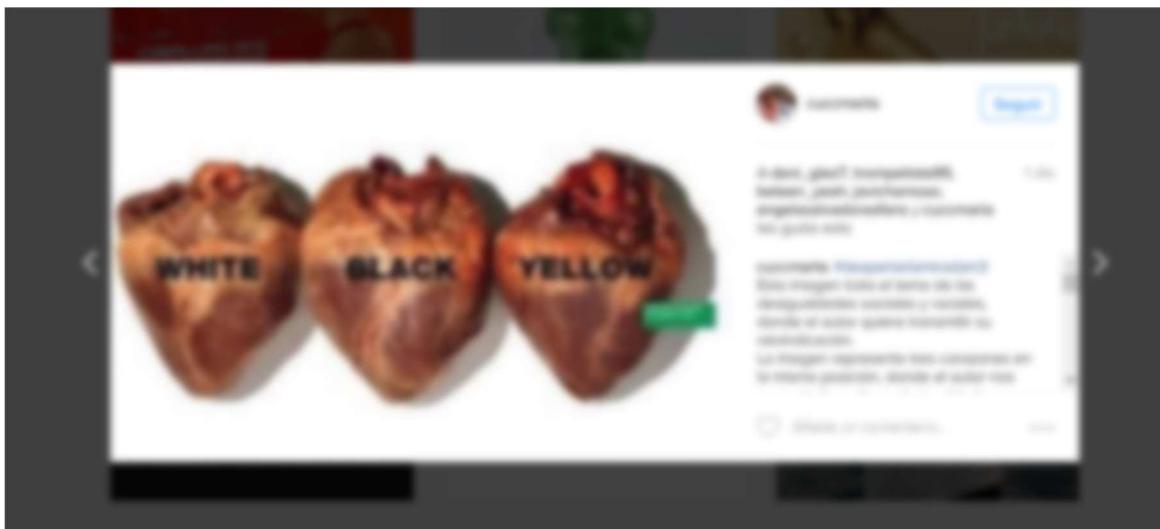
Sujeto\_142 ¿Encuentras algún mensaje subyacente?

Sujeto\_141 Sí, encuentro un mensaje subyacente. El niño está orinando en la pared porque es la única forma que tiene de “reivindicar” sus derechos. Con esta imagen se nos quiere hacer conscientes de que son los niños quienes están sobreexplotados y quienes fabrican la ropa de Nike.

Sujeto\_142 ¿Qué valores y contravalores encuentras en la imagen ?

Sujeto\_141 En esta imagen encuentro el antivalor del irrespeto, pues no se respeta la infancia de los niños hindúes, sino que se les mete en fábricas durante un largo periodo de tiempo para que fabriquen ropa y calzado; se les tiene explotados sin apenas darles dinero y sin que tengan lo suficiente para alimentarse. También se muestra el antivalor del egoísmo, por parte de los directivos de Nike, porque a pesar de todo el dinero que recaudan y de todo lo que consiguen de vender esa ropa no les garantizan un puesto de trabajo digno a estos niños, sino que les roban su infancia sin ni siquiera pagarles para que cubran sus necesidades básicas.

CASO 15



Sujeto\_151 #despertarlamiradam3

Esta imagen trata el tema de las desigualdades sociales y raciales, donde el autor quiere transmitir su reivindicación.

La imagen representa tres corazones en la misma posición, donde el autor nos presenta los valores de igualdad, respeto y esperanza a la vez en contra de los antivalores de nuestra sociedad

Sujeto\_152 ¿Que tipo de formas se destacan en la imagen?

Sujeto\_151 Tienen que ser preguntas que estén para el diálogo en Instagram  
@cristina13.marta

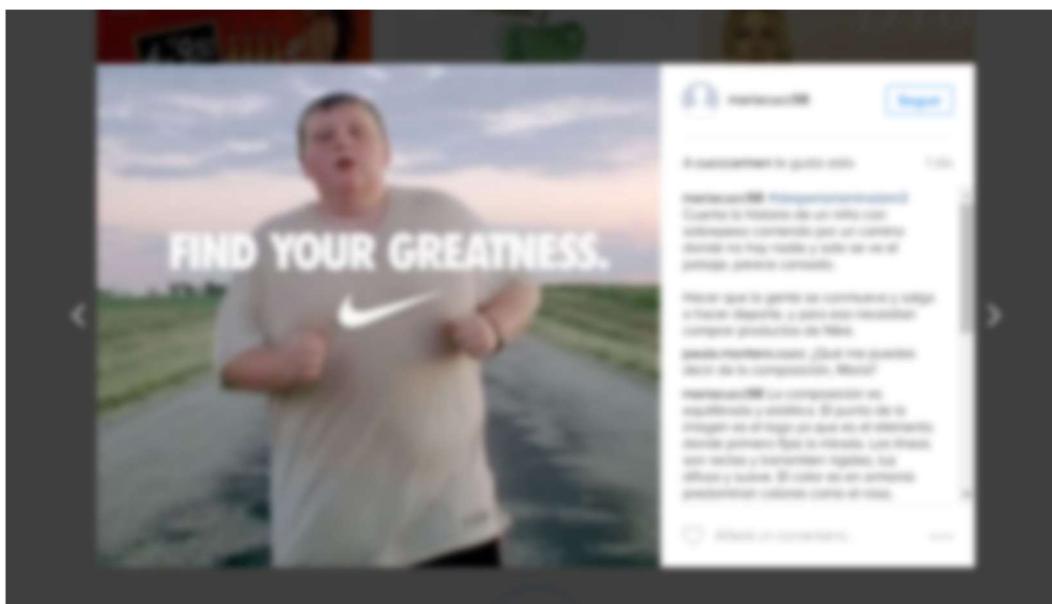
Sujeto\_152 ¿como ha condicionado el mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen?

Sujeto\_151 La imagen tiene una composición uniforme, donde los corazones están colocados en la misma posición, y no se ve diferencia en cada uno de ellos, por lo que nos transmite igualdad representando a las diferentes razas sociales. El mensaje es breve y conciso, usa el color negro para destacar el texto y captar la atención a primera vista. El rojo de los corazones refleja la sangre y violencia, por lo que muestra seriedad y

protesta. Además, la imagen se muestra sobre un fondo blanco, por lo que llama nuestra atención fácilmente. Se usa un primer plano para intimar con el público y utiliza una angulación nadir, hecha desde arriba con el enfoque hacia los elementos de la imagen. @cristina13.marta

Sujeto\_152 ¿encuentras algún mensaje subyacente? ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

CASO 16



Sujeto\_161 #despertarlamiradam3

Cuenta la historia de un niño con sobrepeso corriendo por un camino donde no hay nadie y solo se ve el paisaje, parece cansado.

Hacer que la gente se conmueva y salga a hacer deporte, y para eso necesitan comprar productos de Nike.

Sujeto\_162 ¿Qué me puedes decir de la composición, Sujeto\_161?

Sujeto\_161 La composición es equilibrada y estática. El punto de la imagen es el logo ya que es el elemento donde primero fijas la mirada. Las líneas son rectas y transmiten rigidez, luz difusa y suave. El color es en armonía predominan colores como el rosa, marrón, verde.. El plano es medio ya que muestra la acción y permite ver la expresión. No hay ángulos, es un plano frontal. @paula.montero.cucc

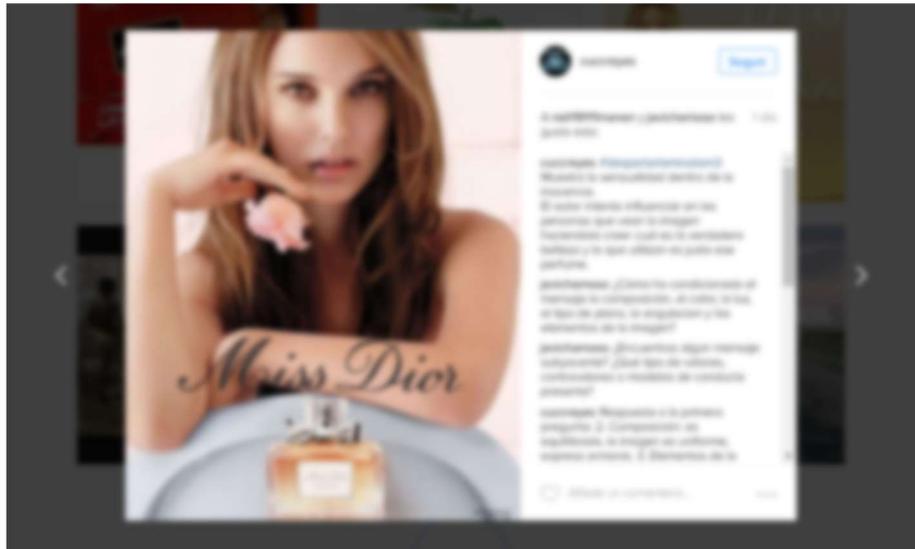
Sujeto\_162 Muy bien, y ¿qué piensas de la iluminación?

Sujeto\_161 La iluminación es difusa con colores afines y suaves que transmiten optimismo @paula.montero.cucc

Sujeto\_162 De acuerdo :) ¿Que sensaciones te provoca la imagen? ¿Crees que eso que te transmite es lo que quería transmitir la marca?

Sujeto\_161 Me provoca cansancio por ver al niño tan fatigado. Creo que la marca quiere transmitir eso, y que la gente se conmueva y salga a hacer deporte comprando así sus productos @paula.montero.cucc

CASO 17



Sujeto\_171 #despertarlamiradam3

Muestra la sensualidad dentro de la inocencia.

El autor intenta influenciar en las personas que vean la imagen haciendola creer cual es la verdadera belleza y lo que utilizan es justo ese perfume.

Sujeto\_172 ¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la angulacion y los elementos de la imagen?

Sujeto\_172 ¿Encuentras algún mensaje subyacente? ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

Sujeto\_171 Respuesta a la primera pregunta: 2. Composición: es equilibrada, la imagen es uniforme, expresa armonía. 3. Elementos de la imagen: En la imagen se podría decir que existen dos puntos, la rosa y el perfume lo que provoca que haya direccionalidad. En la imagen se puede apreciar líneas curvas, como el respaldo de la silla y los brazos de la chica, transmitiendo serenidad y sosiego. También hay líneas rectas, una se encuentra desde uno de sus hombros hasta el otro y las rayas de la silla, expresando rigidez. 4. La luz: es difusa, es suave, uniforme y se difuminan las sombras. 5. Colores: hay una armonía entre los colores, son colores afines con variaciones

suaves, genera emociones relajantes. Nos encontramos con el color rosa que transmite delicadeza, ilusión y dulzura, y amarillo que transmite optimismo y alegría. 6. El plano de la imagen es medio ya que podemos ver más aparte del rostro de la mujer, el espacio se ve desde enfrente, sin provocar ninguna emoción fuerte ante la escena.

Sujeto\_171 La segunda respuesta: El mensaje subyacente es que este perfume sirve para seducir a través de la inocencia.

CASO 18



Sujeto\_181 Hoy presentamos el cuadro "La Tache de Safi" del autor húngaro Istvan Sandorfi.

El autor trata de visibilizar a las mujeres de un colectivo en particular y contar, a través de pequeños matices, su historia. Las obras del autor acostumbran a contrastar el hiperrealismo con lo irreal obviando elementos o fragmentando la realidad con pinceladas sueltas.

#istvansandorfi #sandorfi #art #modernart #arte #cuadro #mujer  
#despertarlamiradam3 #meam #artemoderno #pintura #hiperrealismo

Sujeto\_181 #despertarlamiradam3 Podemos leer en la imagen la historia de sufrimiento y dolor reducido a un respiro, un instante de descanso protegida con la fragilidad de una sábana blanca, eso es lo que dura la calma en una mujer sometida por todo y todos.

Sujeto\_182 ¿ Que te da a pensar la imagen?

Sujeto\_181 Me transmite la sensación de calma contenida en un suspiro efímero, así como la tensión de sobrellevar una vida de sufrimiento. @migueliito\_caste

Sujeto\_183 #fandelobonitoquees

Sujeto\_183 So nice!

Sujeto\_181 Thx mate @cloudguide

Sujeto\_181 El húngaro de nuestros corazones @\_mariasei

Sujeto\_182 ¿Porque has elegido esta imagen y no otra ?

Sujeto\_181 Porque, de entre todas las obras de Istvan Sandorfi, esta en particular me parece preciosa, el contraste de la piel negra con la sábana blanca me resulta muy atractivo. Además, las

obras de este autor que rompen el realismo con sus pinceladas personales me parecen sublimes. @ Sujeto\_182

Sujeto\_182 ¿Cuál crees que es la finalidad de esta imagen ?

Sujeto\_181 Como he dicho al principio, mostrar la realidad de un colectivo de una comuna de Paris a través de una serie de obras que valen su peso en oro. @ Sujeto\_182

Sujeto\_184 ¿Podrías destacar los elementos de la imagen? (influencia de la iluminación, técnicas del artista..)

Sujeto\_181 La iluminación baña el perfil izquierdo de la mujer generando un claroscuro definido. Además, el trazo fino que necesita el hiperrealismo se conjuga con trazos sueltos y difuminados que trascienden la realidad. El color lleno de detalles tanto en los paños como en la piel combinan oscuros y claros, sobre los mantos caen pinceladas de color. Respecto a la textura, podemos observar la pureza en la definición lisa de la piel en contraste con la pared que tiene aspecto rugoso por brochazos de pintura. @

Sujeto\_184

## CASO 19



Sujeto\_191 #despertarlamiradam3

Esta foto pertenece a la película #Lagrandebellezza. La intención de la foto es la belleza de Roma representada desde una azotea.

Sujeto\_191 #despertarlamiradam3 la foto cuenta la historia de un hombre que en su soledad se maravilla del mundo y de la ciudad de Roma

Sujeto\_192 ¿Encuentras algún mensaje subyacente? ¿Que tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

Sujeto\_191 @Sujeto\_192 El mensaje de la imagen es mostrar el disfrute del hombre respecto a la ciudad en la que se encuentra. Disfruta de ese entorno en soledad

Sujeto\_193 ¿Conoces algo acerca del director de la película y de porque quiso resaltar la belleza de Roma?

Sujeto\_193 Me parece muy interesante todo lo que te trasmite esta imagen, ¿Cuál fue el primer pensamiento que tuviste al verla?

## CASO 20



Sujeto\_201 #despertarlamiradam3 La impresión que el autor pretende transmitir es alegría y optimismo, incluso dulzura. Me hace recapacitar sobre la ilusión, los sueños, los miedos ... Sobre el sentimiento de querer perderte en calles con ese encanto para poder encontrarte contigo mismo. Asocio esta imagen con el movimiento, el dinamismo, el continuo ir y venir de la gente, de una vida aparentemente alegre.

Sujeto\_202 ¿no te provoca agobio y el estrés de una gran ciudad ?

Sujeto\_201 No, creo que también se puede vivir tranquilo, en mi caso prefiero una ciudad grande donde siempre haya lugares nuevos que puedas descubrir, sitios que nunca hayas visitado y puedan convertirse en tus lugares favoritos, y sobre todo gente por conocer

Sujeto\_203 ¿Qué te transmiten los colores de la imagen?

CASO 21



Sujeto\_211 #despertarlamiradam3

La intencionalidad del autor es manifestarse contra el racismo.

Sujeto\_211 Cuenta una historia que se puede observar día a día en cualquier lugar público: la historia de las diferencias sociales, del rechazo, de la incultura, del egoísmo, de los prejuicios, del racismo... En contra-posición aparece la imagen de la pureza (entendiendo pureza como alguien o algo que todavía no ha sido corrompido y manchado por la sociedad), el niño/a es la esperanza.

Sujeto\_212 Definitivamente, ¡no puedo estar más de acuerdo con la intencionalidad del autor! La sociedad está enferma, pero un buen remedio son las pequeñas acciones que nos alegran los días. En mi opinión ésta imagen, además de los significados que has dado, representa la bondad. Un rostro amable y cercano, un solo gesto que saca a relucir lo mejor de la persona. Por más personas que luchen contra viento y marea por lo que de verdad importa, sigamos trabajando. El buen análisis ^^

Sujeto\_211 ¿Tienes alguna duda sobre la imagen? ¿Alguna pregunta?

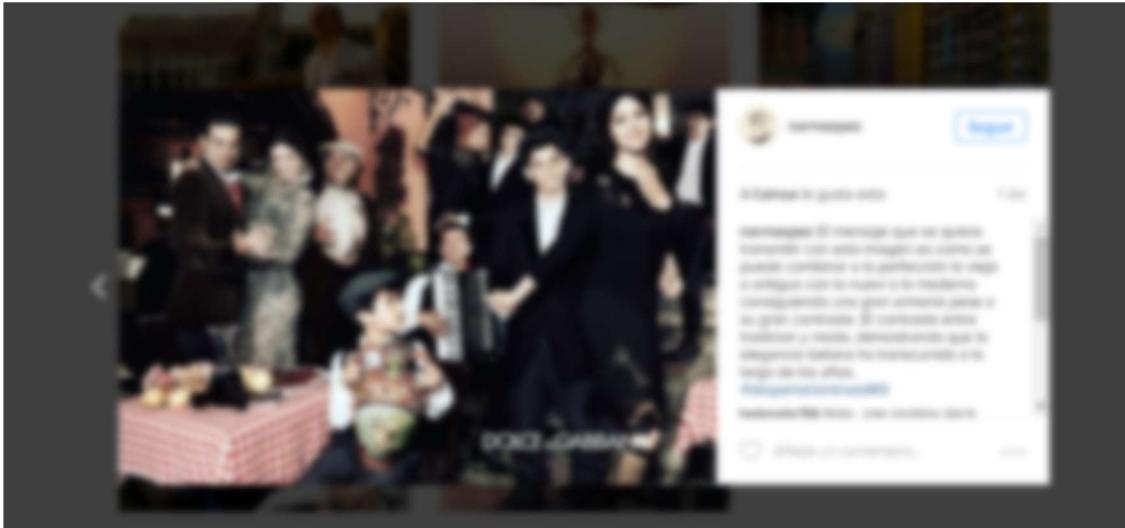
Sujeto\_212 ¿Podrías describir los elementos visuales de la imagen?

Sujeto\_211 La imagen representa personas en un medio de transporte público, por el espejo se puede apreciar una estación aunque se ve muy borroso, por el movimiento. Aparecen tres personas, un hombre “negro” y una mujer con su hijo/a “blancos”, el hombre y el niño/a se están tocando la mano, el hombre le sonríe. Al niño/a no se le ve la cara y su madre está mirando hacia el lado contrario donde se encuentra el hombre. La composición tiene equilibrio dinámico, se rompe la simetría en la composición. Predominan las líneas curvas, transmitiendo movimiento y dinamismo. La luz es difusa, en éste caso luz general. Colores oscuros, grises y algunos colores vivos como en la ropa el niño/a y el cuello de la camisa del hombre, que es blanco. Solo hay contraste en la ropa del niño/a con respecto al resto de colores de la fotografía. Puede que no sea casualidad que el niño/a esté más iluminado que el resto de componentes, como he dicho antes, al transmitir esperanza, está representado con luz y claridad. La fotografía tiene un plano medio, se muestra la acción accediendo aún a la expresión. Se ve que están en un medio de transporte público, que nos da pistas a saber que los personajes son desconocidos, aunque no tiene más importancia que esa. Sigue accediendo aún a la expresión ya que tiene mucha relevancia la expresión de la cara del hombre y la mujer.

Sujeto\_211 El hombre y el niño/a están comunicándose (de forma no verbal) tocándose, la mujer tiene sujeto al niño/a por el cuerpo, para que no se caiga y entre el hombre y la mujer no hay ningún tipo de comunicación, ya que ni siquiera hay contacto visual porque la mujer está mirando hacia el lado contrario. La imagen me provoca esperanza, para que se acabe con el racismo entre otras cosas y frustración por las personas que se comportan de esa manera. Y ternura, entre el hombre y el niño/a. Pienso que la sociedad puede cambiar, ya que es un problema social, los pequeños y pequeñas que aún no han sido “corrompidos” por las capas sociales, no nacen siendo racistas, machistas, homófobos, etc., como se puede apreciar en la fotografía. El problema es la educación que reciben, no sólo de sus familiares, sino de todo lo que implica la sociedad y el contacto con ésta. Creo y sobretodo espero un cambio social. Algo que no aparece como tal pero se intuye es el racismo, la indiferencia de la mujer, el gesto de desagrado que parece que le genera el hombre. Lo importante en ésta imagen únicamente son las personas, los objetos son prácticamente indiferentes, lo único en lo que nos podemos fijar es en que es un transporte público, lugar de

encuentro entre las tres personas. El mensaje subyacente que tiene la fotografía es el de que nadie nace siendo racista, da igual nuestro color de piel, nuestro físico, nuestro idioma, nuestra religión. Los niños no entienden de eso, todavía no han sido corrompidos por la sociedad, mientras que los adultos si se fijan y juzgan todas esas cosas. En la fotografía aparecen: Valores: igualdad, antirracismo, simpatía. Contravalores: diferencias sociales, racismo, indiferencia. Modelos de conducta: - hombre-niño: simpatía, ternura, amabilidad. - mujer: indiferencia, prejuicios, desagrado.

## CASO 22



Sujeto\_221 El mensaje que se quiere transmitir con esta imagen es como se puede combinar a la perfección lo viejo o antiguo con lo nuevo o lo moderno consiguiendo una gran armonía pese a su gran contraste. El contraste entre tradición y moda, demostrando que la elegancia italiana ha transcurrido a lo largo de los años.

#despertarlamiradaM3

Sujeto\_222 Hola, ¿me podrías decir cuál es la historia que crees que cuenta el autor de esta imagen?

Sujeto\_222 Por cierto, hay algunas palabras mal escritas en tu publicación, ¿podrías revisarla?

Sujeto\_223 ¿Que es lo que te llama exactamente la intención de esta imagen?

CASO 23



Sujeto\_231 #despertarlamiradam3

La intención del autor podría ser reivindicar la tolerancia y la libertad de poder mostrar cuerpos desnudos e imperfectos sin ningún tapujo, luchando así contra el odio del racismo, contra la censura y contra los cánones de belleza establecidos.

Sujeto\_231 #benetton #maternidad #dinoalracismo #libertaddeexpresión #afecto #bebe #tolerancia #respeto

Sujeto\_231 #despertarlamiradam3 A mi parecer, cuenta la historia de una madre que está dando de mamar a su hijo, su hijo puede o bien haber sido adoptado o ser propio biológicamente, aunque no estoy segura de si una mujer negra puede dar a luz a un hijo blanco. En cualquier caso el vínculo que se ve entre ambos es de amor, afecto y ternura

Sujeto\_232 si tuvieses un hijo, ¿le mostrarías este tipo de imágenes para tratar de hacerle reflexionar? podrías poner algo del racismo en la historia que pretende contar.

Sujeto\_231 Si tuviese un hijo le mostraría la imagen de forma normalizada, solo le haría reflexionar en el caso de que a mi hijo le supusiese confusión la imagen, pero

pretendo educar de tal manera que esta confusión no se de. Con la historia pretende luchar contra el racismo, ya que no importa el color de nuestra piel, si no que nos cuidemos unos a otros sin que importen las apariencias y características físicas y externas, tanto a este bebe como a esta madre, les es indiferente el color de su piel para mostrarse afecto y cariño, el amor no tendría que tener fronteras y deberíamos aceptar las diferencias con más normalidad.

Sujeto\_232 me ha gustado mucho tu comentario, y el hecho de que pretendas educar a las futuras generaciones con un mensaje de tolerancia, respeto e igualdad

Sujeto\_233 Una imagen muy interesante ¿Crees que la sociedad ha aceptado mostrar un pecho en una imagen publicitaria?

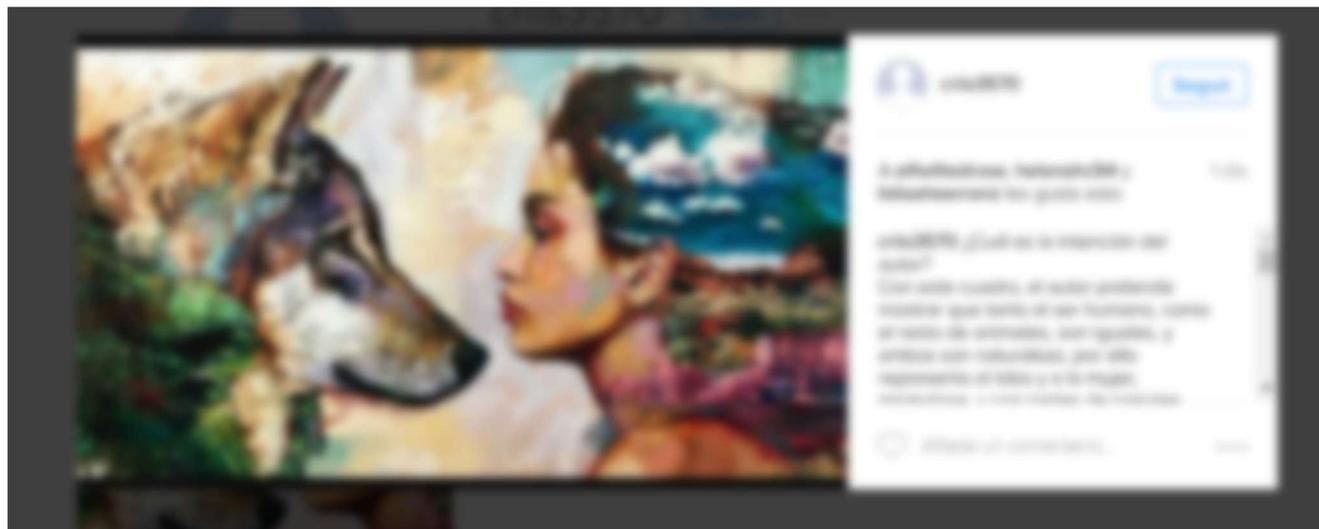
Sujeto\_231 Creo que la mayoría de la sociedad aún no ha aceptado mostrar los pechos de mujer publicamente, de hecho si una mujer da de mamar a su hijo en publico, podrás observar como el resto de personas que pasan ponen caras de asco o se quejan. Espero que algún día se vea con la misma naturalidad que una mujer se quite la camiseta mostrando el torso desnudo igual que lo vemos en un hombre

Sujeto\_233 ¿Crees que en todos los lugares se interpretaría igual la imagen?

@Sujeto\_231

Sujeto\_231 Hay culturas donde la naturaleza de los cuerpos desnudos esta más censurada que en otros, al igual que hay culturas más racistas que otras.

CASO 24



Sujeto\_241 ¿Cuál es la intención del autor?

Con este cuadro, el autor pretende mostrar que tanto el ser humano, como el resto de animales, son iguales, y ambos son naturaleza, por ello representa al lobo y a la mujer, mirándose, y con partes de paisajes dentro de ellos, incitando al respeto con los demás seres vivos, ya que todos somos naturaleza #despertandomiradam3

Sujeto\_242 ¿Qué sensaciones te provoca la foto?

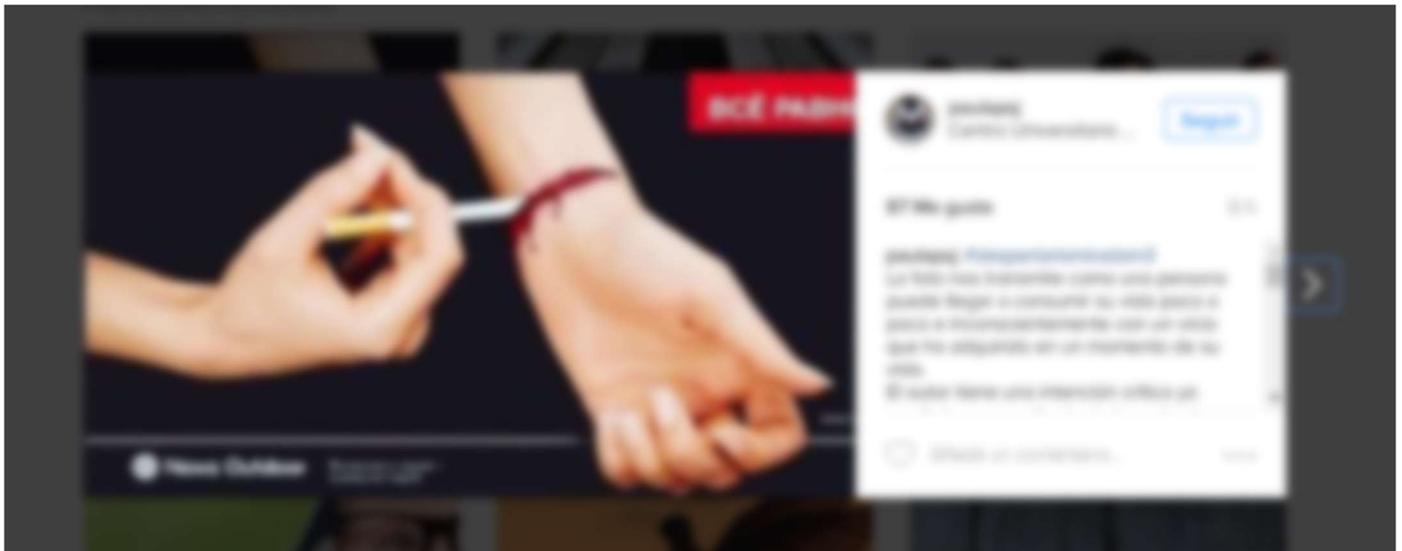
Sujeto\_241 ¿Qué historia crees que cuenta? Creo que la historia que cuenta tiene que ver con el pasado, cuando la humanidad todavía seguía en contacto con la naturaleza, y no se creía superior a los demás seres vivos, cuando era parte de la naturaleza y la respetaba, trabajando con ella, y creo que intenta llevar al espectador a ese recuerdo de que todos los seres vivos, incluido el ser humano, forma parte y es naturaleza, tratando con igualdad ambos elementos #despertandomiradam3

Sujeto\_241 la foto me da sensación de tranquilidad, y me hace sentir que formo parte de algo más de lo que nos ofrece nuestra sociedad

Sujeto\_242¿Sabes algo acerca del autor del cuadro?

Sujeto\_241 Se llama Dimitra Milán, es de Arizona y tiene 16 años, es una pasada jajajaja además tiene otros cuadros del mismo estilo que son geniales

## CASO 25



Sujeto\_251 #despertarlamiradam3

La foto nos transmite como una persona puede llegar a consumir su vida poco a poco e inconscientemente con un vicio que ha adquirido en un momento de su vida.

El autor tiene una intención crítica ya que la imagen es bastante impactante y muy directa, se puede resumir en que 'fumar mata' incita a las personas que lo consumen que dejen de hacerlo ya que les expone de ante mano los problemas que conlleva.

Sujeto\_252 ¿Qué tipo de líneas predominan?

Sujeto\_253 ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

Sujeto\_251 Predominan las líneas curvas

Sujeto\_251 excepto la línea del cigarro

Sujeto\_251 y del corte que son rectas

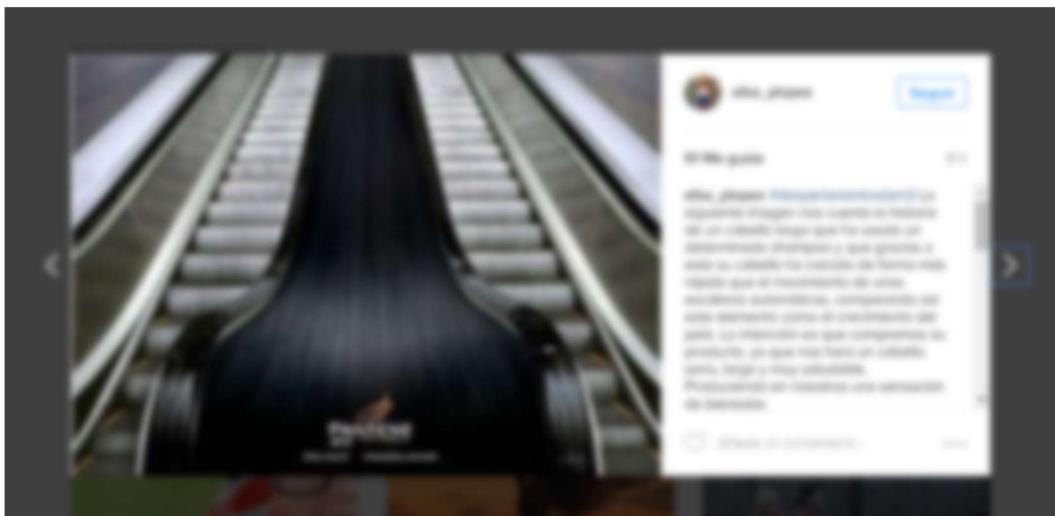
Sujeto\_251 para destacarlas ya que es lo importante de la imagen.

Sujeto\_252 ¿ qué tipo de valores , contravalores o modelos de conducta presenta ?

Sujeto\_251 @ Sujeto\_253 nos presenta los valores de la persona, nos hace ver que nuestras vida vale mucho más que un cigarrillo.

Sujeto\_251 @ Sujeto\_252 nos presenta los valores de la persona, nos hace ver que nuestras vidas valen mucho más que un cigarrillo.

## CASO 26



Sujeto\_261 #despertarlamiradam3 La siguiente imagen nos cuenta la historia de un cabello largo que ha usado un determinado shampoo y que gracias a este su cabello ha crecido de forma más rápida que el movimiento de unas escaleras automáticas, comparando así este elemento como el crecimiento del pelo. La intención es que compremos su producto, ya que nos hará un cabello sano, largo y muy saludable. Produciendo en nosotros una sensación de bienestar.

Sujeto\_262 ¿cómo ha condicionado el mensaje la composición?

Sujeto\_262 ¿como ha condicionado el mensaje el color?

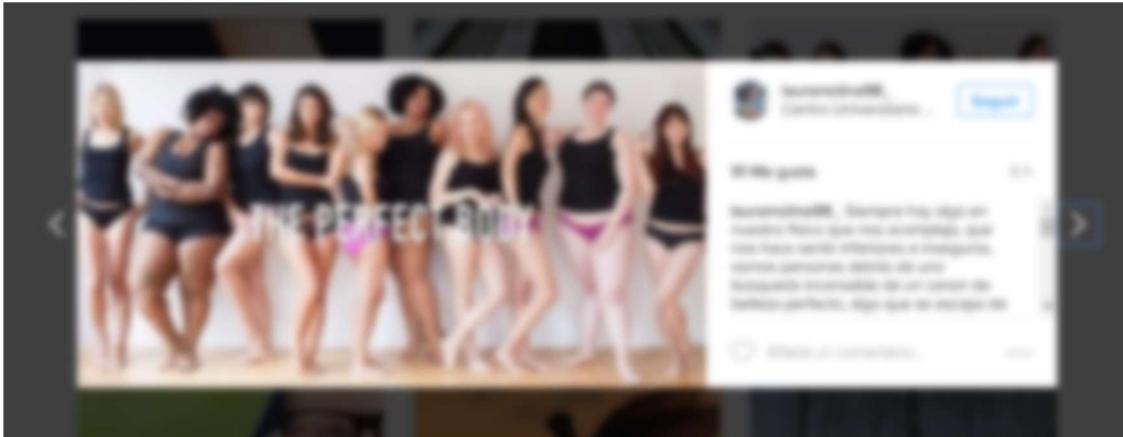
Sujeto\_261 Tiene una composición con equilibrio estático, es una imagen uniforme y simétrica. Que proporciona tranquilidad a aquel que la visualice. @ Sujeto\_262

Sujeto\_261 Usa colores de contraste, en este caso el blanco y el negro produciendo con este último una atención en el centro de la imagen @ Sujeto\_262

Sujeto\_262 ¿Encuentras algún mensaje subyacente?¿Qué tipo de valores ,contravalores o modelos de conducta presenta?

Sujeto\_261 El mensaje subyacente es el pelo que cae de forma suave y larga por las escaleras. Y para conseguir un pelo perfecto hay que tener un cuidado muy delicado. Los valores que vemos son higiene: nos quiere transmitir la acción de la limpieza de nuestro cabello. Responsabilidad: se cuidadoso con nuestro cabello, para poder obtener un cabello largo. Motivación: si cuidamos y realizamos una conducta buena con nuestro pelo logramos un pelo bonito. Elegancia: transmitir una sensación de sencillez y nobleza.

## CASO 27



Sujeto\_271 Siempre hay algo en nuestro físico que nos acompleja, que nos hace sentir inferiores e inseguros, somos personas detrás de una búsqueda incansable de un canon de belleza perfecto, algo que se escapa de nuestras manos, de las manos de la realidad. Detrás de los rostros de cada una de estas mujeres veo un ejemplo de superación, de seguridad, de lo que significa valorarse y quererse a uno mismo. El autor de esta fotografía pretende abrirnos los ojos para darnos cuenta de lo poco que significa la superficie de las personas, cobra vida la frase 'lo que importa está en el interior', ya no solo respecto al físico, sino a las razas, etnias, religiones o culturas. Realmente, la frase 'The perfect body' nos hace pensar, nos hace reflexionar ¿Qué es lo verdaderamente importante? #despertarlamiradam3

Sujeto\_272 ¿Que colores utiliza?

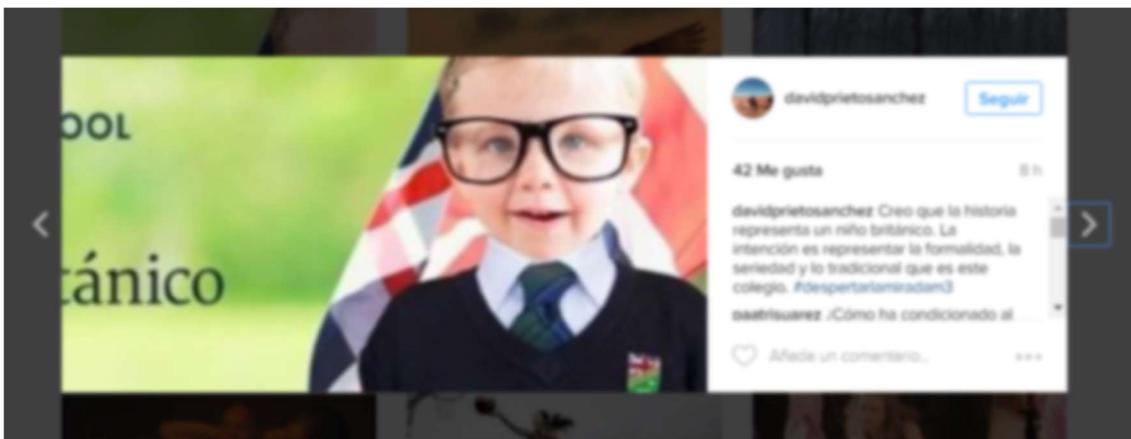
Sujeto\_272 ¿Qué tipo de valores o modelos de conducta presenta?

Sujeto\_271 1. Utiliza una serie de colores afines y con variaciones suaves generando emociones sosegadas y relajantes @Sujeto\_272

Sujeto\_271 2. El apreciar nuestra forma de ser, nuestros defectos y complejos, querernos a nosotros mismos sin intentar llegar a alcanzar un canon de belleza @Sujeto\_272

Sujeto\_273 Te quiero

CASO 28



Sujeto\_281 Creo que la historia representa un niño británico. La intención es representar la formalidad, la seriedad y lo tradicional que es este colegio.

#despertarlamiradam3

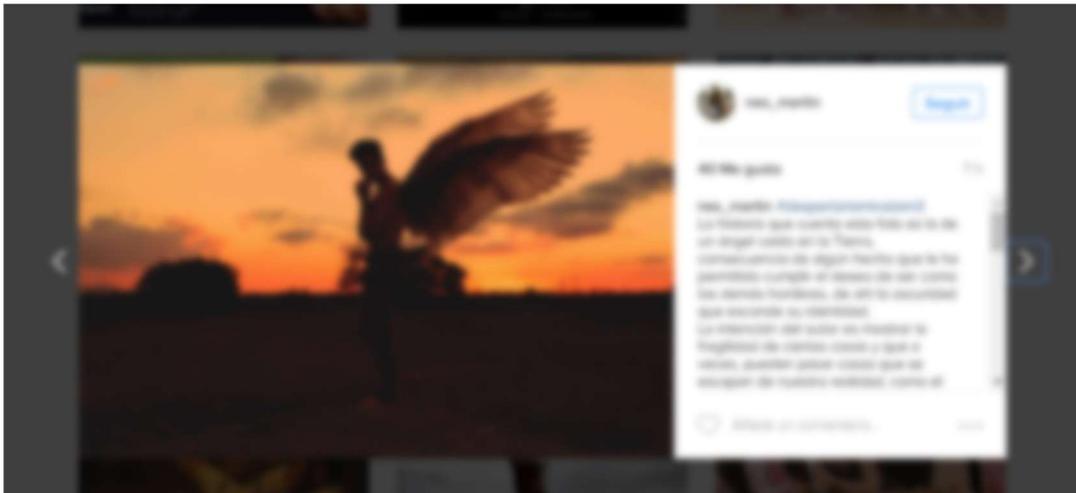
Sujeto\_282 ¿Cómo ha condicionado al mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen?

Sujeto\_282 ¿Encuentras algún mensaje subyacente? ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

Sujeto\_281 La composición que el autor ha utilizado es un equilibrio estático, el color es armonioso ya que usa colores afines y con variaciones suaves, la luz es difusa, suave, general y uniforme que difumina las sombras, el plano es en primer plano, la angulación es natural

Sujeto\_281 No encuentro ningún mensaje subyacente, los valores que encuentro son la seriedad, tranquilidad, paciencia...

## CASO 29



Sujeto\_291 #despertarlamiradam3

La historia que cuenta esta foto es la de un ángel caído en la Tierra, consecuencia de algún hecho que le ha permitido cumplir el deseo de ser como los demás hombres, de ahí la oscuridad que esconde su identidad.

La intención del autor es mostrar la fragilidad de ciertas cosas y que a veces, pueden pasar cosas que se escapan de nuestra realidad, como el ángel de la imagen.

Sujeto\_292 ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

Sujeto\_291 La conducta que presenta el protagonista es de timidez, al intentar ocultar su identidad a través de la poca luz que proporciona el atardecer. Además creo que se avergüenza de aquel acto que lo hizo descender a la Tierra.

Sujeto\_292 ¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen?

Sujeto\_291 La iluminación es de tipo Claro-Oscuro, se crean sombras que le dan cierta emotividad a la imagen. Utiliza colores oscuros que hacen resaltar el naranja del cielo cuando atardece, la relación del color es un contraste, pues los colores son cálidos pero no suaves, consiguiendo captar nuestra atención. Se utiliza un plano general, pues se

muestra el entorno que rodea al protagonista. No hay ángulos, la foto se toma de frente.

Sujeto\_291 @ Sujeto\_292

Sujeto\_293 Increíble imagen

Sujeto\_294 ¿Qué sensaciones te provoca la imagen?

## CASO 30



Sujeto\_301 #despertarlamiradam3

Esta imagen me lleva a pensar que Ouka Lee (autora y mujer que aparece en la fotografía) me quiere contar algo por la mirada fija y directa que transmite.

Descubrirlo es todo un reto.

Los objetos que aparecen como las manzanas, una mordida y otra clavada en una flecha, el bote con el líquido, la cámara fotográfica antigua, la pata de la mesa con volutas... Me recuerda a una versión moderna del cuento de Blancanieves donde me invita directamente a observar mi vida, a fijarme en lo que es venenoso o lo que me trae cosas buenas y bonitas. Me transporta a la vez a un mundo irreal, de fantasía, de cuento, donde todo es posible.

Ouka Lee con esta obra provoca sensaciones de vitalidad, pasión, felicidad y buena energía.

Sujeto\_302 ¿Cómo es la iluminación?

Sujeto\_301 @Sujeto\_302 predomina el claroscuro conseguido mediante el rayo de luz solar que entra desde la zona superior izquierda contrastando con todos los elementos de la imagen, sobretodo se observa sobre las telas creando un contraste de luces y sombras.

Sujeto\_303 ¿qué sensaciones te provoca la imagen?

Sujeto\_302 Esta genial, sigue asi!

Sujeto\_301 Me provoca diferentes sensaciones dependiendo a donde me dirija en la obra. Si miro las telas en movimiento o la mesa me provoca sensaciones de vitalidad, pero si miro la cámara o a Ouka lo asocio con tranquilidad y serenidad. Así como me transmite muy buena energía. @Sujeto\_302

Sujeto\_301 🙏🙏 @Sujeto\_302

Sujeto\_304 Magnifica tu reflexion, estoy sorprendida

Sujeto\_304 Sigue luchando por lo que quieréz

Sujeto\_301 Si señoraaa @Sujeto\_304

😊

Sujeto\_301 😊😊 @ Sujeto\_305

## CASO 31



Sujeto\_311 #despertarlamiradam3

Trata de representar el odio, la superioridad que siente el personaje central frente al temor del de la derecha. Para ello utiliza una postura dinámica, una posición central, una expresión desafiante y el color amarillo. Mientras tanto, el personaje de la derecha luce un rostro triste, con la mirada perdida, consciente de que todo se está torciendo.

Cuenta una historia de decadencia humana, de una idea despreciable impuesta con unos métodos aún peores (violencia, intolerancia...). #despertarlamiradam3

Sujeto\_312 Maravillosa película y serie

Sujeto\_313 ¡Hola! Me gusta mucho el análisis que has realizado con esta imagen.

Sujeto\_313 ¿A qué película pertenece? ¿Quién es o qué está haciendo el personaje de la izquierda, que está sentado?

Sujeto\_311 @Sujeto\_313 La película es "This is England" y por suerte para todos, siguiendo la historia hicieron una maravillosa serie, como bien ha dicho @ Sujeto\_312 :)

Sujeto\_311 En concreto, ese personaje es uno de los secuaces del central, aunque no cobra demasiada importancia ni en la imagen ni en la propia película. En la serie quizás si tiene un papel más cercano.. @ Sujeto\_313

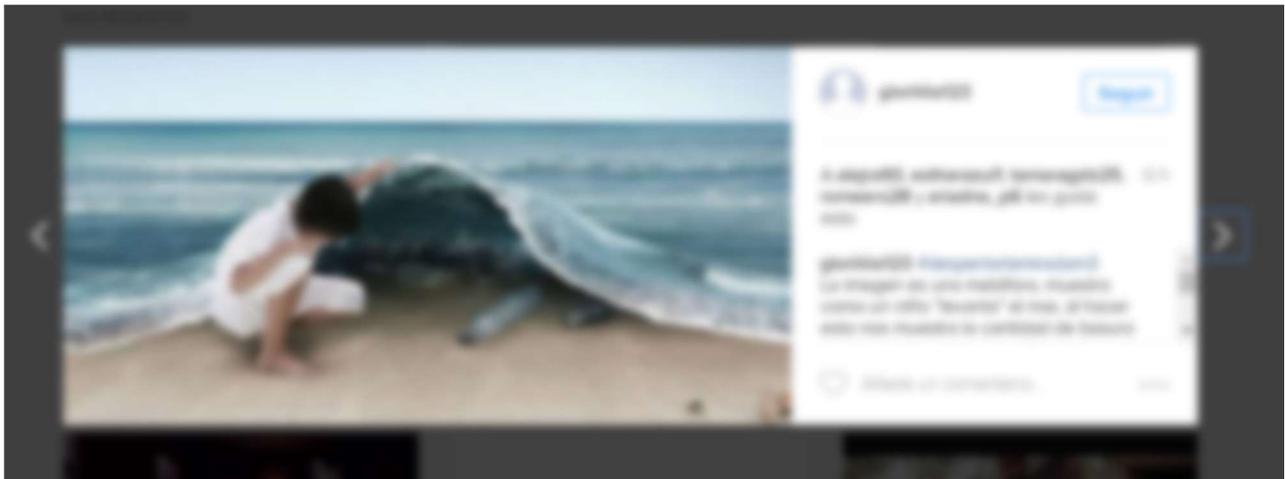
Sujeto\_313 No la he visto, pero gracias a esto probablemente la vea. Ahora con tu permiso voy a proceder a las siguientes preguntas: ¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición. el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen? ¿Encuentras algún mensaje subyacente?

Sujeto\_311 @Sujeto\_313 El plano es bastante conciso, como ya dije resalta mucho al personaje central y trata de engrandecerlo (a pesar de estar en segundo plano, está más iluminado y parece más alto incluso). En cuanto a la composición, el color amarillo representa la violencia durante toda la película y no podía faltar en esta escena; los brazos del "protagonista" en una posición elevada refuerza lo ya descrito; el personaje que antes mencionabas no participa directamente pero contribuye, junto con los recortables de la pared, a crear una escena desordenada, imprevisible.

Sujeto\_313 Muchas gracias por tu colaboración. Muy buen trabajo. :)

Sujeto\_314 Buenísima imagen Sujeto\_311 😊

## CASO 32



Sujeto\_321 #despertarlamiradam3

La imagen es una metáfora, muestra como un niño "levanta" el mar, al hacer esto nos muestra la cantidad de basura que hay debajo. La mayoría de las personas cuando están de vacaciones y van a la playa no recogen su basura sino que la dejan por la arena o la tiran al agua creyendo que así la van a eliminar, en cambio solo están descuidando el mundo en el que vivimos.

La intención del autor de la imagen es una crítica a la sociedad actual en cuanto a la falta de conciencia y respeto medioambiental, en vez de pensar que la naturaleza es todos pensamos que no es de nadie.

Sujeto\_322 ¿Cuál es el plano y desde qué punto de vista se ve la imagen?

Sujeto\_321 El plano de la imagen es general, se ha utilizado para mostrar el entorno que le rodea y la acción que realiza el niño. En cuanto al punto de vista de la imagen es de frente @ Sujeto\_322

Sujeto\_323 Qué colores utiliza?

Sujeto\_321 Hay una armonía de colores, pues son colores afines y con variaciones suaves, además genera emociones sosegadas y relajantes. Al utilizar el color azul inspira confianza y se asocia con la fantasía, pues es una imagen irreal, también es un color frío y pasivo en ocasiones asociado con la tristeza @Sujeto\_323

## CASO 33



Sujeto\_331 #despertarlamiradam3 La desolación marcada por la brutalidad de la guerra. La fotografía, de Tim Hetherington, está sacada de un reportaje fotográfico, llevándonos al lado más inhumano de una sociedad que presta enormes carencias sociales, donde encontrar a un niño con un arma es más fácil que encontrarle con un lápiz. Una sociedad quebrantada en la mirada del joven chico, con esa mezcla de rabia a una sociedad devastada por las luchas civiles, jerarquías marcadas con sangre, la inocencia en cada bala, ese azote constante en el que el valor predominante se define como la "ley del más fuerte". El primer contacto con la foto nos pone en la piel del chico, de ese miliciano más en la batalla y en que estamos fallando para permitir esto. Nos sumerge a cuestionarnos dónde están los valores éticos y morales del ser humano, la falta de cordura que lleva a estos jóvenes soldados a defender una causa que ni siquiera entienden. Nos muestra la cruda realidad de lo que no podemos ver, ni siquiera entender, pero ahí están, las carencias básicas de una población pobre, la desigualdad social que existe. Esa pregunta de qué valor tiene la vida para ellos.

Sujeto\_332 ¿Cómo se plantea la iluminación en esta imagen?¿Qué colores se utilizan en ella?

Sujeto\_331 La iluminación se plantea de manera natural. La luz penetra de alguna ventana o una puerta entreabierta del lateral derecho, iluminando al chico por un lado

mas que por otro, jugando con el contraste y las sombras. Es una forma visual de llamar la atención, centrando la idea en la silueta del chico y en la del arma que porta. También da un toque apagado a los colores, que connotan la miseria y penuria del contexto. Hay dos focos de luz fundamentales, la del rostro del chico y la del arma, que es la idea del autor, donde recae la fuerza de la foto. @Sujeto\_332

Sujeto\_332 ¿Por qué crees que el autor enfoca al niño con el arma y no al niño que se encuentra detrás?

Sujeto\_331 La idea del fotógrafo es mostrar la cara oculta de estos conflictos. Dar a conocer que dentro de un "ejército", una parte está compuesta de niños soldados, por ello el encuadre de la foto, la profundidad y el primer vistazo se centra en el chaval cogiendo el arma, desenfocando al que está detrás. Es un elemento más, decorando la imagen, para que el centro de atención sea el niño del arma. @Sujeto\_332

## CASO 34



Sujeto\_341 #despertarlamiradam3

¿Qué historia cuenta? ¿Qué intención tiene el autor?. Esta imagen fue creada como un cartel de inspiración para levantar la moral de los trabajadores en la época de la Segunda Guerra mundial. Años posteriores y, coincidiendo con mi punto de vista, la imagen ha tratado de focalizarse más en el sentido de la defensa y promoción del feminismo. La fotografía es una llamada a la motivación y fuerza de las trabajadoras que fueron las sustitutas de los hombres en la producción.

La intención del autor era hacer creer a las mujeres estadounidenses que ellas eran las protagonistas de la economía de su nación, la nueva fuerza de trabajo y que la producción dependía de ellas. En definitiva, que debían defender, proteger y luchar por su economía. El objetivo de centrar el cartel en las mujeres fue porque los hombres, que habían sido siempre los principales productores, se encontraban en fila de guerra.

Sujeto\_342 Que bien escribes Sujeto\_341

Sujeto\_342 Eres una crak

Sujeto\_343 ¿Como se plantea la iluminacion?

Sujeto\_344 ¿Que relación crees que tiene el color con la fotografía?

Sujeto\_345 ¿ Cómo es su composición?

Sujeto\_346 ¿qué sensaciones te provoca la imagen?

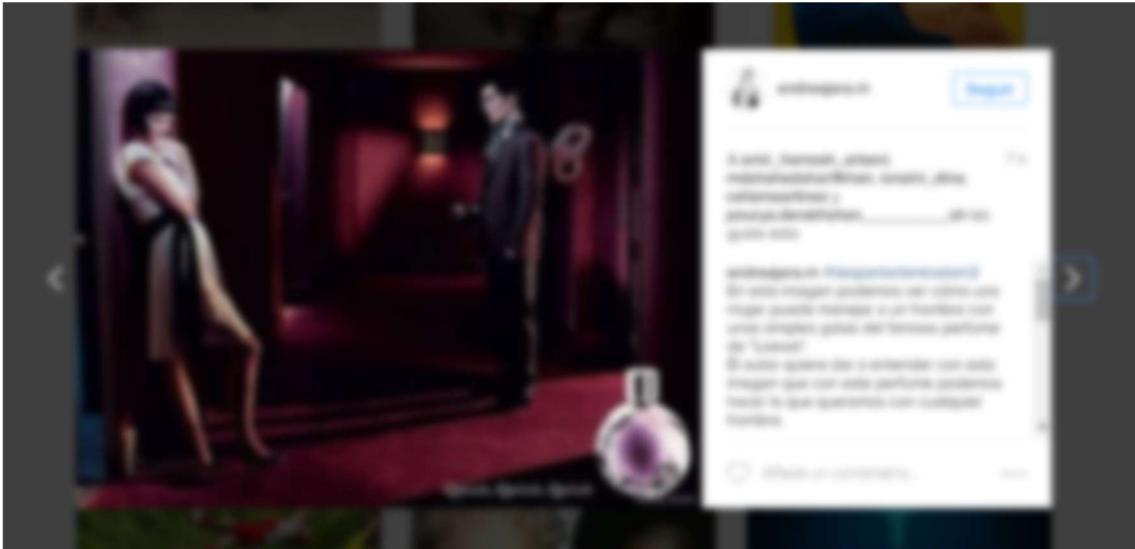
Sujeto\_341 te como la cara jajajaja @Sujeto\_342

Sujeto\_341 @ Sujeto\_345 La luz es claro oscura por los contrastes ya mencionados entre colores y las sombras bien definidas que separan la mujer del fondo y se combina con colores vivos.

Sujeto\_341 La composición de la imagen es de equilibrio dinámico ya que posee un gran contraste de colores y rompe con la simetría (posición de la mujer) @Sujeto\_345

Sujeto\_341 Las sensaciones principales que trasmite la imagen son la lucha por los derechos como empleados y secundariamente la defensa por la igualdad femenina en salarios, que en aquella época eran más bajos que los de los hombres. @ Sujeto\_346

## CASO 35



Sujeto\_351 #despertarlamiradam3

En esta imagen podemos ver cómo una mujer puede manejar a un hombre con unas simples gotas del famoso perfume de "Loewe".

El autor quiere dar a entender con esta imagen que con este perfume podemos hacer lo que queramos con cualquier hombre.

Sujeto\_352 ¿Cómo han condicionado los elementos de la imagen?

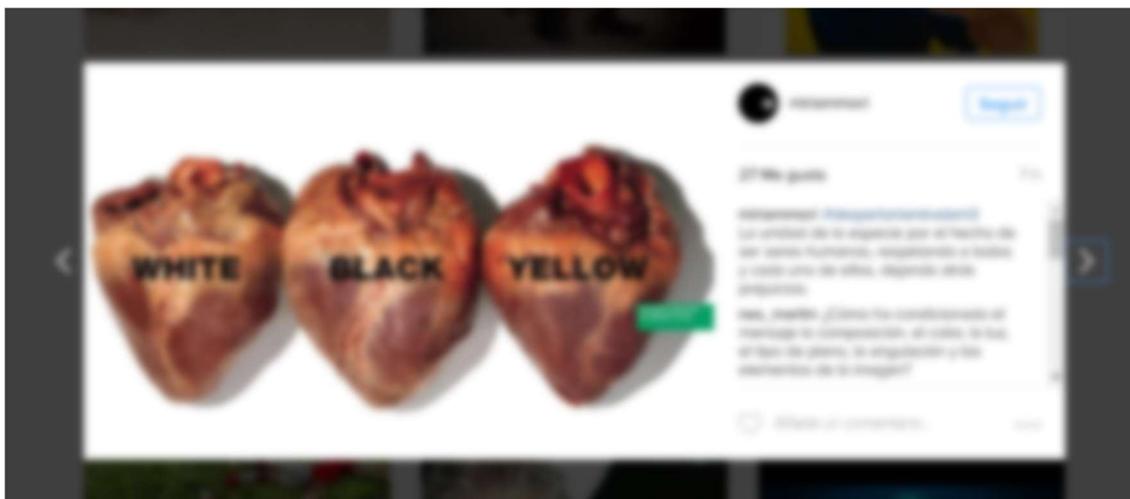
Sujeto\_352 ¿Cómo influyen los colores en la imagen?

Sujeto\_351 Es un escenario vacío. Podríamos ver como elemento al hombre, ya que se le utiliza como a un objeto (muñeco o marioneta) de la mujer. Es un ambiente frío y no encontramos elementos en él.

Sujeto\_351 Los colores que se encuentran son oscuros en el hombre y claros en el rosa. Aunque, generalmente se encuentran colores rosas y morados, dando a entender que es un escenario femenino, ya que se anuncia un perfume de mujer.

Sujeto\_351 @Sujeto\_352

CASO 36



Sujeto\_361 #despertarlamiradam3

La unidad de la especie por el hecho de ser seres humanos, respetando a todos y cada uno de ellos, dejando atrás prejuicios.

Sujeto\_362 ¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen?

Sujeto\_363 Qué foto más bonita! Tienes un gran sentido crítico.

Sujeto\_364 Yo utilice la misma.. Que buen gusto 🤩

Sujeto\_365 VIVA BENETTON

Sujeto\_361 La composición de la imagen condiciona porque es un equilibrio estático, la imagen es uniforme y esto confiere armonía. El color rojo de los corazones sobre el fondo blanco hace que resalte mucho más el objeto que se pretende destacar. Es un prime plano exactamente plano cenital (enfoco desde arriba al objeto) este plano acerca más el objeto que se pretende destacar al que ve la imagen.

Sujeto\_362 ¿Qué historia crees que cuenta? ¿Encuentras algún mensaje subyacente?

Sujeto\_366 ¿Qué sensaciones te provoca la imagen?

Sujeto\_361 La historia que para mí cuenta se encuentra al principio y no encuentro  
mensaje subyacente @Sujeto\_362

CASO 37



Sujeto\_371 #Despertarlamiradam3 En esta imagen podemos ver a unos niños de africa los cuales no tienen nada allí y se muestran sorprendidos y alegres ante las nuevas tecnologías . Si nos fijamos en la foto más detenidamente podemos ver cómo dos de los niños miran con deseo la tablet con ganas de cogerla.

En esta imagen también podemos observar la desigualdad que tenemos en el mundo .

Sujeto\_372 ¿Que colores utiliza?

## CASO 38



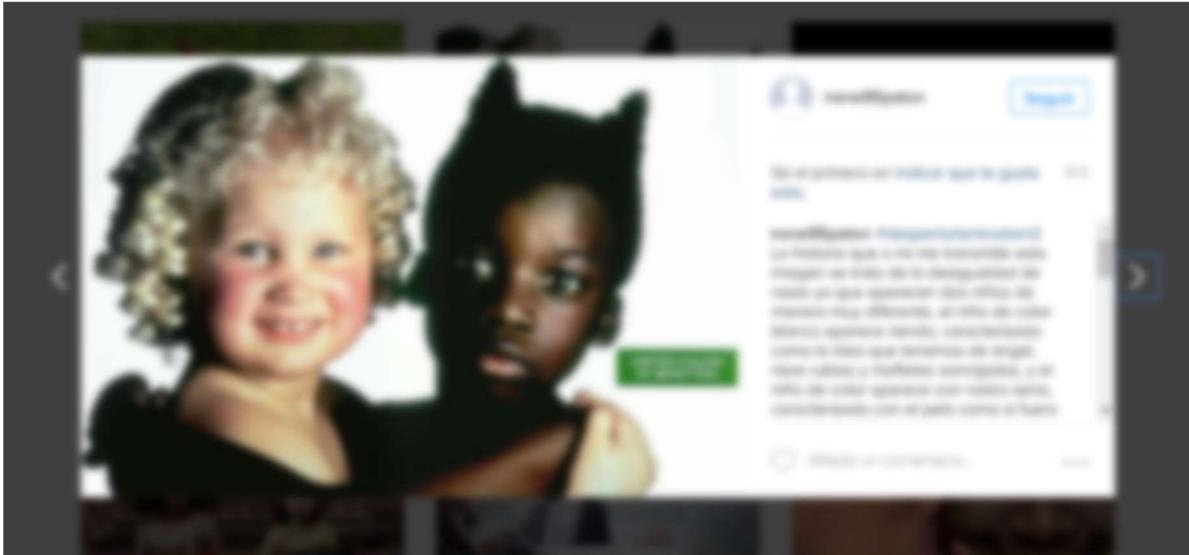
Sujeto\_381 #despertarlamiradam3 La historia de una tarde en la que dos equipos de fútbol quedan para jugar un partido. Éstos se lo toman muy en serio, ganar o perder, es algo muy importante para ellos. Creo que el equipo que irá ganando es el azul. El autor intenta transmitir publicidad que capte la atención, adaptada e ideal para la vestimenta de los niños favoreciendo así el deporte.

Sujeto\_382 ¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición, el color mundo, la luz, el tipo de plano, la angulación, y los elementos de la imagen?

Sujeto\_382 ¿Encuentras algún mensaje subyacente? ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

Sujeto\_381 Su composición es sencilla con un equilibrio dinámico que nos transmite movimiento. La luz es difusa donde nos muestra claramente su composición. Es una imagen con contrastes. No tiene ningún mensaje subyacente. Implica la suma implicación de los niños en el deporte. @Sujeto\_382

CASO 39



Sujeto\_391 #despertarlamiradam3

La historia que a mi me transmite esta imagen se trata de la desigualdad de razas ya que aparecen dos niños de manera muy diferente, el niño de color blanco aparece riendo, caracterizado como la idea que tenemos de ángel, rizados rubios y mofletes sonrojados, y el niño de color aparece con rostro serio, caracterizado con el pelo como si fuera un demonio. Sin embargo ambos se abrazan y aunque lo primero que ves al mirarla sea la simulación de esos cuernos, transmite amor y el que a pesar del color y de los prejuicios son niños y no distinguen de razas.

La intención del autor es un tanto contradictoria ya que no se sabe si lo que pretende es quejarse de esos prejuicios o potenciarlos.

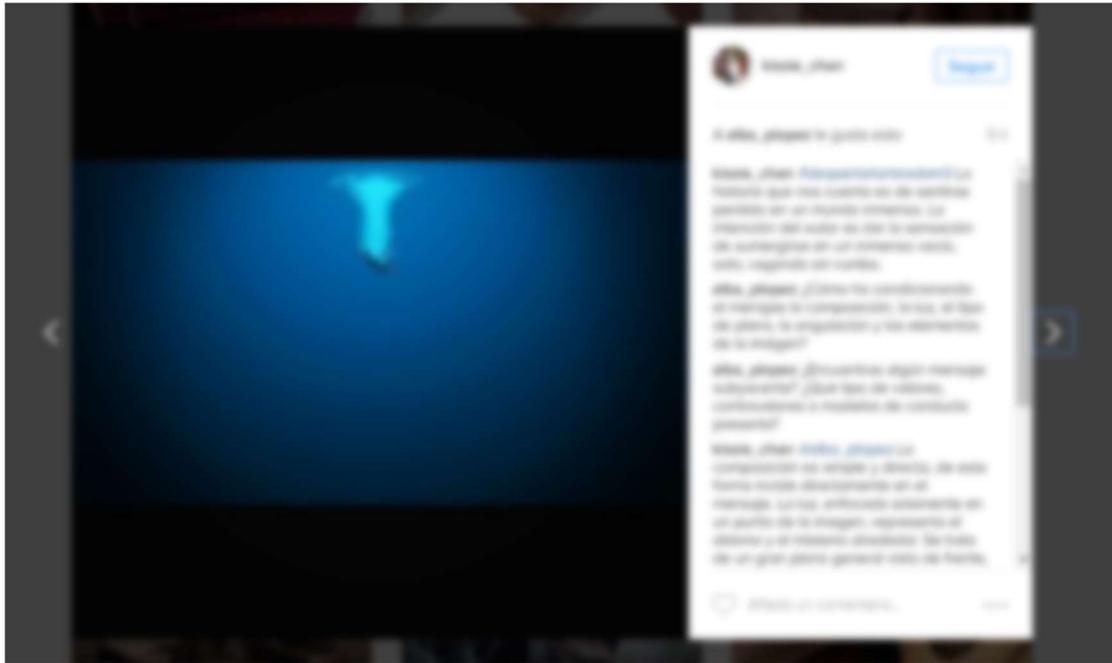
Sujeto\_392 ¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición, el color , la luz , el tipo de plano la angulación y los elementos de la imagen ?

Sujeto\_392 ¿Encuentras algún mensaje subyacente? ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

Sujeto\_391 La composición se trata de un equilibrio estático ya que no transmite movimiento, en cuanto a los colores utiliza el contraste ya que mezcla los cálidos (rosado, amarillo claro, y blanco) frente a los oscuros, cada uno representado en uno de

los niños, la luz es difusa, general y uniforme, utiliza el primer plano, en cuanto a la línea se centra en distinguir bien los objetos, para ello tiene también un papel importante la luz, es conocida como línea objetual.

CASO 40



Sujeto\_401 #despertarlamiradam3 La historia que nos cuenta es de sentirse perdido en un mundo inmenso. La intención del autor es dar la sensación de sumergirse en un inmenso vacío, solo, vagando sin rumbo.

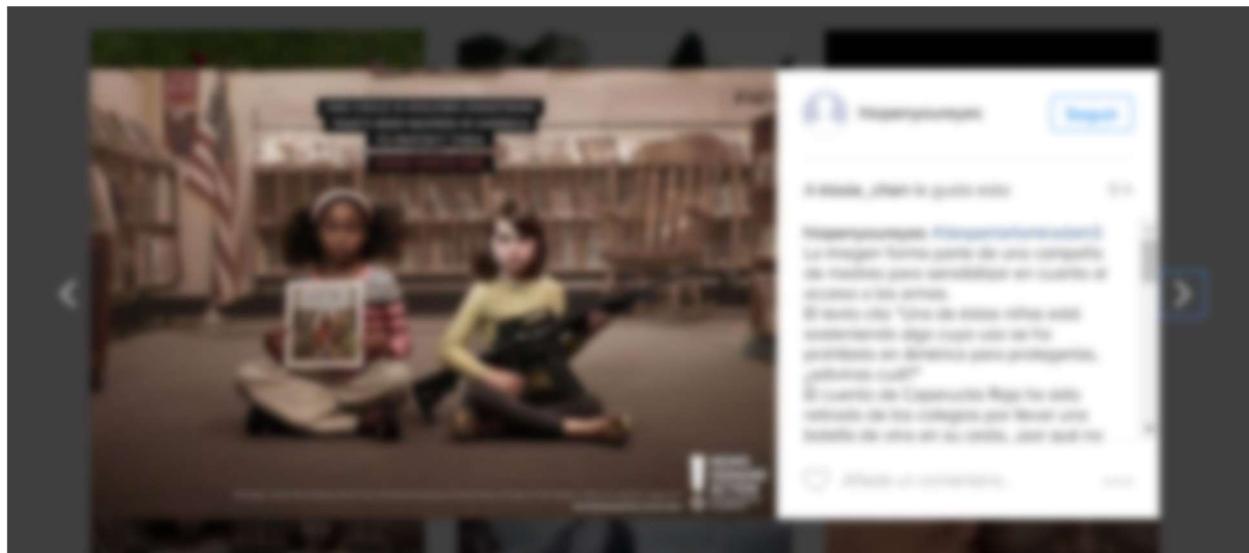
Sujeto\_402 ¿Cómo ha condicionando el mensaje la composición, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen?

Sujeto\_402 ¿Encuentras algún mensaje subyacente? ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

Sujeto\_401 @Sujeto\_402 La composición es simple y directa, de esta forma incide directamente en el mensaje. La luz, enfocada solamente en un punto de la imagen, representa el abismo y el misterio alrededor. Se trata de un gran plano general visto de frente, que ayuda a observar la soledad en un entorno enorme y solo. La imagen carece de elementos, que ayuda a lo ya mencionado. Y finalmente el color se centra en un punto y va desapareciendo, representando la soledad.

Sujeto\_401 La imagen quiere representar la soledad, en un mundo en el que te sientes vacío y perdido. Caes en una situación desesperante, que, al igual que el mar, te viene grande, se te escapa, eres incapaz de manejarlo.

CASO 41



Sujeto\_411 #despertarlamiradam3

La imagen forma parte de una campaña de madres para sensibilizar en cuanto al acceso a las armas.

El texto cita "Una de éstas niñas está sosteniendo algo cuyo uso se ha prohibido en América para protegerlas, ¿adivinas cuál?"

El cuento de Caperucita Roja ha sido retirado de los colegios por llevar una botella de vino en su cesta, ¿por qué no las armas de asalto?

La intención de la imagen es provocar una sensación impactante para concienciar a la gente acerca del uso de las armas, sobre todo el acceso a las mismas por parte de los niños pequeños.

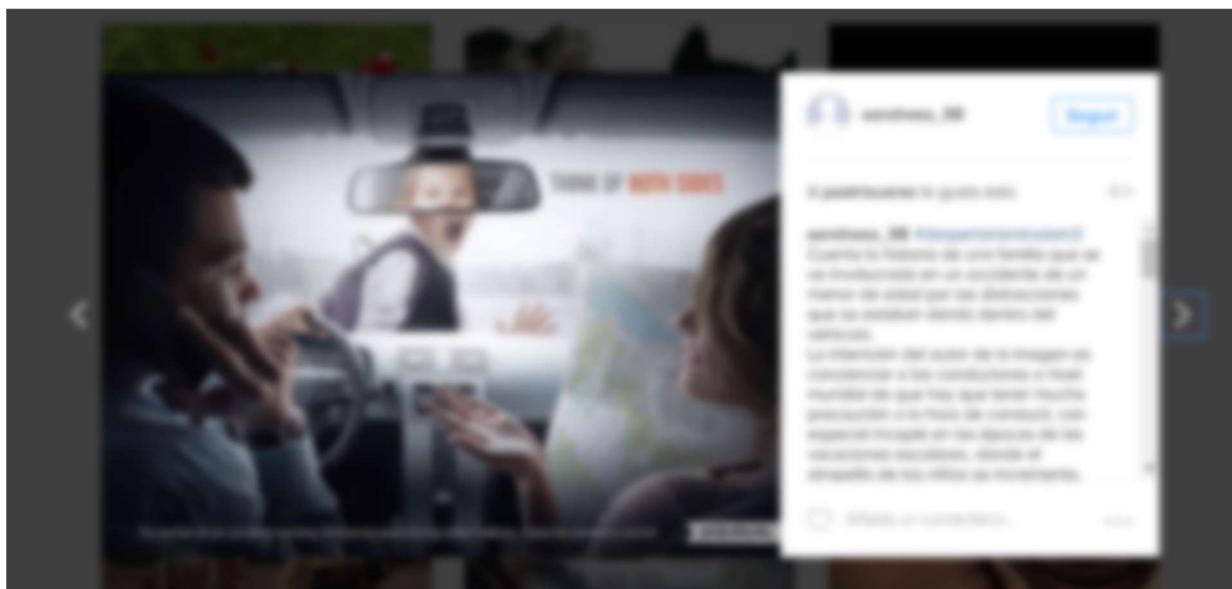
Sujeto\_412 ¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen?

Sujeto\_411 Hola @Sujeto\_412, la composición simétrica y seria, los colores neutros y apagados, y la luz tenue son elementos de la imagen que ayudan a crear un ambiente serio y triste.

Sujeto\_412 ¿Encuentras algún mensaje subyacente? ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

Sujeto\_411 @kissie\_chan Considero que la imagen quiere decir que a veces se les quiere proteger de demasiadas cosas, quizás un poco absurdas, y se obvia lo esencial. Se presentan contravalores como la sobreprotección y el acceso a las armas por parte de los niños, gracias a la cultura estadounidense, que hacen que este tipo de conductas sean vistas como normales.

CASO 42



Sujeto\_421 #despertarlamiradam3

Cuenta la historia de una familia que se ve involucrada en un accidente de un menor de edad por las distracciones que se estaban dando dentro del vehículo.

La intención del autor de la imagen es concienciar a los conductores a nivel mundial de que hay que tener mucha precaución a la hora de conducir, con especial incapié en las épocas de las vacaciones escolares, donde el atropello de los niños se incrementa, como bien dice un comentario del pie de la imagen.

Sujeto\_422 ¿Cómo ha condicionado el mensaje, la composición, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen?

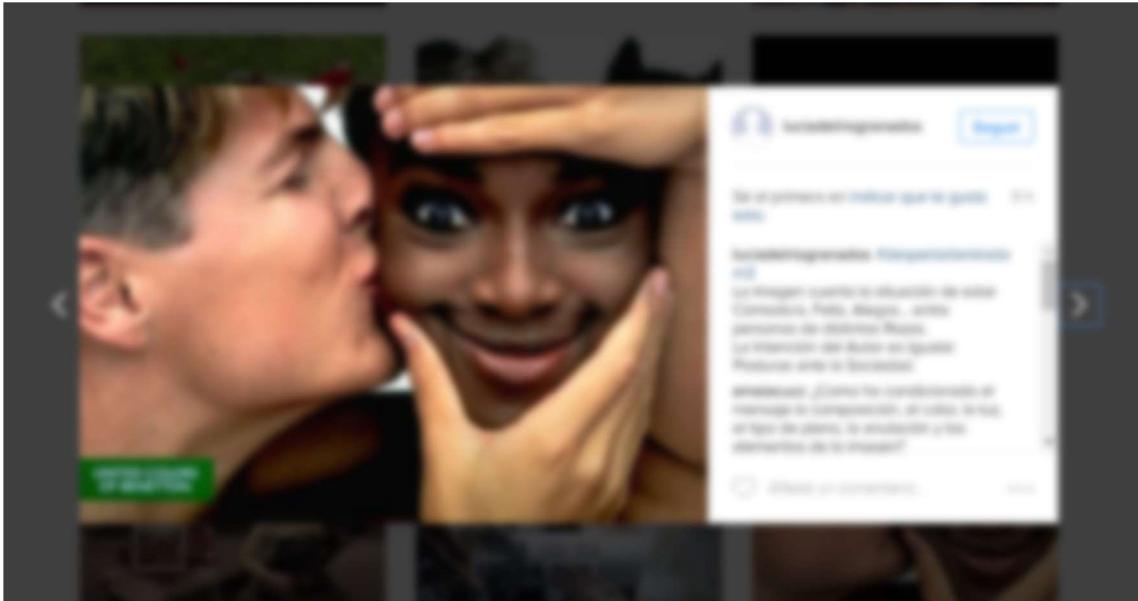
Sujeto\_421 El mensaje de esta imagen sería que se debe de tener mucha precaución a la hora de conducir un vehículo y evitar las distracciones ya que las consecuencias podrían ser catastróficas. A esta imagen influyen varios aspectos como la composición, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen. En cuanto a la composición, se trata de una composición con equilibrio estático, pues la imagen es uniforme y simétrica. Esto ayuda a que se pueda apreciar de una mejor manera el mensaje que pretende transmitir esta imagen. La luz que predomina predomina es el

claro oscuro. Esta iluminación es dura, provoca altos contrastes y sombras bien definidas. De esta manera se genera mayor dramatismo en la imagen. El plano es general: se quiere mostrar el entorno que rodea a las personas y las acciones que estas realizan. La angulación es "nadir". Por último, en relación a los elementos de la imagen, los personajes se presentan de forma uniforme en la composición. Un hombre está situado a la izquierda de la imagen, mientras que una mujer está al lado derecho. En el centro se puede apreciar tanto a un bebé en el retrovisor, como a un niño fuera del coche en la parte delantera. La relación que hay entre ellos es que van todos en el vehículo y están sometidos a una serie de distracciones: el móvil, el mapa, el niño que va en el asiento trasero.

Sujeto\_422 ¿Encuentras algún mensaje subyacente? ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

Sujeto\_421 El mensaje subyacente de esta imagen sería que se debe de tener mucha precaución a la hora de conducir un vehículo y evitar las distracciones ya que las consecuencias podrían ser catastróficas. La imagen presenta contravalores y modelos de conducta negativos, pero intenta incitar a todo el que observe esta imagen de unos valores y un modelo de conducta positivos.

CASO 43



Sujeto\_431 #despertarlamiradam3

La Imagen cuenta la situación de estar Cómodo/a, Feliz, Alegre... entre personas de distintas Razas.

La Intención del Autor es Igualar Posturas ante la Sociedad.

Sujeto\_432 ¿Como ha condicionado el mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la anulación y los elementos de la imagen?

Sujeto\_431 Esta imagen transmite un Mensaje mediante Valores, como son la Igualdad, la Amistad, el Cariño... y todo esto se aprecia a través de conceptos como son los distintos colores de piel de las 2 personas; la luminosidad de las miradas y las sonrisas; el primer plano, en el que destaca la expresión del rostro de las 2 personas...

Sujeto\_432 ¿Que contravalores o modelos de conducta crees que presenta?

Sujeto\_432 ¿Encuentras algún mensaje subyacente?

Sujeto\_431 No encuentro ningún Mensaje Subyacente, ya que creo que la Imagen muestra perfectamente los Valores que muestra, como son y ya he dicho anteriormente

el Aprecio, la Felicidad, la Comodidad con el resto de personas... Por lo tanto, no encuentro Contravalores y respecto al tipo de Conducta me parece la correcta y la que debería aplicar toda persona.

CASO 44



Sujeto\_441 Esta imagen es una critica del autor por la cantidad de comida que se desperdicia en el primer mundo, que afecta principalmente a los países menos desarrollados #despertarlamiradam3

Sujeto\_442 Hola, ¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen?

Sujeto\_441 El color creo que es lo que más influye, el rojo representa la sangre de los países menos desarrollados, el sufrimiento al no poder comer en condiciones por culpa del primer mundo, que no solo come por comer sino que además desperdicia una gran parte de la comida. La luz es muy fuerte y general, con muchos brillos, y junto al plano, que esta desde 'la mesa' hacen que destaque la continua caída del "kétchup" (que representa la comida en general) causando un dolor igual o mayor al realizado por las armas. @Sujeto\_442

Sujeto\_442 ¿Encuentras algún mensaje subyacente? ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

Sujeto\_441 Creo que el mensaje mas claro es la critica a esta realidad en la que parece que no nos preocupamos de los mas desfavorecidos mas que un par de días al año, y

que por culpa nuestra sufren continuamente. El mensaje mas claro, que de hecho es el lema de la campaña que representa esta imagen. El valor principal que encuentro es la solidaridad. Además la empatia y la sencillez creo que también están presentes. Por ultimo la desigualdad, injusticia, individualismo.... Creo que son antivalores presentes en esta imagen y lo que representa. @Sujeto\_442

Sujeto\_441 ... continuamente. La comida no de tira es el mensaje mas claro, que de hecho....

CASO 45



Sujeto\_451 Aquí podemos observar como la marca Heineken utiliza la silueta de unas piernas de mujer para atraer y garantizar el consumo masculino.

La intención del autor es captar la atención de los consumidores y aunque los mensajes subliminarios no determinan el comportamiento del espectador si puede influenciar.

#despertarlamirada

Sujeto\_452 ¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen?

Sujeto\_451 La composición dinámica juega con el equilibrio y el contraste de la imagen.

Sujeto\_451 El color y la luz difusa genera inestabilidad pero estimula y consigue atraer nuestra atención.

Sujeto\_452 ¿Encuentras algún mensaje subyacente? ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

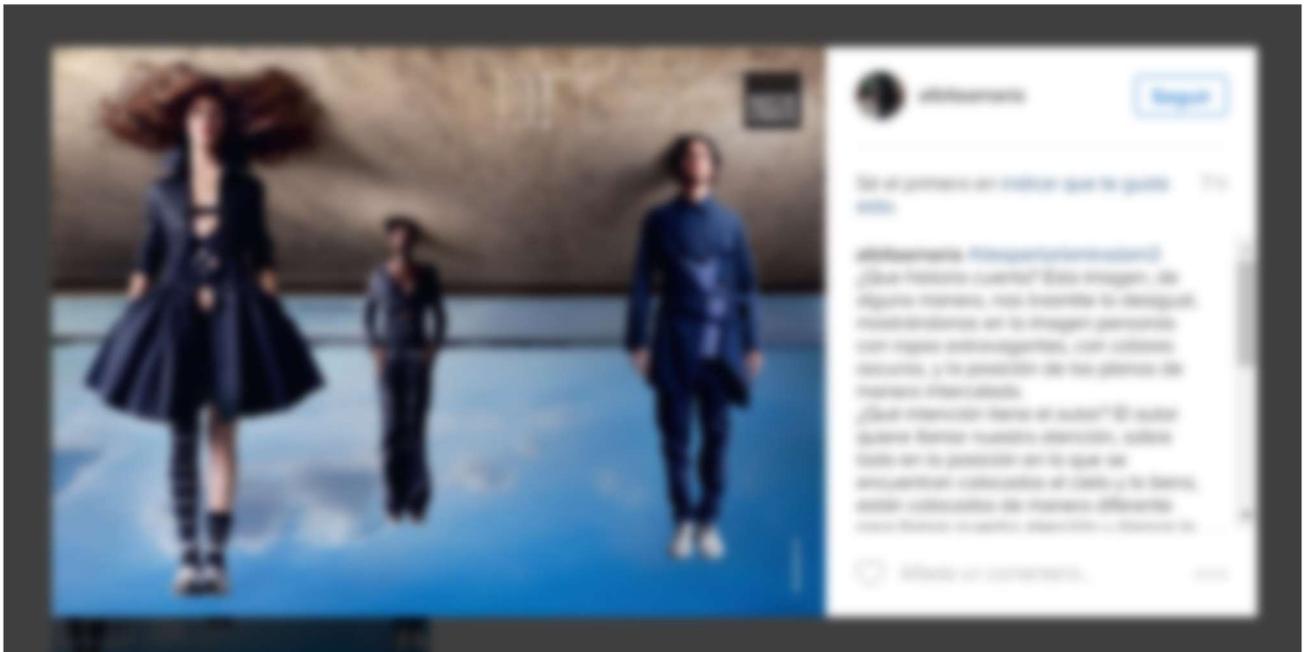
Sujeto\_451 El mensaje es obvio utilizan la silueta de una mujer para captar la atención del consumidor

Sujeto\_451 Se observa un contravalor que denigra a la mujer

Sujeto\_451 Y la utilización de estas con una intención económica

Sujeto\_453 Bravo

CASO 46



Sujeto\_461 #despertarlamiradam3 ¿Que historia cuenta? Esta imagen, de alguna manera, nos transmite lo desigual, mostrándonos en la imagen personas con ropas extravagantes, con colores oscuros, y la posición de los planos de manera intercalada.

¿Qué intención tiene el autor? El autor quiere llamar nuestra atención, sobre todo en la posición en la que se encuentran colocados el cielo y la tierra, están colocados de manera diferente para llamar nuestra atención y darnos la sensación de que las personas están colgando, y a su vez mostrar rigidez y continuidad.

Sujeto\_462\_¿Qué sensaciones provoca la imagen? ¿Qué colores utiliza?

Sujeto\_461 La imagen provoca una sensación de rigidez y orden, por cómo están dispuestas las personas, de manera paralela, y también transmite tranquilidad por los colores.

Sujeto\_461 Utiliza colores oscuros en la ropa, que hace contraste con los colores del fondo, que son más claros, en este caso el marrón y el azul

## CASO 47

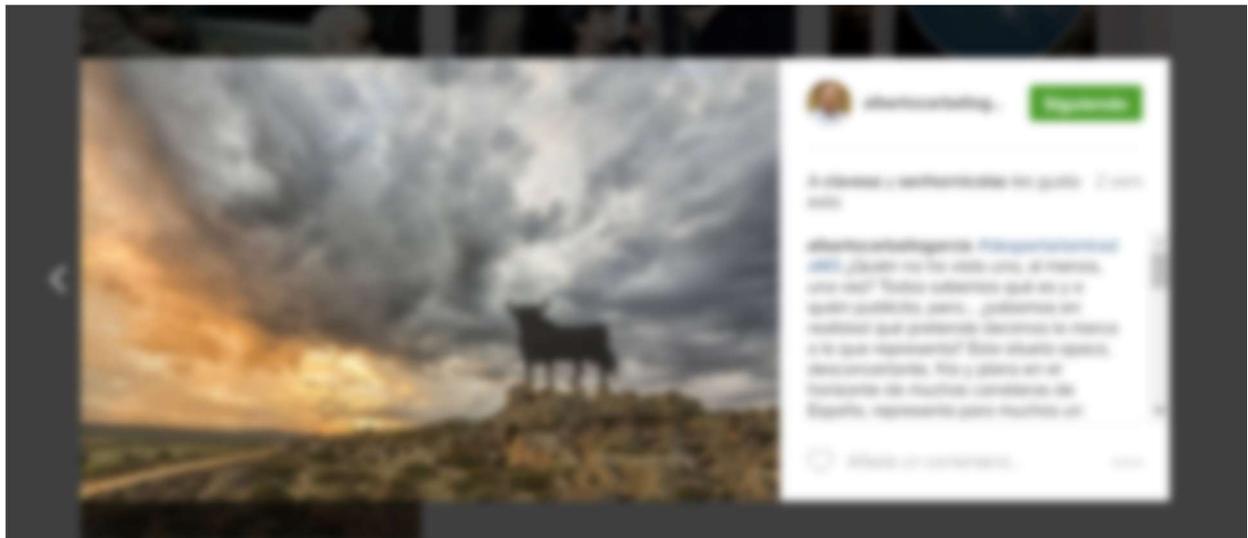


Sujeto\_470 #despertarlamiradam3

Es una imagen publicitaria, realmente cuenta la propia imagen del futbolista, como la superación propia.

Busca vender más ropa ya que lleva una camiseta de deporte, remarcando que nada es imposible en el mundo del deporte.

CASO 48



Sujeto\_481 #despertarlamiradaM3 ¿Quién no ha visto uno, al menos, una vez? Todos sabemos qué es y a quién publicita, pero... ¿sabemos en realidad qué pretende decirnos la marca a la que representa? Esta silueta opaca, desconcertante, fría y plana en el horizonte de muchas carreteras de España, representa para muchos un icono nacional que nos identifica como país y nos define como pueblo, al mismo tiempo que para otros tantos resulta un recuerdo decadente de aquella España tan distinta a la de hoy. Una imagen controvertida, vigilante, altanera y muda que ha pasado de ser una marca de bebidas a todo un símbolo, logrando así, el objetivo, tal vez no del todo intencionado de sus creadores.

La silueta del toro de lidia, sin más reclamos que su propia figura negra, es visible y perfectamente identificable tanto de lejos como de cerca, del derecho y del revés, de frente y desde atrás, a contra luz y con diferentes tonos y colores de fondo; se mire como se mire y se vea como y desde donde se vea, el Toro de Osborne cumple perfectamente con su cometido desde un punto de vista comercial al recordarnos inconscientemente el nombre del licor, la marca y la bodega. En fin, una imagen sin imagen, austera, sin color y sin mensaje escrito, pero icónica. ¿Quién lo diría?

—

Fotografía: © Carlos Luque.

## CASO 49



Sujeto\_491 #despertarlamiradam3

Niño obeso encadenado a Ronald Mcdonald.

Percibo que la imagen pretende mostrar lo perjudicial que puede llegar a ser la comida rápida, en este caso de la cadena McDonalds, en la salud de los más pequeños.

Sujeto\_492 ¿Encuentras algún mensaje subyacente?

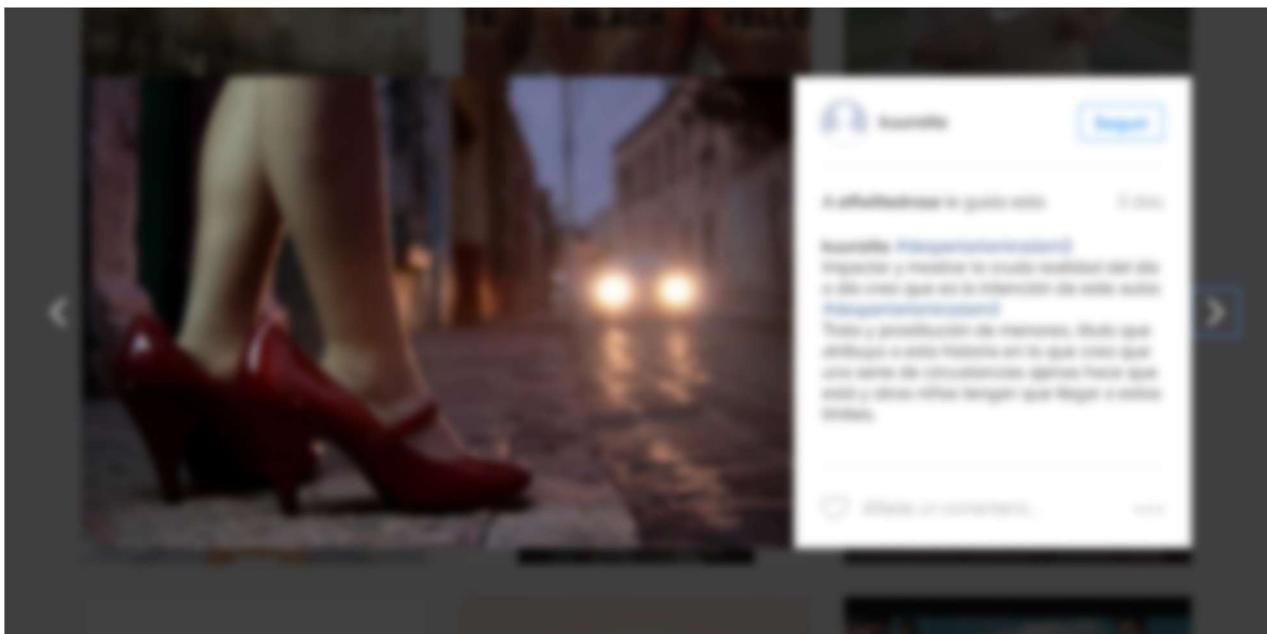
Sujeto\_491 La comida rápida no es saludable para nadie y menos para los niños. La imagen plasma la obesidad de un niño causado por el abuso de la comida basura, en este caso McDonalds. También creo que intenta captar una reacción por parte de los padres para que recapaciten sobre la alimentación que aportan a sus hijos

Sujeto\_492 ¿Cómo ha condicionado el mensaje el tipo de plano?

Sujeto\_492 @Sujeto\_491

Sujeto\_491 La imagen es impactante y con un mensaje muy directo y conciso. Han utilizado la imagen de un niño para crear una sensación más drástica

CASO 50



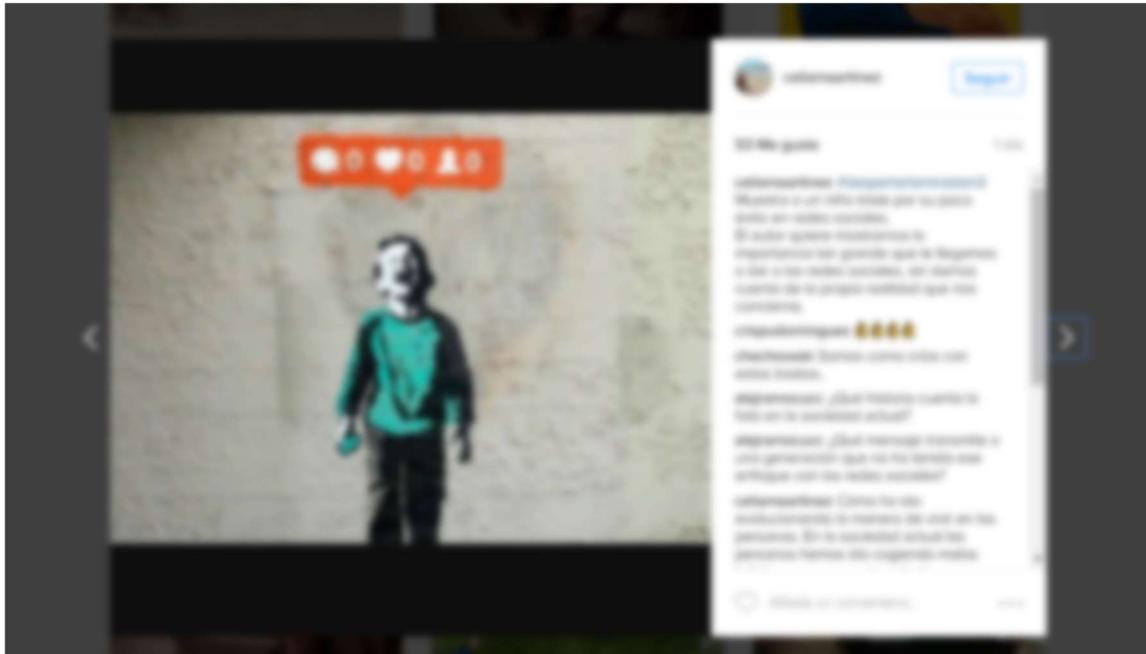
Sujeto\_501 #despertarlamiradam3

Impactar y mostrar la cruda realidad del día a día creo que es la intención de este autor.

#despertarlamiradam3

Trata y prostitución de menores, título que atribuyo a esta historia en la que creo que una serie de circunstancias ajenas hace que está y otras niñas tengan que llegar a estos límites.

## CASO 51



Sujeto\_511 #despertarlamiradam3

Muestra a un niño triste por su poco éxito en redes sociales.

El autor quiere mostrarnos la importancia tan grande que le llegamos a dar a las redes sociales, sin darnos cuenta de la propia realidad que nos concierne.

Sujeto\_5112 🐦🐦🐦🐦

Sujeto\_513 Somos como críos con estos trastos..

Sujeto\_514 ¿Qué historia cuenta la foto en la sociedad actual?

Sujeto\_514 ¿Qué mensaje transmite a una generación que no ha tenido ese enfoque con las redes sociales?

Sujeto\_511 Cómo ha ido evolucionando la manera de vivir en las personas. En la sociedad actual las personas hemos ido cogiendo malos hábitos, como, por ejemplo, la importancia sobrenatural en las redes sociales. Necesitamos la aprobación social para sentirnos bien con nosotros mismos.

Sujeto\_511 El atontamiento que nos producen las redes sociales y la necesidad que tenemos que nos aprueben socialmente por estas. Otras generaciones hemos disfrutado más de otros aspectos, más o menos importantes. Pero, en mi opinión, disfrutando de una manera más independiente de nuestro entorno sociedad y moda.

Sujeto\_515 BRUTAL 🖊

Sujeto\_516 Cuanta razón llevas

## CASO 52



Sujeto\_521 #despertarlamiradam3 En la fotografía parecen nueve personas en movimiento y con ello el autor a querido dar a la imagen movimiento. Con la chica del centro que tiene una camisa de cuadros y no está en movimiento ha querido marcar una diferencia respecto al resto. La composición de la imagen aparece con un equilibrio dinámico y aparecen muchos colores diferentes. La chica de la camisa de cuadros es un punto dentro del encuadre de la foto. La luz es suave y el plano es americano.

En cuanto al mensaje que quiere envíanos el autor de la imagen. Creo que quieres que reflexionemos el rechazo que siente las personas cuando están en un entorno con personas de diferentes cultura, pero esta vez el protagonista es una persona blanca.

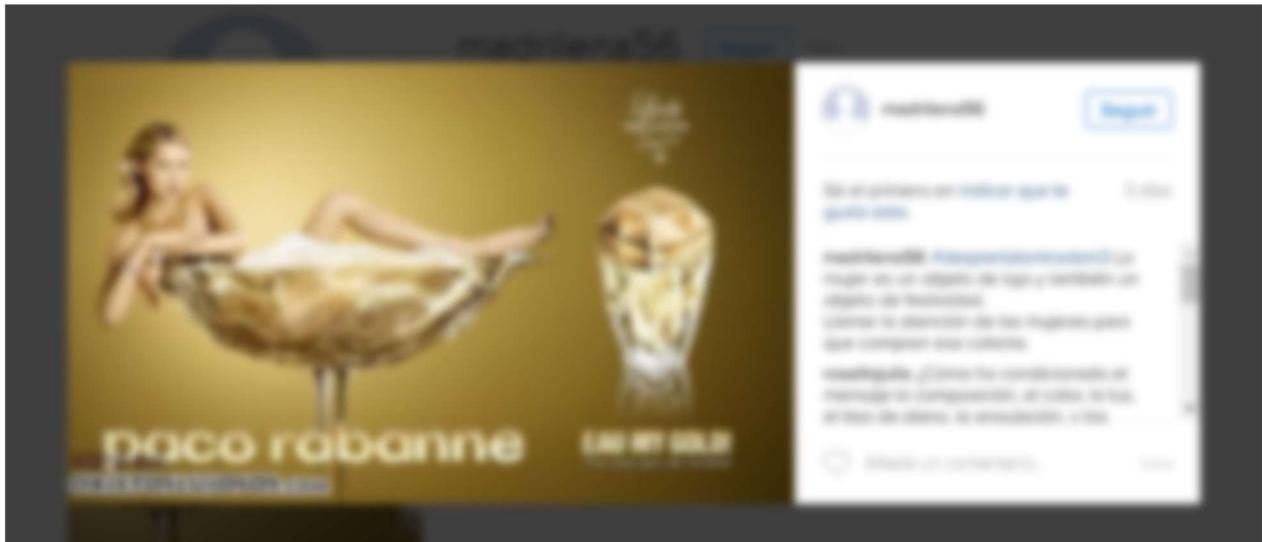
Sujeto\_522 Hola, no puedo evaluarte porque no has escrito nada. Pero si quieres contéstame a las siguientes preguntas: ¿qué historia cuenta? ¿qué intención tiene el autor? #despertarlamiradam3

Sujeto\_523 Hola soy tu evaluadores, no puedo contestarte porque no has escrito nada.

Sujeto\_523 Te dejo aquí las preguntas por si quieres contestarme: ¿Qué historia cuenta? ¿Qué intención tiene el autor? #despertarlamiradam3

Sujeto\_521 Hola @Sujeto\_523 ! yo creo que la fotografía representa a un grupo de personas de diferentes etnias casi todas están relajadas, contentas, menos la chica del centro de la camisa de cuadros rojos que aparece incómoda. En cuanto al mensaje del autor creo que nos hace reflexionar sobre el racismo cambiándolo de punto de vista (en este caso es una persona europea)

## CASO 53



Sujeto\_531 #despiertalamiradam3 La mujer es un objeto de lujo y también un objeto de festividad.

Llamar la atención de las mujeres para que compren esa colonia.

Sujeto\_532 ¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la angulación, y los elementos de la imagen?

Sujeto\_531 Es una composición con equilibrio dinámico. Se usan los colores pastel, predominando el blanco en la chica y también en el bote de colonia. La iluminación está enfocada en la chica y en el bote de la colonia. Se ve desde el frente, habiendo un plano medio. La chica está metida en la copa ya que quieren dar a entender que es una colonia lo que están anunciando.

Sujeto\_532 ¿Ecuencras algún mensaje subyacente? ¿Qué tipo de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

Sujeto\_531 Se utiliza el cuerpo de la mujer como método de atracción hacia la audiencia.

CASO 54



Sujeto\_541 #despertarlamiradam3 La historia que cuenta es una en la que se idealiza lo sencillo, lo puro, lo mínimo. Su intención es transmitir armonía y paz a través de la simetría y su paleta de colores neutros. "Menos es más"

Sujeto\_542 ¿Cómo ha condicionado el mensaje la composición, el color, la luz, el tipo de plano, la angulación y los elementos de la imagen?

Sujeto\_541 @Sujeto\_542 la composición es muy simétrica y con escasos elementos, la iluminación es muy uniforme sin ningún tipo de sombra y muy luminosa en general. Los contrastes que aparecen son mínimos y puntuales, y los colores utilizados (escala de grises y colores beige y crudos) son neutros y minimalistas, por lo tanto condicionan el mensaje de manera directa, transmitiendo armonía y paz.

Sujeto\_541 @Sujeto\_542 El mensaje subyacente de la imagen podría ser la belleza en lo discreto y minimalista. Yo diría que no representa ningún valor o contravalor, pero se podría deducir que el modelo de conducta que representa es la discreción y la sencillez.

Sujeto\_542 ¿Encuentras algún mensaje subyacente? ¿Qué tipos de valores, contravalores o modelos de conducta presenta?

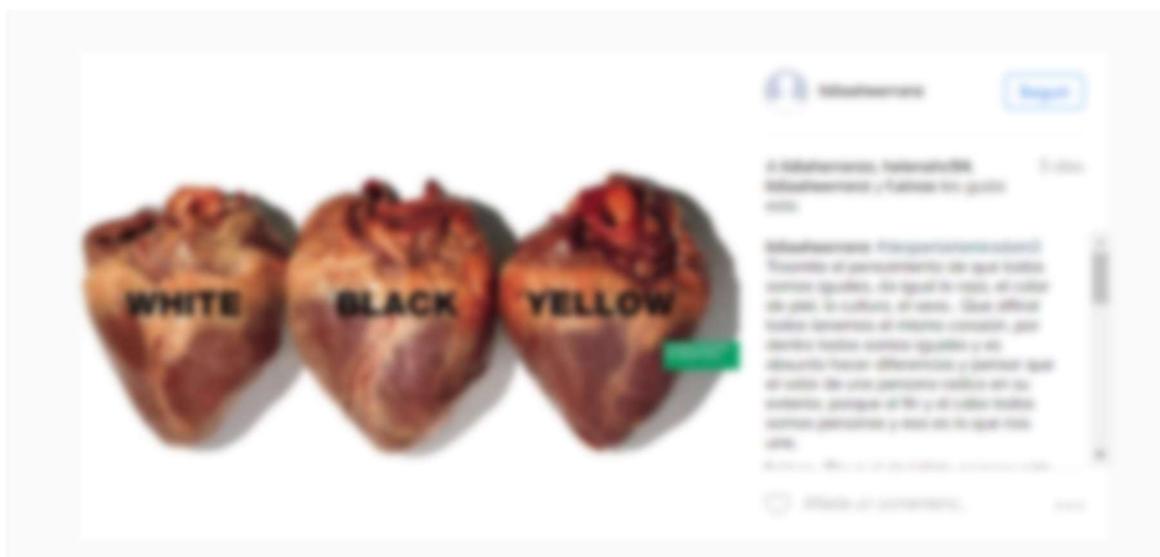
## CASO 55



Sujeto\_551 #despertarlamiradam3 Parece que cuenta la historia de una persona mayor, anciana, que a través de su experiencia en la vida y tras el paso de los años (el paso de los años se ve reflejado en la mano anciana que sostiene a la figura humana) ve desde otra perspectiva su juventud y la historia de los años que ha vivido. Desde la perspectiva de la plenitud, como algo lleno de vida y bien aprovechado, y que llega a su fin, como cada día que acaba y llega a su fin con la caída del sol en un pletórico atardecer.

Por otro lado podemos observar la clara intención del autor, de representar la vida en esta imagen. Al representar a una persona mayor, que en una bola de cristal (en la que se observa el futuro) contempla un árbol, símbolo pleno de vida y una silueta que contempla un atardecer, podemos entrever la intención del autor de expresar el concepto de eternidad, unido al concepto de plenitud, conceptos que van unidos a la vida misma.

CASO 56



Sujeto\_561 #despertarlamiradam3 Trasmite el pensamiento de que todos somos iguales, da igual la raza, el color de piel, la cultura, el sexo.. Que al final todos tenemos el mismo corazón, por dentro todos somos iguales y es absurdo hacer diferencias y pensar que el valor de una persona radica en su exterior, porque al fin y al cabo todos somos personas y eso es lo que nos une.

Sujeto\_562 ¿Por qué decidiste escoger esta imagen?

Sujeto\_561 Escogí esta imagen porque me da sensación de equidad, confío en que la sociedad logre ver que ninguna persona es superior a otra y que lo que nos une es el hecho de ser personas dejando a un lado nuestros rasgos, costumbres, etc. Y creo que esta imagen lo muestra claramente

Sujeto\_562 ¿Que opinas que de benetton utilice este tipo de publicidad?

Sujeto\_561 Me parece muy positivo, ya que quiere concienciar a la sociedad racista, través de la publicidad, de que el color de piel no evoca el valor interior de cada persona, debido a que en la sociedad actual la gente se deja llevar por la publicidad y es un buen método para concienciar.

Sujeto\_563 Una imagen muy bien elegida y tus comentarios geniales

Sujeto\_563 ¿Piensas que esta imagen podría concienciar a personas racistas?

Sujeto\_561 Más que concienciar a las personas racistas creo que su intención es crear un pensamiento más abierto y liberal en las nuevas generaciones y evitar que la población racista siga en aumento.

CASO 57



Sujeto\_571 #despertarlamiradam3 La intención del autor es transmitir una armonía de los elementos para formar un sentimiento de motivación y superación. Cuenta la historia de alguien que se supera día a día y que puede con todo.

Sujeto\_572 Encuentras algún mensaje subyacente? Qué tipo de valores, contra valores o modelos de conducta presenta?

Sujeto\_571 El mensaje subyacente es que si la hormiga puede llevar algo que tiene el doble de su tamaño y puede con ello, tu también puedes. El modelo de conducta es la superación.

Sujeto\_573 ¿Que sensaciones crean los objetos representados en la imagen?

ANEXO II : ENTREVISTAS DE LOS EXPERTOS Y EXPERTAS EN E-LEARNING EN  
EDUCACIÓN SUPERIOR

---

VALERIA LEVRATTO

---

¿Qué valor le da usted al diálogo como generador de conocimiento en un planteamiento idealizado de la educación online?

Considero la comunicación dialógica como uno de los elementos fundamentales para la educación online y las diferentes herramientas de la web social junto con una metodología participativa e inclusiva nos brindan la oportunidad de hacer que el diálogo sea el protagonista en nuestras clases. En este sentido, es importante destacar que alumnos que son más familiarizados con las clases magistrales, agradecen y se entusiasman en estas nuevas aulas donde su papel es el de actor involucrado y no mero oyente pasivo.

Volviendo a la realidad, ¿cree usted que ese valor se refleja en la práctica educativa online actual dentro de la comunidad de aprendizaje?

Teniendo en cuenta que la comunidad de usuarias y usuarios online es increíblemente numerosa creo que sólo podré aportar mi punto de vista y experiencia personal como profesora y también como alumna de algunos cursos. En la mayoría de los casos creo que se puede observar que los docentes promueven una metodología donde el diálogo pueda ser generador de conocimiento, pero creo aún existen muchas clases donde la pasividad y una comunicación unidireccional marcan la dinámica del aula virtual.

Personalmente promuevo el dialogo con diferentes estrategias y siempre teniendo en cuenta el grupo de estudiantes, su interés, motivación y además tengo en cuenta el escenario virtual donde doy la clase. No obstante creo que las prácticas educativas online si bien ofrezcan diferentes oportunidades conectando personas, eliminando fronteras, favoreciendo por la naturaleza de sus escenarios el trabajo colaborativo tienen importantes carencias comunicativas.

La ausencia o casi del lenguaje corporal, del lenguaje no verbal, del control de la parte kinestésica y paralingüística que en clases con videoconferencias es limitada por el profesor y muy a menudo nula por los estudiantes, es aún una barrera en la comunicación para que se genere el diálogo quizá más espontaneo y de alguna forma autentico que permite la presencialidad. Está claro, en este sentido que hacen falta muchos estudios y quizá justo esta entrevista colaborará con ello.

¿Cómo cree que podría mejorarse la incorporación del diálogo entre la comunidad educativa para la generación de conocimiento en un curso virtual de aprendizaje?

Entiendo que a medida que logremos salir de la pantalla y difuminar la virtualidad en una comunidad de enseñanza-aprendizaje donde todas las personas podrán verse de forma simultánea, podrán escucharse el uno al otro, donde todas tendrán la oportunidad de crear pequeños grupos de debate dentro del grupo mayor, donde el diálogo podrá fluir de forma auténtica entre una persona y otra y de forma multidireccional habremos hecho un gran paso hacia mejores posibilidades para un diálogo auténtico.

Conectar con la parte más afectiva de los estudiantes y conectar con las partes más sociales en los cursos virtuales es algo aún bastante complejo ambas son partes fundamentales para una comunicación dialógica más auténtica. En general, cada vez que profesores y alumnos permitirán que el tiempo de escucha y habla se turnen con dinamismo, cada vez que se generarán nuevas preguntas después de los debates que animen a futuras y más profundas investigaciones sobre los temas, cada vez que se sabrá elegir el escenario o los escenarios virtuales idóneos, ya que no todos siempre valen, habremos logrado incorporar un poco más el diálogo en los cursos.

¿Qué relevancia tiene para usted la evaluación en el proceso de aprendizaje en un entorno virtual?

Lo primero creo que sería definir ¿qué entiende cada uno por evaluación?

Personalmente no soy muy partidaria de la evaluación digamos más convencional, la que implique una “nota final”, no obstante, creo que hay que tener en cuenta diferentes cuestiones y circunstancias por la que está práctica quizá aún hoy en día puede tener sentido. Creo que en función del tipo de curso online, de la materia que se imparte, de la edad de los aprendices se pueda hablar de un tipo y necesidad de evaluación.

No es lo mismo evaluar sobre conocimientos básicos de física cuántica que evaluar sobre la filosofía en la edad griega. Es bastante evidente que las cosas se complican si el curso tiene en cuenta cuestiones interdisciplinarias. El tema de la evaluación sigue siendo a mi modo ver una de las grandes asignaturas pendientes que la educación del siglo XXI tiene. Y ésta está directamente relacionada, en la mayoría de los casos, con una sociedad donde el conocimiento se ha mercantilizado y por lo tanto no se opta por analizar a fondo el aprendizaje de una

persona y desde diferentes perspectivas, sino que se generaliza y se traduce con un sistema numérico estandarizado que permite el “libre acceso” a diferentes sitios después de haber pagado precios muy altos.

EL tema, de todas formas es bastante más complejo teniendo en cuenta que a la hora de evaluar y preparar exámenes entran en cuenta cuestiones estrictamente laborales, y por ende políticas, donde unos profesores muy a menudo mal pagados o con número de estudiantes por encima de lo normal necesitan estandarizar la evaluación por economías temporales. Y evidentemente sobrevivencia.

Hay nuevas prácticas de evaluación que se están llevando a cabo y que pueden funcionar en determinados entornos, como la auto-evaluación, co-evaluación o evaluación peer to peer. Estas metodologías de evaluación si bien trabajadas y organizadas pueden llevar a excelentes resultados.

¿Considera posible la evaluación continua y formativa en un curso online? ¿Cómo podría llevarse a cabo?

Una vez más creo que depende mucho del tiempo que tiene a disposición un profesor y el tiempo que tienen los alumnos (es decir los créditos de cada curso u horas mínimas de trabajo).

En un curso optimal, lo suyo sería trabajar por proyectos, grupos de trabajo y reflexionar sobre los pasos dados cada vez que se realice una tarea concreta. A la vez sería importante reflexionar de forma conjunta sobre los diferentes items de las unidades didácticas, pero son dinamicas que implican mucho tiempo y dedicación por parte del profesorado.

¿Ha utilizado en su práctica docente online instrumentos de autoevaluación y coevaluación entre pares? ¿Qué opinión le merecen estos instrumentos de evaluación?

Sí he utilizado estos instrumentos en dos cursos en concreto. Y en ambos casos tuve suerte de encontrar grupos donde ha funcionado. Quizá haya funcionado por el tiempo dedicado a explicar lo importante para el aprendizaje de este instrumento o quizá por un grupo especialmente proactivo.

Por lo general la definiría una parte más de aprendizaje ya que de por sí la reflexión sobre lo elaborado y trabajado representa a nivel cognitivo un esfuerzo importante para conectar objetivos con resultados, para analizar el camino recorrido y por lo general un momento de reflexión personal que quizá es siempre más importante en una sociedad donde se está reflexionando siempre menos y cliqueando siempre más. Si se me permite esta crítica.

En definitiva creo que como profesora es un instrumento que recomendaría en los cursos online como una de las partes centrales de la evaluación. Esto sí, con preparación previa y comentarios a posteriori por parte de todos para que haya un feed-back circular por parte de todos sobre las evaluaciones de grupo e individuales.

¿Qué opinión le merece una práctica de evaluación por pares basada en el diálogo entre evaluador y evaluado?

Si los tiempos lo permiten y existen los escenarios virtuales idóneos para hacerlo me parece una práctica excelente

¿Desea añadir algún aspecto que considera relevante sobre los temas tratados en esta entrevista?

Me parece una temática tanto importante cuanto actual y necesaria y agradezco mucho la oportunidad de haber podido reflexionar sobre estos temas. Quizá estaría muy bien hacer un focus group con diferentes compañeros o expertos sobre e-learning para reflexionar sobre estas temáticas.

JAVIER GIL MAESTRO

---

¿Qué valor le da usted al diálogo como generador de conocimiento en un planteamiento idealizado de la educación online?

Potenciar el diálogo en la acción educativa es fundamental porque es el medio para construir relaciones entre el equipo docente y el alumnado. Si nuestra práctica pedagógica se desarrolla en los escenarios digitales se debe potenciar de igual modo aprovechando las diferentes herramientas comunicativas que favorecen, sin duda alguna, la verdadera interacción en el aprendizaje.

Pero volviendo a la realidad, ¿creé usted que ese valor se refleja en la práctica educativa online actual dentro de la comunidad de aprendizaje?

Si nos basamos, como usted propone, en la formación basada en los cursos masivos, abiertos y en línea debemos resaltar que sólo el modelo sMOOC puede favorecer un diálogo que huya de los canales unidireccionales y jerárquicos. Si recordamos los modelos xMOOC y cMOOC su planteamiento pedagógico respondía claramente al e-learning tradicional. Al apostar por sMOOC se tiene mayor conciencia de la necesidad de interacción para poder construir el aprendizaje, el requisito de empoderar al alumnado para que sea capaz, no sólo de construir colectivamente el conocimiento, sino también de compartir (desde los sMOOC que son creados por el alumnado) lo que cada uno pueda haber aprendido en determinado ámbito, mejorando de esta forma la capa social.

¿Cómo creé que podría mejorarse la incorporación del diálogo entre la comunidad educativa para la generación de conocimiento en un curso virtual de aprendizaje?

Creo que los escenarios digitales sobre todo en el contexto MOOC, que es lo que actualmente se está potenciando por parte de las universidades, aún deben incorporar herramientas comunicativas más eficaces. El estilo comunicativo marcado por las redes sociales aún cuesta incorporarlo en escenarios formativos, bien porque el alumnado no participa de la misma forma al considerarlo un espacio de formación y no un espacio lúdico para aprender, o bien porque la ciudadanía utiliza las redes sociales como

“comemos pipas” y, si nos obligan a utilizarlo, nos sentimos más reacios. Una de las estrategias que nos ayudaría bastante a mejorar esto sería incorporar la gamificación para convertir el aprendizaje en un momento lúdico y entretenido.

¿Qué relevancia tiene para usted la evaluación en el proceso de aprendizaje en un entorno virtual?

Realmente la evaluación he tenido demasiado peso en los espacios formativos a lo largo de la historia. El alumnado, sobre todo en la educación formal, ha sentido este elemento didáctico como un gran peso en su aprendizaje. Si lo llevamos a los escenarios digitales, en el e-learning tradicional esta evaluación se ha basado en entrega de trabajos, realización de cuestionarios, etc., olvidando una evaluación continua y formativa sino simplemente final y ajustada a una producción que, bien podía estar copiada o realizada por otras personas, pero eso suponía la superación del curso.

Recuerdo como los cursos que actualmente siguen ofreciendo los sindicatos con universidades privadas de cara al cuerpo docente y que suelen hacer las personas que preparan sus oposiciones para maestros, se realizan pasándose unos a otros las soluciones de los cuestionarios y de los ejercicios que tienen que hacer. De esta forma, seguimos observando la mercantilización de los méritos, simplemente por presentar un certificado concreto de superación de horas, pero no por haber adquirido unos conocimientos concretos.

¿Considera posible la evaluación continua y formativa en un curso online? ¿Cómo podría llevarse a cabo?

En hilo con lo hablado anteriormente, si nos encontramos ante un MOOC, las cosas cambian bastante. En primer lugar porque la mayoría del alumnado no participa en él porque vaya a conseguir un certificado para presentar una serie de horas de formación a un determinado organismo.

Cuando las personas participan en un MOOC es porque quieren aprender algo concreto, por este motivo tienden a esforzarse más en participar en foros, compartir conocimiento con sus compañeros, etc. Incluso, podríamos decir que gran parte de los participantes no se preocupa de acabar el curso presentando el trabajo final, sino que

simplemente ha llegado, ha participado y ha concluido el curso cuando le ha apetecido. En este sentido toma mayor fuerza la evaluación continua y formativa en los MOOC, “dejando atrás” el deseo de obtener un determinado título.

¿Ha utilizado en su práctica docente online instrumentos de autoevaluación y coevaluación entre pares? ¿Qué opinión le merecen estos instrumentos de evaluación?

Como docente que ha participado en los sMOOC del Proyecto Europeo ECO, puedo decir que ha sido mi única experiencia en relación con la evaluación por pares en cursos online. He observado que el alumnado no está tan satisfecho con este tipo de evaluación, no porque no sea buena, sino porque aún tienen ideas de la enseñanza tradicional que están muy metidas en sus perspectivas pedagógicas y siguen considerando al profesorado como el único que puede desarrollar la función de la evaluación. Aunque yo considero que es un tipo de evaluación que responde a un modelo formativo sMOOC porque tiene presente al que tenemos al lado.

¿Qué opinión le merece una práctica de evaluación por pares basada en el diálogo entre evaluador y evaluado?

Yo, personalmente, considero este tipo de evaluación como la única que, de momento, puede responder a una actitud dialógica y que nos puede ayudar a romper las concepciones tradicionales del aprendizaje, considerando al compañero como alguien que también puede aportar en la construcción del conocimiento.

¿Desea añadir algún aspecto que considera relevante sobre los temas tratados en esta entrevista?

En el ámbito de los MOOC, los sMOOC pueden responder claramente a una propuesta de aprendizaje interactivo y participativo que rompa con la comunicación unidireccional y establezca modelos pedagógicos más interactivos y participativos.

De esta forma, la formación online se empaparará más de aprendizaje que de adquisición de contenidos, huyendo de las prácticas educativas tradicionales que lo único que han hecho ha sido ocultar la figura del alumnado para resaltar el poder del profesorado, no sólo en el ámbito de la evaluación, sino también en todos los entornos formativos.



¿Qué valor le da usted al diálogo como generador de conocimiento en un planteamiento idealizado de la educación online?

El diálogo es fundamental para la generación y desarrollo del conocimiento. El diálogo y la participación de todos los integrantes son imprescindibles para que se pueda generar un ambiente adecuado para que se produzca el aprendizaje.

Volviendo a la realidad, ¿cree usted que ese valor se refleja en la práctica educativa online actual dentro de la comunidad de aprendizaje?

Realmente no se da. Es cierto que hay excepciones, pero, en general, si hacemos un balance, el diálogo horizontal y multidireccional entre todos los participantes no es una herramienta básica en la educación online actual.

¿Cómo cree que podría mejorarse la incorporación del diálogo entre la comunidad educativa para la generación de conocimiento en un curso virtual de aprendizaje?

En primer lugar, sería más sencillo si desde los primeros niveles de enseñanza obligatoria, existiese esa cultura del diálogo y de un sistema de enseñanza horizontal y participativa. Dejando esto a un lado, es fundamental que el equipo docente organice el curso dando prioridad a la metodología pedagógica y actividades basadas en la participación y el diálogo entre equipo docente y alumnado y entre alumnado y alumnado. Es importante también, saber enfatizar la escucha activa, y no centrarse exclusivamente en lo que uno dice y aporta. Asimismo, es relevante promover la autocrítica así como aceptar y valorar las aportaciones de todos los participantes.

¿Qué relevancia tiene para usted la evaluación en el proceso de aprendizaje en un entorno virtual?

La evaluación es importante para hacer balance de lo que se ha aprendido y de lo que el curso te ha aportado.

¿Considera posible la evaluación continua y formativa en un curso online? ¿Cómo podría llevarse a cabo?

Sí la considero posible. En lugar de hacer un examen o test al finalizar el curso (evaluación tradicional), se podrían hacer evaluaciones a lo largo del curso que sirviesen, también, para evaluar cómo se va desarrollando el curso y cómo está siendo el aprendizaje en el mismo.

¿Ha utilizado en su práctica docente online instrumentos de autoevaluación y coevaluación entre pares? ¿Qué opinión le merecen estos instrumentos de evaluación?

Sí. La autoevaluación y coevaluación es imprescindible en todo proceso de aprendizaje.

¿Qué opinión le merece una práctica de evaluación por pares basada en el diálogo entre evaluador y evaluado?

Me parece fundamental que se dé entre todos los participantes en el proceso sea el equipo docente o el alumnado.

¿Desea añadir algún aspecto que considera relevante sobre los temas tratados en esta entrevista?

Considero fundamental que la evaluación (autoevaluación y coevaluación) se haga de manera continua y entre todos los participantes. Asimismo pienso, que es imprescindible que dicha evaluación se haga teniendo como base fundamental el diálogo y lo que ello implica (autoevaluación, escucha activa, colaboración, trabajo en equipo, tener en cuenta las opiniones de todos, etc.). El diálogo se debe de hacer de manera horizontal y multidireccional dando relevancia a todas las partes que estén implicadas.

RAÚL ANTÓN

---

¿Qué valor le da usted al diálogo como generador de conocimiento en un planteamiento idealizado de la educación *online*?

Sólo desde la creación colectiva de conocimiento se pueden validar planteamientos como los de los metapsiquismos de Levy o las tesis de Siemens. Esto no quiere decir que el conocimiento construido sea el mismo por todos los integrantes del dialogo, sino que con el dialogo se amplía el horizonte experiencial de cada constructor de conocimiento y la riqueza de los resultados.

EL dialogo además permite la inclusión en las concepciones de partida del proceso cognitivo de otras tesis y puntos de vista divergentes lo que permite la puesta en juicio de lo aparentemente obvio para cimentar y fortalecer el músculo crítico que idealmente deben validar los conocimientos construidos.

Pero volviendo a la realidad, ¿creé usted que ese valor se refleja en la práctica educativa *online* actual dentro de la comunidad de aprendizaje?

No.

En la práctica *online* convencional se puede perfectamente seguir adelante sin haber participado en ningún proceso de puesta en práctica real de las tesis antes descritas. Incluyo aquí tanto los sistemas basados en EVI de tipo Moodle (y otros) como otros planteamientos más avanzados teóricamente como los más perspicuos MOOC, pero que no consiguen realizar o pasar a la realidad las asunciones teóricas.

¿Cómo creé que podría mejorarse la incorporación del diálogo entre la comunidad educativa para la generación de conocimiento en un curso virtual de aprendizaje?

EL dialogo se debe dar en herramientas multidispositivo y que permitan el dialogo en todo momento 24/7, sin que tengan que pivotar necesariamente el profesor dado que este se convierte en cuello de botella y jerarquiza el proceso no permitiendo el dialogo multidireccional real.

Algunos intentos en este sentido interesantes se basan en herramientas como SLACK.

¿Qué relevancia tiene para usted la evaluación en el proceso de aprendizaje en un entorno virtual?

Ninguna.

La tendría si el alumno es el que evalúa su aprendizaje, dado que esto significaría que nos creemos que el alumno es el propietario de su proceso, el sujeto que aprende en lugar del objeto a llenar de datos y conocimientos.

¿Considera posible la evaluación continua y formativa en un curso *online*? ¿Cómo podría llevarse a cabo?

Solo el alumno debe poder evaluar el proceso, por lo que la evaluación continua parte de premisas inaceptables para mí.

¿Ha utilizado en su práctica docente *online* instrumentos de autoevaluación y coevaluación entre pares? ¿Qué opinión le merecen estos instrumentos de evaluación?

Si.

Los alumnos acostumbrados al proceso de evaluación convencional recelan y evitan en la medida de lo posible autoevaluarse porque creen que hay truco. Cuando se autoevalúan incluso siendo animados para hacerlo NUNCA lo hacen de forma numérica.

Digo nunca, pero en una experiencia con aproximadamente 100 alumnos, solo una alumna lo hizo, por más que les dijimos que la nota que se pusieran se mantendría como calificación del proceso. Sin embargo se esforzaron en escribir un manifiesto común para justificar su falta de compromiso con la evaluación ya que la libertad hay que conquistarla.

¿Qué opinión le merece una práctica de evaluación por pares basada en el diálogo entre evaluador y evaluado?

Insisto.

Para mí solo el sujeto del proceso puede evaluar, porque evalúa el proceso y cuanto él ha aprendido y si se ajusta a sus expectativas. Es la única persona que conoce realmente

el éxito del proceso, la propietaria del esfuerzo de aprendizaje y quien más interesada está en que éste ocurra porque se beneficiará o no de él.

Si desea añadir algún aspecto que considera relevante sobre los temas tratados en esta entrevista, estaría encantada de leerlos.

¿Cuándo comenzó su docencia como profesora de e-Learning?

Comencé en 2008, cuando finalicé mis estudios a distancia en la UNED, desde donde me propusieron colaborar con la Facultad de Educación en el mismo Máster donde estaba como alumna. Posteriormente, varios departamentos y facultades de la UNED (Derecho, Sociología, Psicología, Fundación UNED, etc.) también me ofrecieron continuar como docente y organizadora utilizando esta metodología de estudio.

Posteriormente, también pude seguir impartiendo docencia de e-Learning en el Instituto Andaluz de Administración Pública, dependiendo de la Junta de Andalucía, donde soy funcionaria desde hace 30 años.

Estas prácticas de estudios a distancia a través de plataformas virtuales he podido realizarlas también en otros programas y universidades, como es el caso actual que dirijo un diplomado en Gamificación en el aula de la Escuela de Altos Estudios en Comunicación Educativa ESAE-ILCE (México).

¿Tiene usted experiencia como profesora-tutora en MOOC?

Sí, también he estado como docente en varios MOOC del Proyecto Europeo ECO, desarrollando actividades de creación, tutoría y docencia que posteriormente han formado parte de estudios e investigaciones que han sido presentadas a Congresos Internacionales y publicadas en revistas científicas.

Asimismo, he participado en MOOC de Innovación en el sector público del IAAP, a partir del cual se han organizado encuentros y grupos de trabajo para la implantación de los programas iniciados en este curso.

¿Cuándo comenzó su docencia como profesora-tutora en MOOC?

Comencé en mayo de 2015 impartiendo el curso "Community Manager. Gestión de Comunidades en Red" (1a Ed.).

¿Qué valor le da usted al diálogo como generador de conocimiento en un planteamiento idealizado de la educación *online*?

La comunicación es el principal requisito en cualquier proceso educativo, que en la educación *online* se convierte en el pilar esencial para generar conocimientos.

Existen entornos virtuales dedicados a la educación que no reflejan esta característica, limitándose a la descarga de contenidos y realización de actividades. Aunque, este tipo de formación tiende a desaparecer ya que se reducen a una mecanización de los aprendizajes y no generan un pensamiento crítico entre el alumnado. Sin embargo, en los planeamientos que tienen en cuenta el diálogo entre los miembros se genera un sentimiento de pertenencia que posibilita la construcción de verdaderas comunidades donde las personas que pertenecen a ella generan conocimiento, además de otras habilidades.

Volviendo a la realidad, ¿cree usted que ese valor se refleja en la práctica educativa *online* actual dentro de la comunidad de aprendizaje?

Creo que hay de todo, del mismo modo que sucede en la educación presencial.

Hay verdaderas comunidades de aprendizaje generadas en torno a un espacio virtual, diseñadas teniendo en cuenta los principios de la comunicación y la participación y, donde se les da a sus participantes la opción de aportar ideas, compartir experiencias, debatir con otros compañeros y compañeras, y todo lo relacionado a la generación del conocimiento. Por otro lado, el sentimiento de participación en la comunidad virtual se hace visible en la comunicación horizontal y en la creación colaborativa del conocimiento. El grado de satisfacción del alumnado que ha participado en un curso *online* donde el diálogo ha sido un principio básico es un indicador de la calidad de esa acción formativa.

También existen espacios más mercantilizados (sobre todo) donde se ofrecen productos educativos sin tener en cuenta aspectos pedagógicos, didácticos y basados en la comunicación. Incluso, encontramos falsas comunidades de aprendizaje que

aparentemente están basadas en el diálogo y sólo ofrecen vídeos unidireccionales para ser reproducidos por los miembros del curso virtual.

¿Cómo cree que podría mejorarse la incorporación del diálogo entre la comunidad educativa para la generación de conocimiento en un curso virtual de aprendizaje?

Habría que diseñar el curso virtual con herramientas para fomentar la comunicación y el debate. Además, las prácticas didácticas del profesorado tendrían que estar enfocadas hacia provocar la duda y la reflexión constante. La motivación y la pérdida del miedo al error son otros aspectos a tener en cuenta, ya que fomentan el protagonismo por parte del alumnado en la creación del conocimiento, rompiendo de esta forma con el modelo de transmisión de la enseñanza tradicional y abriendo paso a un modelo de construcción colectiva donde todos y todas aprendemos de todos y de todas.

¿Qué relevancia tiene para usted la evaluación en el proceso de aprendizaje en un entorno virtual?

La evaluación es un elemento inherente al propio proceso formativo, lleva implícita un alto grado de objetividad y de sistematización al estar íntimamente relacionada con la toma de decisiones. En la enseñanza, es el principal factor para medir la calidad, la eficacia y el alcance de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es una de las tareas más importantes del proceso educativo, que en los entornos virtuales requiere de otras prácticas diferentes a las presenciales, debiendo diseñar el profesorado herramientas y pruebas con las que el alumnado supere los retos o niveles del curso sin peligro de caer en el plagio.

¿Considera posible la evaluación continua y formativa en un curso *online*? ¿Cómo podría llevarse a cabo?

Sí, en el terreno de la evaluación de los aprendizajes queda mucho camino por recorrer. Imagino que existen prácticas evaluadoras que se escapan de nuestras manos o, incluso, que no se utilizan en la actualidad; aunque, los recientes modelos educativos como los MOOC, por ejemplo, están dando pie a nuevos avances que tendremos que poner en práctica.

Por ejemplo, podríamos utilizar técnicas de la gamificación que incrementaran el nivel de dificultad en los aprendizajes y que por parte del alumnado supusieran ir avanzando en escalas al superar otras. En la actualidad dedicamos muchas horas de nuestro tiempo a los juegos y, sin embargo, no nos pesan. Esta misma motivación que se consigue en el terreno de los videojuegos podría ser implementada en esa evaluación continua y formativa que comentas... por ejemplo.

¿Ha utilizado en su práctica docente *online* instrumentos de autoevaluación y coevaluación entre pares? ¿Qué opinión le merecen estos instrumentos de evaluación?

Sí, he utilizado cuestionarios y rúbricas para reflejar la coevaluación. Siendo con estos últimos donde mayor motivación he encontrado en el alumnado. En algunos casos han solicitado volver a repetir la actividad para subir nota; por tanto, son métodos que potencian la capacidad de mejora en los aprendizajes.

¿Qué opinión le merece una práctica de evaluación por pares basada en el diálogo entre evaluador y evaluado?

Pienso que es muy positiva y es una práctica que suele realizarse en los sMOOC del Proyecto ECO. A través de rúbricas no sólo se evalúan las actividades de pares, sino que se participa incluyendo un diálogo que formará parte también del proceso evaluador. Además, la retroalimentación recibida por los resultados obtenidos se convierte en una herramienta motivadora que puede ser utilizada para fomentar la participación activa. Cada participante a nivel individual y colectivo pasa a autoevaluarse y a evaluar a sus compañeros enfatizando en el intercambio de saberes, a la vez que facilita un entorno propicio para llevar a cabo esta nueva metodología conectivista

¿Qué valor le da usted al diálogo como generador de conocimiento en un planteamiento idealizado de la educación *online*?

Le doy mucho valor. Es absolutamente necesario para establecer un proceso educativo que prime la construcción de conocimiento y el aprendizaje significativo de estudiantes y docentes.

Pero volviendo a la realidad, ¿creé usted que ese valor se refleja en la práctica educativa *online* actual dentro de la comunidad de aprendizaje?

Depende de muchos factores. Depende de los objetivos del curso, de la actitud del docente, de las características de los alumnos... Y también depende del propio entorno virtual donde se desarrollan estos cursos *online*. Los entornos virtuales sirven para lo que sirven, para acortar distancias y para favorecer el acceso a la educación de muchas personas; pero dudo mucho (cada vez más) de que sean entornos adecuados para desarrollar procesos de diálogo. En todo caso, tendríamos que preguntarnos: ¿Qué tipo de diálogo es ese que supuestamente se genera a través de la educación *online*? El cuerpo y la presencia física son aspectos fundamentales para que la comunicación pueda tener lugar, para que se establezcan lazos sólidos entre los participantes, y en los entornos virtuales no hay cuerpos ni presencia física... Hay muchas herramientas para intercambiar mensajes en diferentes formatos, pero al final todo ocurre mediado por una pantalla. El cuerpo y la presencia física son aspectos que han sido injustamente menospreciados por las actuales tendencias comunicativas y educativas.

¿Cómo creé que podría mejorarse la incorporación del diálogo entre la comunidad educativa para la generación de conocimiento en un curso virtual de aprendizaje?

En mi opinión, la actitud y la predisposición del docente son fundamentales. Muchas veces se tiende a pensar que el conocimiento aparecerá por arte de magia sólo por posibilitar el intercambio de mensajes a través de las diferentes herramientas disponibles en un curso *online*, y esto supone de alguna manera menospreciar la

experiencia previa, el bagaje de conocimientos y el rol del propio docente. Esto es como si en Facebook (o en cualquier otra red social) se generase conocimiento por el simple hecho de escribir cosas o de participar en debates, y está demostrado que esto no es así, o en todo caso, deberíamos preguntarnos: ¿Qué tipo de conocimiento es ese? En este sentido, al considerar que los entornos virtuales no son entornos adecuados para generar procesos de comunicación, la actividad y la implicación del docente deben ser especialmente intensas en dichos entornos virtuales. Reivindico la experiencia y los conocimientos de los docentes, reivindico una docencia comunicacional (no directiva), pero reivindico el rol del docente como motor de los procesos de diálogo y de la generación de conocimiento.

¿Qué relevancia tiene para usted la evaluación en el proceso de aprendizaje en un entorno virtual?

La misma relevancia que un entorno físico, mucha. Me oriento más a una evaluación procesual (donde la implicación del docente, una vez más, es fundamental), que a una evaluación sumativa o final.

¿Considera posible la evaluación continua y formativa en un curso *online*? ¿Cómo podría llevarse a cabo?

Por supuesto que sí. Puede hacerse mediante el establecimiento de criterios de evaluación adecuados a los objetivos del curso, y mediante el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes por parte del docente, algo que requiere (una vez más) de la implicación del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Ha utilizado en su práctica docente *online* instrumentos de autoevaluación y coevaluación entre pares? ¿Qué opinión le merecen estos instrumentos de evaluación?

Sí, en alguna ocasión. Mi opinión es que no se pueden usar en todos los casos. Depende de los objetivos del curso y de la madurez, experiencia y conocimientos de los estudiantes.

¿Qué opinión le merece una práctica de evaluación por pares basada en el diálogo entre evaluador y evaluado?

Tengo la misma opinión que en la pregunta anterior. Lo mismo que en la respuesta anterior.

ANEXO III: LISTADO DE LOS MOOC ANALIZADOS

---

1. *Educación expandida con nuevos medios (2ª edición)*

[http://mooc.educalab.es/courses/course-v1:MOOC-INTEF+INTEF173+2017\\_ED2/about](http://mooc.educalab.es/courses/course-v1:MOOC-INTEF+INTEF173+2017_ED2/about)

2. *Realidad Virtual en Educación (1ª edición)*

[http://mooc.educalab.es/courses/course-v1:MOOC-INTEF+INTEF178+2017\\_ED1/about](http://mooc.educalab.es/courses/course-v1:MOOC-INTEF+INTEF178+2017_ED1/about)

3. *Actualízate con la red (1ª edición) NOOC intef*

[http://nooc.educalab.es/courses/course-v1:NOOC-INTEF+NOOC10+2016\\_01/about](http://nooc.educalab.es/courses/course-v1:NOOC-INTEF+NOOC10+2016_01/about)

4. *Medidas y actuaciones frente al ciberacoso SPOOC*

[http://spooc.educalab.es/courses/course-v1:SPOOC-INTEF+SPOOC04+2017\\_01/about](http://spooc.educalab.es/courses/course-v1:SPOOC-INTEF+SPOOC04+2017_01/about)

5. *Introduction to Family Engagement in Education*

[http://online-learning.harvard.edu/course/introduction-family-engagement-education?sort\\_by=date\\_added&cost\[\]=free](http://online-learning.harvard.edu/course/introduction-family-engagement-education?sort_by=date_added&cost[]=free)

6. *Psychology of Political Activism: Women Changing the World*

<https://www.edx.org/course/psychology-political-activism-women-smithx-psy374x-1>

7. *Communicating Strategically*

<https://www.edx.org/course/communicating-strategically-purdue-pn-17-3>

8. *Design and Development of Educational Technology*

<https://www.edx.org/course/design-development-educational-mitx-11-132x-1>

9. *Entrepreneurship 102: ¿Que puedes hacer por tu cliente?*

<https://www.edx.org/course/entrepreneurship-102-que-puedes-hacer-mitx-15-390-2x-0>

10. *Global Health Informatics to Improve Quality of Care*

<https://www.edx.org/course/global-health-informatics-improve-mitx-hst-936x>

11. *Making Government Work in Hard Places*

<https://www.edx.org/course/making-government-work-hard-places-princetonx-mgwx-0>

12. *The Science of Happiness*

<https://www.edx.org/course/science-happiness-uc-berkeleyx-gg101x-4>

13. *Terrorism and Counterterrorism: An Introduction*

<https://www.edx.org/course/terrorism-counterterrorism-introduction-georgetownx-quix-501-04x>

14. *Pixar in a Box*

<https://es.khanacademy.org/partner-content/pixar>

15. *Matemáticas elementales*

<https://es.khanacademy.org/math/early-math/cc-early-math-geometry-topic>

16. *Aprendizaje Automático*

<https://www.coursera.org/learn/machine-learning>

17. *La Música de los Beatles*

<https://www.coursera.org/learn/the-beatles>

18. *Una Vida de Felicidad y Plenitud*

<https://www.coursera.org/learn/happiness>

19. *Introducción a los derechos humanos*

<https://www.coursera.org/learn/droits-de-lhomme/home/welcome>

20. *Seeing Through Photographs*

<https://www.coursera.org/learn/photography>

21. *Formadores de Ciudadanía*

<https://www.coursera.org/learn/formadores-ciudadania>

22. *Reading to Learn in Science*

<https://course.novoed.com/science-mooc-winter-2017>

23. *Storytelling for Change*

<https://course.novoed.com/storytelling-change-2017-2>

24. *Global Social Entrepreneurship*

<https://philanthropyuniversity.novoed.com/entrepreneurship-2017-1>

25. *Mitos clásicos y mundo actual*

<https://miriadax.net/web/mitos-clasicos-y-mundo-actual/inicio?timestamp=>

26. *Educación y Museos (3ª edición)*

<https://miriadax.net/web/educacion-y-museos-3-edicion-/inicio?timestamp=>

27. *Claves jurídicas para la gestión de la diversidad en las aulas*

[http://iedra.uned.es/courses/UNED/ClavJur001/2016\\_T4/about](http://iedra.uned.es/courses/UNED/ClavJur001/2016_T4/about)

28. *Interacción Persona-Computador. Diseño para Todos y Productos de Apoyo*

<http://iedra.uned.es/courses/UNED-ONCE/InterPerCom/20016/about>

29. *Organizaciones No Lucrativas en la Sociedad-Red: análisis y retos (4ed)*

[http://iedra.uned.es/courses/course-v1:UNED+ONL\\_001+2017/about](http://iedra.uned.es/courses/course-v1:UNED+ONL_001+2017/about)

30. *sMOOC Paso a Paso - 4th*

<http://hub0.ecolearning.eu/course/smooc-step-by-step-3ed/>

31. *Competencias creativas para el profesorado (Creativity MOOC Camp) - 5ed*

<http://hub7.ecolearning.eu/course/competencias-artisticas-creativas-profesorado-5ed/?ecouserid=5458b6338a24efd87e90ac8c#>

32. *Navigation through the Ages*

<http://www.europeanschoolnetacademy.eu/web/navigation-through-the-ages>

33. *Road sMOOC: Un viaje Eduktransformador- 2Ed (Curso creado por e-teacher)*

<http://hub11.ecolearning.eu/course/road-smooc-2ed/>

*34. Collaborative Teaching and Learning*

<http://www.europeanschoolnetacademy.eu/web/collaborative-teaching-and-learning>

<http://colab.eun.org/>

*35. Tales from the Genome*

<https://www.udacity.com/course/tales-from-the-genome--bio110>