



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

**Plataformas, consumo mediático
y nuevas realidades digitales.
Hacia una perspectiva integradora**

Coordinador
José María Valero Pastor

Dykinson, S.L.

PLATAFORMAS, CONSUMO MEDIÁTICO Y NUEVAS REALIDADES DIGITALES.
HACIA UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 17 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN: 978-84-1377-563-0

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

BLOQUE IV
RETOS Y PROPUESTAS PARA UNA EDUCACIÓN
HOLÍSTICA EN EL SIGLO XXI

CAPÍTULO 35. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL MARCO DEL ANTEPROYECTO DE LEY GENERAL DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL ESPAÑOL DE 2020	756
SARA LÓPEZ GÓMEZ LARA ESPINAR MEDINA	
CAPÍTULO 36. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE UN PROYECTO EUROPEO	782
TERESA SUSANA VÁZQUEZ REGUEIRO	
CAPÍTULO 37. «APRENDEMOS EN CASA». ANÁLISIS DE LA TELEVISIÓN EDUCATIVA DEL CONFINAMIENTO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA COMPETENCIA MEDIÁTICA Y DIGITAL	800
MARÍA BREA	
CAPÍTULO 38. DISPOSITIVOS, USOS Y PERFILES DE EMPLEO DE PLATAFORMAS DIGITALES ESCOLARES. ANÁLISIS DEL CASO SM EDUCAMOS.....	819
ÁNGEL BARTOLOMÉ MUÑOZ DE LUNA MARÍA HENAR ALONSO MOSQUERA	
CAPÍTULO 39. APRENDIZAJE DEL MÉTODO CIENTÍFICO Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE RECURSOS AUDIOVISUALES EN ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA	838
ELENA MORENO FUENTES JOSÉ HIDALGO NAVARRETE JESÚS J. RISUEÑO MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 40. DE LA GESTIÓN DE CONOCIMIENTO DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE PRIMER CURSO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, CAMPUS PONTEVEDRA, UNIVERSIDAD DE VIGO.....	874
SARA MARÍA TORRES OUTÓN	
CAPÍTULO 41. EL M-LEARNING COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO	896
SANTIAGO POZO-SÁNCHEZ JESÚS LÓPEZ BELMONTE ANTONIO-JOSÉ MORENO-GUERRERO ARTURO FUENTES-CABRERA	

AUTOPERCEPCIÓN DE LA GESTIÓN DE
CONOCIMIENTO DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE
PRIMER CURSO DEL GRADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA, CAMPUS PONTEVEDRA,
UNIVERSIDAD DE VIGO

SARA MARÍA TORRES OUTÓN
Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

La gestión del conocimiento se encuentra en el eje central de la educación superior. Por un lado, dentro de la evolución histórica de las sociedades humanas, la etapa actual se caracteriza por la abundancia de información y conocimiento disponible. En palabras de Cabero Almenara y Valencia-Ortiz (2019) diríamos que nos encontramos en un nuevo estadio de desarrollo social que supera a los anteriores en cuanto a disponibilidad de información y conocimiento, siendo la característica principal: la posibilidad y la capacidad de personas e instituciones de obtener, compartir y procesar cualquier información, estando en cualquier lugar, y empleando diversos formatos y sistemas simbólicos. De ahí que, desde la sociología, podamos referirnos a la sociedad actual con alguno de estos términos:

- Sociedad red (Castells, 2002) en referencia a la posibilidad de acceder y compartir información entre diferentes comunidades a través de la red; o
- Sociedad líquida (Bauman, 2002) caracterizada por un crecimiento exponencial de información y conocimiento en el que las certezas dejan de ser tales, fluyen.

Por otro, las instituciones universitarias se revelan como organizaciones estratégicas de educación, conocimiento e innovación, ligadas y comprometidas con el desarrollo social y económico; y, por tanto, la Universidad debe “capacitar personas, y formarlas con estructuras cognitivas apropiadas para aprender a aprender, debe formar investigadores y trabajadores del conocimiento” (Ocampo y Castillo, 2003, p.70). Esto es, “dada la importancia de la gestión del conocimiento en las sociedades basadas en el conocimiento” (Valdez et al., 2016, p. 158), resulta fundamental la competencia para manejar y gestionar la información y el conocimiento en todos los niveles y, especialmente, entre los miembros alumnado, docente e investigador de la comunidad universitaria.

En este escenario es necesario incidir sobre el papel que docentes y docentes desarrollan. Los primeros, los docentes, son generalmente valorados por sus conocimientos “sobre el contenido (información y generación de contenido digital), conocimiento pedagógico (implementación de metodologías / estrategias docentes), conocimiento de gestión (gestión y uso de TIC) y desarrollo profesional” (Castañeda et al., 2018, p. 9). Aunque algunos estudios señalan que las competencias digitales del profesorado se reducen al uso y aplicación de carácter instrumental; tanto por el conocimiento limitado que tienen de las herramientas TIC (Gabarda y otros, 2020) como por el hecho de que estos les impide el desarrollo de todo el potencial metodológico que pueden brindar en el campo educativo (Girón Escudero,2019). El cuerpo docente no cuenta con suficiente preparación para asumir de manera efectiva la integración de las herramientas innovadoras en sus funciones (López Belmonte y otros, 2019).

Los segundos, los estudiantes, cuentan a su favor con su supuesta competencia digital, ya que han nacido en la era internet y tienen normalizado su uso en la vida cotidiana. Aunque son muchas las voces que inciden en la necesidad de mayor competencia, no instrumental, pero sí colaborativa, crítica y al servicio de la gestión del conocimiento y la innovación; y que manifiestan la conveniencia de realizar estudios que arrojen luz sobre el uso, aplicación y desarrollo de las competencias digitales de los jóvenes (Ibarra López y Llata Gómez, 2010). “Destaca

significativamente el dominio en el manejo de contenidos audiovisuales, quedando reflejadas mayores carencias en los aspectos creativos y de difusión del conocimiento” (Fernández-Márquez, Vázquez-Cano, López-Meneses y Sirignano, 2020, p. 12).

En línea con lo anterior y a modo de resumen podría decirse, según Domingo-Coscollola y otros (2020), que mientras que la competencia digital del docente universitario es deficiente –mayor dominio en las competencias instrumentales que metodológicas-, la alfabetización digital del alumnado es una necesidad. Todo ello sin obviar que las propias instituciones universitarias deben impulsar una metodología de enseñanza-aprendizaje que sea realmente innovadora (Ordóñez y otros, 2021).

Cuando se habla de gestión de conocimiento no solo se hace referencia a los procesos de adquisición y almacenamiento de conocimiento, sino a la capacidad para transformarlo, compartirlo y utilizarlo. Esto, como proceso facilitador de creación e innovación. “Las actividades relacionadas con la gestión del conocimiento están vinculadas con la generación de nuevo conocimiento, acceso al conocimiento valioso del exterior, explicitación de conocimiento en base de datos, software, documentos, entre otros” (Bellinza et al., 2011, p. 258).

Para este trabajo hemos seguido la propuesta de Cantón y Ferrero (2016) que analizan los procesos y componente de la gestión del conocimiento en función de los objetivos concretos que persiguen:

“En primer lugar, la Gestión de la Información con el objetivo de optimizar la utilidad y contribución de los recursos informáticos para alcanzar los objetivos de la organización; transformando la información en conocimiento desde una dimensión personal y social (Choo, 2002). En segundo lugar, en el proceso de transformar la información en conocimiento, el estudiante utiliza estrategias de procesamiento cognitivo (Paredes-Gavilanes et al., 2017), usando las TIC que le permiten el flujo, la creación, la transformación, y la difusión del conocimiento (Ahedo-Ruiz & Danvilla, 2014). Y en tercer lugar, la gestión del aprendizaje resultante donde, mediante varios procesos (know how), se trasfiere el aprendizaje individual e institucional para usar y aplicar colectivamente el conocimiento ya procesado en lecciones aprendidas (Leiva & Astorga, 2014). Finalmente, las herramientas TIC son fundamentales

para que se desarrollen con efectividad todos los procesos de GC (Niebles-Núñez et al., 2016; Ruggles, 2017), ya que mejoran la gestión de los procesos al ser un catalizador del flujo de conocimiento y se convierten en un importante factor de éxito en los estudiantes (ZabaletaDeArmas et al., 2016). Se hace necesario facilitar estrategias que permitan crear más oportunidades de desarrollo de la competencia digital y los procesos en los estudiantes (Colás-Bravo et al., 2019). (Ferrero et al, 2021, p. 58-59)”.

2. OBJETIVOS

Esta investigación de carácter exploratorio plantea como objetivo programático conocer, a través de la autopercepción del alumnado universitario seleccionado como caso, las destrezas en el uso de herramientas Tics para procesar la gestión de conocimiento. De partida, el alumnado nativo digital posee competencias digitales suficientes para asumir con éxito este reto. Por lo tanto, este trabajo persigue los siguientes objetivos funcionales:

1. Conocer la percepción del alumnado sobre el uso que realizan de las herramientas Tics;
2. Analizar las respuestas en función de las dimensiones de la gestión de conocimiento;
3. Identificar necesidades y oportunidades para la favorecer el conocimiento.

3. METODOLOGÍA

3.1. INSTRUMENTO

La necesidad de investigar en el ámbito educativo desde la comprensión y explicación de los acontecimientos, prácticas y discursos en los que están inmersos los miembros de la comunidad universitaria y la propia universidad, ha propiciado el uso del método de caso. En este estudio se persigue conocer la regularidad, por eso se trata de un caso típico, aquel que permite capturar circunstancias y condiciones respecto del objeto de investigación. Se rechaza por tanto la elección de un caso singular bien por ser extremo (único) o revelación (inaccesible hasta

ahora). La selección del caso de estudio busca el acceso a la realidad social a través de un caso común que sirva de ejemplificación (Bryman, 2008). Se recogen a continuación los motivos que justifican la elección del caso: 1º) Conveniencia e interés académico puesto que en el Grado de Educación Primaria estamos antes las próximas generaciones de docentes que han de asumir la enseñanza para la gestión de conocimiento; 2º) Oportunidad de acceder al colectivo, al tratarse de alumnado que cursa una materia del departamento de adscripción de los investigadores en el que se tiene contacto tanto con el alumnado como con el profesorado.

3.2. MUESTRA

El universo lo conforma todo el alumnado matriculado en el curso pasado, 2019-20, previo a la irrupción de la pandemia, en la asignatura Sociología de la Educación del Grado de Educación Primaria impartida en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, de la Universidad de Vigo. No se ha realizado una selección muestral ya que es un universo limitado y abarcable.

3.3. CUESTIONARIO

En este estudio se ha utilizado un cuestionario facilitado por las investigadoras citadas en el apartado de agradecimientos que recoge los cuatro dimensiones e indicadores definidos por Cantón y Ferrero (2016). Este cuestionario, denominado MAINGC, consta de 36 ítems cuya posibilidad de respuesta mediante escala Likert abarca las siguientes cuatro opciones: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. Desacuerdo, 3. De acuerdo y 4. Totalmente de acuerdo.

El cuestionario ha sido publicado recientemente en el artículo de Elena Ferrero de Lucas y otros investigadores (2021). En él se muestran las correspondencias entre los 36 ítems y las cuatro dimensiones de la gestión del conocimiento, especificándose a qué procesos clave hace referencia cada una de ellas, tal y como se recoge a continuación:

- Dimensión 1º: Gestión de la información.

- Los ítems 1-7 del cuestionario recogen preguntas relativas a la búsqueda, categorización y simplificación de la información adquirida a través del uso de los recursos de información disponibles
- Dimensión 2º: Transformación de la información en conocimiento.
- Los ítems 8-17 del cuestionario se refieren a la transformación de la información en conocimientos a través de diferentes estrategias de procesamiento cognitivo, facilitando el almacenamiento, la estructuración y la asimilación.
- Dimensión 3º: Gestión del aprendizaje resultante.
- Los ítems 18-27 hacen referencia a los procesos de *know how* mediante los cuales la transferencia y uso del aprendizaje individual y organizativo pasa a ser reutilizado y aplicado el conocimiento, dando como resultado las lecciones aprendidas.
- Dimensión 4º: Herramientas TIC en apoyo a la gestión del conocimiento.
- Los ítems 28-36 aluden a la mejora de la gestión mediante flujos de conocimientos y estrategias que desarrollan su competencia digital permitiendo crear, almacenar y compartir.

3.4 PROCEDIMIENTO

La recogida de información se llevó a cabo a través de un cuestionario Google forms anunciado el lunes día 9 de diciembre en el aula y que permaneció abierto hasta el viernes 13 de diciembre de 2019. El enlace de acceso al cuestionario fue enviado a través de la plataforma web a los correos electrónicos con los que el alumnado está registrado en la materia. Para el análisis de datos, se utilizó el programa estadístico SPSS versión 24.

4. RESULTADOS

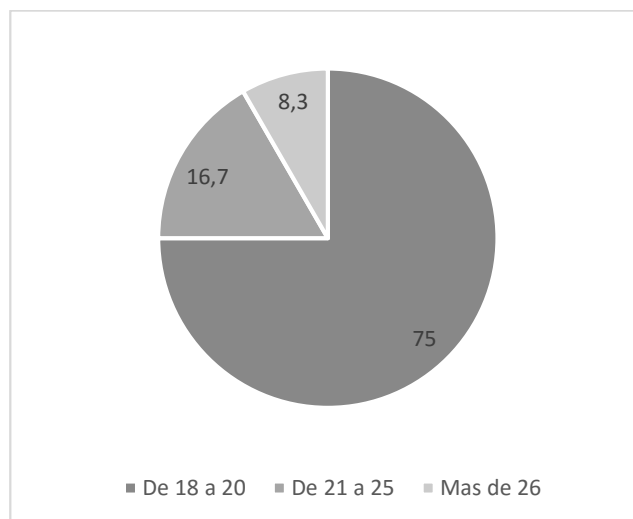
4.1. PARTICIPANTES

En este apartado se revisa la información del cuestionario respecto a las variables independientes. Eso es, la información relativa al perfil personal y académico de los participantes: edad, sexo, modo de acceso a la universidad y posesión de titulación universitaria previa. El caso de estudio está formado por un total de 79 alumnos matriculados en la materia Sociología de Educación, impartida en el primer semestre del primer curso del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo en el curso 2019-20. La recogida de información online suele caracterizarse por una baja tasa de respuesta. En este estudio han respondido al cuestionario 36 estudiantes, lo que sitúa la tasa de respuesta en un 45.6%.

4.1.1. Edad

Las posibilidades de respuesta respecto a la edad (tabla nº 1) que se recogían en el cuestionario eran: de 18 a 20 años, de 21 a 25 años y más de 26 años. A raíz de las respuestas, consideramos a los participantes “nacidos digitales”. Este término de Marc Prensky (2001) señala que, dado que la fecha de nacimiento de los estudiantes es posterior a 1980 (aunque el cuestionario no permite hallar la fecha de nacimiento de los que han contestado “más de 26”, no hay matriculado alumnado mayor de 35 años). Los estudiantes universitarios que forman parte de esta consulta han nacidos ya en la era internet. Los nuevos avances tecnológicos impregnan su vida desde la infancia y, por ello, su uso forma parte de su día a día. Artefactos tecnológicos como ordenadores, videojuegos y telefonía móvil no sólo los rodean, sino que dan significado a sus formas de comunicación y entretenimiento.

TABLA 1. Edad de los participantes



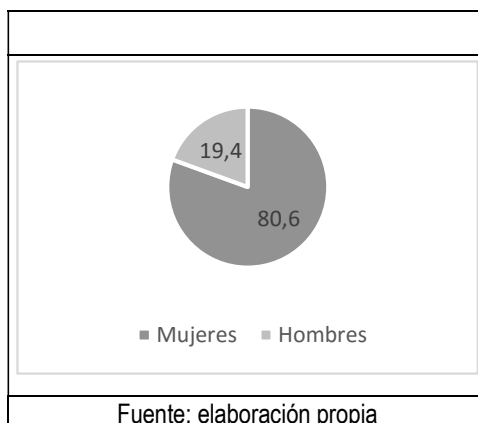
Fuente: elaboración propia

4.1.2. Sexo

Respecto al sexo, los grados de educación en las universidades españolas se caracterizan, como la función docente en los centros educativos de educación infantil y primaria, e incluso creciente en educación secundaria, por su alta feminización. Por eso, no sorprende que, en cuanto al sexo, la muestra represente el descompensado reparto de participantes que se reconoce en la propia matrícula. De hecho, los datos de distribución porcentual del alumnado matriculado en estudios de Grado según sexo y ámbito de estudio, del curso 2019-20 publicados por el Ministerio de Igualdad muestran las mujeres son mayoría (77,9%) en las matrículas en estudios universitarios de Educación (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

El universo de alumnado en el curso 2019-20 hubo en el primer curso de Educación Primaria en la asignatura de Sociología de la Educación, se distribuye en función del sexo en 62 mujeres y 17 hombres, lo que arroja un índice de feminidad igual a 78,5%. La muestra reproduce una representación por sexo similar (tabla nº 2) con un índice de feminidad igual a 80,5%.

TABLA 2. Índice de feminidad

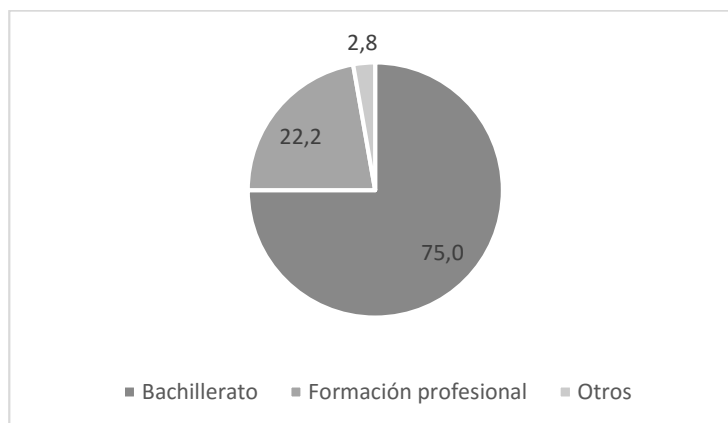


4.1.3. Acceso

Las otras dos variables recogidas en el cuestionario hacen referencia al perfil académico. Por un lado, se refiere al modo de acceso a la universidad: bachillerato, formación profesional, acceso a mayores de 25 años u otros. Los datos recogidos (tabla nº 3) permiten afirmar que el alumnado mayoritariamente accede al Grado de Educación desde el Bachillerato, corroborando el dato recogido anteriormente sobre la edad. El acceso desde bachillerato se produce entre el alumnado más joven (grupo de edad 18-21). Existe un número pequeño de personas que ha accedido a la universidad a través de ciclos formativos y un caso que indica haberlo hecho a través de otras vías.

Por otro, en el cuestionario se incluyó una pregunta relativa a si poseían alguna titulación universitaria. En la medida en que ninguno de los participantes ha afirmado esta posibilidad, se descarta el análisis de esta pregunta porque no discrimina. Con esta respuesta, se puede inducir que posiblemente la persona que ha indicado el acceso a través de otra vía distinta a las incluidas en el cuestionario podría ser cambio de Grado o retomar estudios.

TABLA 3. Acceso a la universidad



Fuente: elaboración propia

4.2. DIMENSIONES DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

El alumnado tiene una percepción positiva del uso que realizan de las herramientas Tics en términos que poseen una competencia digital que les permite gestionar la información y el conocimiento. De hecho, todos los ítems han recibido la puntuación máxima, “totalmente de acuerdo” (valor 4), respecto a sobre su capacidad para utilizar la tecnología para gestionar la información (bloque 1; ítems nº 1-7), transformar la información (bloque 2; ítems nº 8-17), gestionar el aprendizaje (bloque III; ítems nº 18-27) y la gestión del conocimiento (bloque IV; ítems nº 28-36). Y hay ítems en los que ningún estudiante ha respondido estar “totalmente en desacuerdo” (valor 1), lo que implica que hay ciertas acciones del uso de las herramientas Tics que todos afirman poseer. Ningún estudiante está totalmente en desacuerdo, es decir se percibe como no competente en absoluto, con las siguientes acciones en cada una de las dimensiones:

- Bloque 1: reconocer la documentación fundamental cuando realiza búsquedas de información (ítem nº 3) e identificar, analizar y clasificar las fuentes de información más adecuadas para cada tarea (ítem nº 4)

- Bloque 2: almacenar el conocimiento y experiencia (ítems nº 8), integrar la información precedente de diferentes fuentes (ítem nº 9), seleccionar y organizar los contenidos relevantes (ítem nº 10), distinguir el conocimiento preciso para resolver una determinada tarea (ítem nº 14) y utilizar el conocimiento de docentes, compañeros o amigos para resolver problemas o tareas (ítem nº 15).
- Bloque 3: considerar importante intercambiar conocimientos, a nivel formal e informal (ítem nº18), que su conocimiento es realmente accesible a los demás (ítem nº 20), compartir apuntes con los compañeros (ítem nº 21), aportar conclusiones personales en la elaboración de tareas y proyectos (ítems nº 26) y apoyar el conocimiento para mejorar e innovar (ítem nº 27).
- Bloque 4: disponer de herramientas Tic para gestionar el contenido permitiendo diferentes formas de organizalo (ítem nº 28).

Prestando atención a las medias obtenidas en cada ítem según las cuatro dimensiones, los datos indican que es en la gestión de la información (bloque 1) donde se encuentran las percepciones más altas. Todos los ítems de este bloque reciben una puntuación media igual o superior a tres, excepto el ítem (nº 6) relativo la capacidad de sintetizar la información relevante que proporciona el cuerpo docente a la hora de tomar apuntes en clase, que obtiene una puntuación media igual a 2,83. Por tanto, se puede afirmar que, según sus propias percepciones, el alumnado está de acuerdo o muy de acuerdo con sus competencias digitales respecto a la gestión de la información, salvo en la excepción comentada. No es posible medirlo con este trabajo, pero realmente crea preocupación este dato porque a priori se puede prever que la teledocencia supondrá todavía más dificultad para sintetizar la información relevante ofrecida en el formato de aula virtual.

En cuanto a la transformación de la información (bloque 2), los resultados no permiten afirmar que la percepción sea suficientemente buena ya que la media de los ítems de este bloque es inferior a 3, lo que, en una escala de Likert sin valores medios, significa que la valoración media es negativa. Respecto a los ítems de este bloque, las medias oscilan

entre 2,89 la más baja y 3,14 la más alta, siendo positiva (valor de 3 o superior) en cinco de los ítems y negativa en otros ítems (valor inferior a 3). Los resultados obtenidos resultan un tanto sorprendentes porque estudios previos indican que el alumnado considera (percibe) que tiene las suficientes competencias digitales que le permiten transformar la información.

La percepción del alumnado respecto a los ítems incluidos en la gestión del aprendizaje (bloque 3) es favorable como en el bloque 1, ya que la media de todos los ítems es superior a 3, valor utilizado para mostrar de acuerdo. Según esto, podría afirmarse que el alumnado se considera capaz de gestionar el aprendizaje. En este bloque el ítem que arroja la media más alta (3,5) es aquel relativo a que consideran que es importante para el alumnado intercambiar conocimientos, a nivel formal e informal (ítem nº 18). Todos los ítems alcanzan un valor medio igual o superior a 3 excepto que les resulta sencillo aplicar conocimientos a situaciones distintas a las del aprendizaje (ítem nº 25) y que es más importante compartir conocimiento que poseer conocimiento (ítem nº 19).

En cuanto a la última dimensión, cabe destacar, como ha sido mencionado en estudios previos, que es en la efectividad del uso de las herramientas Tics para procesar la gestión del conocimiento (bloque 4) donde casi en la totalidad de los ítems hay alumnado que reconoce – percibe- que no posee ninguna competencia para realizar esa acción. Como ha sido recogido anteriormente, de todos los ítems de este bloque la única acción que no recibe dicha respuesta (total desacuerdo) es disponer de herramientas Tics para gestionar contenidos, permitiendo diferentes formas de organizarlo. La media de respuesta oscila entre 3,58 obtenida en el ítem “Utilizo herramientas tecnológicas como Google docs, Google drive, wikis, blogs para trabajar en grupos de colaboración” (ítem nº 29) y 2,33 obtenida en “participo activamente en redes online que abordan temas concretos en cada materia” (ítem nº 31), este último ítem presenta la desviación típica más elevada. En este último bloque se encuentra ítems que sorprendentemente arrojan las medias más altas del cuestionario. Aunque claramente es esta dimensión la que concentra el mayor número de ítems con los que el alumnado esta desacuerdo o muy desacuerdo: participar activamente en redes online

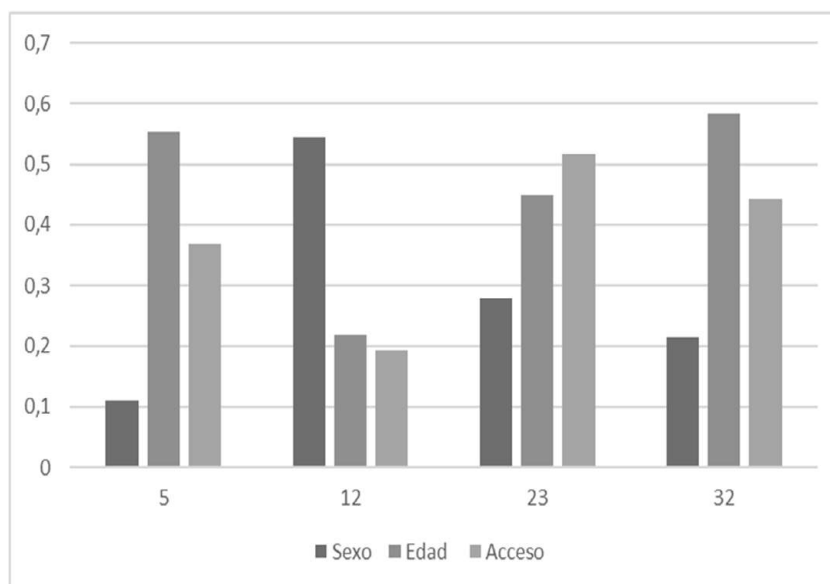
que abordan temas concretos en cada materia (ítems nº 31), realizar una variada comunicación entre alumnado y profesores a través del uso de herramientas tecnológicas (foros, wikis, chat, video, blog, etc.) para transmitir y publicar mi conocimiento (ítems nº 35), utilizar diferentes situaciones de aprendizaje mediante el uso de estrategias tecnológicas de manera flexible (ítems nº 36) , utilizar un servicio online de noticias, investigaciones e información que son relevantes en las diferentes materias ofrecidas por el cuerpo docente (ítems nº 34).

4.3. CORRELACIONES

Las correlaciones de las variables independientes correspondientes al perfil personal y académico de los participantes no muestran una pauta constante que permite afirmar que hay diferencias en función de sexo, la edad y modo de acceso a la universidad. Se ha utilizado la V de Cramer para ver la relación entre las variables indicadas con los 36 ítems empleados. Aunque en Ciencias Sociales se estima que la correlación es significativa a partir de 3, hemos seleccionado los valores más altos -superiores a cinco- para mostrar que sexo, edad y modo de acceso a la universidad correlacionan de manera significativa con algunos de los diferentes ítems. Se aprecia que edad y modo de acceso correlacionan en similar intensidad con los ítems, mientras que la variable sexo lo hace de forma diferente que las anteriores.

Se han encontrado dos ítems con alta correlación con la edad que, como se ha dicho en la línea anterior, presentan también una alta correlación significativa con el tipo de acceso a la universidad. Se tratan de la percepción sobre analizar y contrastar los contenidos procedentes de las fuentes de información seleccionadas (ítems nº 5) y reflexionar sobre mi propio aprendizaje (ítems nº 23). La variable sexo presenta la correlación más alta con descartar la información no relevante para la tarea (ítems nº 12). Y, por último, la variable acceso a la universidad presenta la correlación más alta, que también correlaciona alto con edad, en cuanto a si el uso del equipamiento informático es suficiente en relación con las necesidades y características de la formación que reciben (ítems nº 32).

TABLA 4. Correlaciones más altas



Fuente: elaboración propia

4.4. NECESIDADES

A la hora de redactar este artículo de investigación, es posible comparar, de forma anónima, los resultados académicos con los hallazgos de este trabajo. En la medida en que la muestra ha sido seleccionada en el marco de una asignatura concreta, ha sido posible comparar los perfiles elaborados conforme a competencias digitales y gestión del conocimiento y resultados académicos. No se ha hallado correspondencias significativas ya que ha sido menor el porcentaje de alumnado que se percibe de acuerdo con la mayoría de los ítems que aquel otro que ha superado la materia de forma notable.

Este extremo parece señalar la necesidad de incluir actividades y pruebas de evaluación que promuevan e impulsen tareas concretas en las que las herramientas Tics estén al servicio del conocimiento. Actualmente, esto es necesario para superar con éxito algunas de las pruebas de evaluación continua. A la luz de los resultados de este estudio,

parece que en los grupos de trabajo el alumnado más avezado en el uso de herramientas Tics y gestión del conocimiento asume estas tareas de manera que se potencian las aptitudes y las actitudes de partida. Claramente es necesario abordar cómo fomentarlo precisamente entre aquel alumnado menos predispuesto, con menos competencias o con mayores dificultades para desarrollarlas.

5. DISCUSIÓN

La revisión bibliográfica permitió verificar que el alumnado universitario se percibe a sí mismo con capacidad para recabar información, transformarla en conocimiento y, finalmente, gestionarlo para acometer aprendizaje. Respecto a esto último, sin embargo, se aprecia un descenso en la autopercepción y confianza en a última dimensión referida al uso de las herramientas Tics como apoyo a la gestión del conocimiento. Esto puede interpretarse como que la integración del uso de estas herramientas no es suficiente para poner en valor el conocimiento generado y la innovación; o lo que es lo mismo “que utilizan las TIC como herramientas tecnológicas e instrumentales, pero no como instrumentos de formación para la GC” (Ferrero de Lucas et al., 2021, p. 65).

Esto último conecta con el rol que desempeña el profesorado en la medida de que puede ser un agente promotor del uso de las Tics para la gestión del conocimiento e incorpore el desarrollo de estas competencias en las pruebas de evaluación. En primer lugar, en la medida en que también se esté promoviendo un uso instrumental de las Tics en las propias aulas reproduciendo un hecho apuntado por otras investigaciones tal es que “el profesorado posee un nivel de competencias en TIC medio, mayor en las tecnológicas que en las pedagógicas” (Suárez-Rodríguez et al., 2013, p.178). En segundo lugar, resultaría interesante poder confirmar si hay relación entre la mayor destreza/práctica/competencia con el mayor éxito/rendimiento/resultado académico y llevar a cabo una revisión de las pruebas de evaluación para ver si efectivamente promueve el uso de Tics.

6. CONCLUSIONES

Las evidencias recogidas en este trabajo organizadas en función de los objetivos de la investigación permiten concluir acerca de:

- Perfil de alumnado respecto a su propia autopercepción de la gestión de conocimiento.
- Fortalezas y debilidades del alumnado respecto a las cuatro dimensiones analizadas
- Necesidades detectadas y oportunidades para el cuerpo docente.

Respecto al primer aspecto mencionado, perfil de alumnado, esta investigación ha revelado un hallazgo inesperado que es el hecho de hay una persona que admite no saber gestionar el conocimiento. La sorpresa, obviamente, no procede de este reconocimiento sino de que, a pesar de no gestionar el conocimiento es posible tener éxito en los estudios universitarios (al menos en esta asignatura). Si bien esto es una excepción y, de forma mayoritaria, el estudiantado percibe que tiene competencias digitales para que el uso de las herramientas Tics les facilite la gestión del conocimiento. De hecho, en 23 de los ítems las respuestas han sido de que están totalmente de acuerdo o acuerdo con sus capacidades, mientras que en 13 de ellos indican que están desacuerdo o bastante en desacuerdo.

Este estudio, quizás por su carácter exploratorio, el reducido tamaño de la muestra y estar basado en respuesta de percepción autoinformada, no ha permitido obtener un perfil o patrón que asocie la gestión de conocimiento con alguna de las variables personales y académicas recogidas (sexo, edad o forma de acceso a la universidad). Se puede afirmar que no hay ningún elemento común que permanezca constante y permita hablar de correlaciones significativas para todos los ítems.

De hecho, aunque respecto al perfil personal y académico ninguna variable resultó explicativa de forma constante para todos los ítems; sí se aprecia una mayor correlación entre edad y el acceso que entre alguna de estas y el sexo. Por lo tanto, en muchos de los ítems se confirma que

a más edad y acceso no mediante bachillerato, menos uso de Tics. De todos modos, en línea con lo indicado en el párrafo anterior, la muestra es muy pequeña.

Lo que ha llamado la atención (especialmente siguiendo el caso anómalo que afirma no gestionar el conocimiento) es que no hay una relación entre las evidencias del estudio y las notas obtenidas por el alumnado; es decir, las notas medias no se corresponden con las medias en ninguna de las dimensiones ni en las cuatro en su conjunto, lo cual nos lleva a pensar que quizás la percepción no mida bien el objeto de estudio y/o que las pruebas de evaluación y medición de competencias no contemple la gestión del conocimiento.

En referencia al segundo aspecto -conclusiones respecto a las cuatro dimensiones- cabía esperarse una progresión descendente en los diferentes ítems puesto que conforme se avanza de una dimensión a otra se complejiza el uso de las herramientas y, así, se desarrollan más competencia digital ligada a la transformación y gestión del conocimiento. Sin embargo, esto no ocurre, ya que en todos los bloques hay algún ítem que no recibe la valoración de totalmente en desacuerdo de lo que se infiere que las Tics están al servicio del alumnado en esta tarea.

Los ítems en los que el alumnado percibe menores destrezas se acumulan en la dimensión cuarta referida a que las herramientas Tic apoyan la gestión del conocimiento. Claramente se aprecia un mayor dominio de las acciones recogidas los primeros ítems relativos a la gestión de la información (dimensión 1º) y menor en los últimos (dimensión 4º). En esta última dimensión, en consonancia con otras investigaciones, es donde mayor porcentaje de estudiantado manifiesta no poseer competencia para realizar las acciones mencionadas en los ítems, a excepción del disponer de herramientas Tics para gestionar contenidos permitiendo diferentes formas de organizarlo (ítem 28). Podría pensarse que todo el alumnado dispone de medios y recursos materiales (acceso a internet y ordenador o portátil) para la gestión del conocimiento, pero no de la competencia, por lo que nos hallaríamos antes una brecha digital que enmascara la relativa igualdad de acceso material la existencia de desigualdades de partida (conocimiento, entorno, oportunidades, etc.).

Descubrir que la progresión entre los ítems no es lineal sorprende, tanto porque es lo que han mostrado otras investigaciones como porque cabía esperar que se diese una progresión lineal lógica entre acciones acumulativas. Cabía esperar que se percibiesen como capaces de transformar la información (dimensión 2) para generar conocimiento antes de gestionar el aprendizaje (dimensión 3); especialmente porque la transformación de la información se revela como una competencia básica en los niveles educativos universitarios e, incluso, en estudios secundarios no obligatorios. Que el alumnado participante en esta investigación se considere mejor conocedor de la gestión del aprendizaje (dimensión 3), puede estar revelando unas condiciones propias de los estudios de educación en los que se favorece y fomenta el trabajo colaborativo y compartir el conocimiento frente a la competitividad; tanto vinculado al enfoque profesional de la labor educativa como por el carácter más vocacional de esta formación.

Con relación al tercer aspecto sobre necesidades y oportunidades, podría decirse que las evidencias de este trabajo desbaratan dos argumentos comunes en la narrativa académica y social. El primero es dar por hecho que los jóvenes tienen competencias digitales por ser nativos digitales y estar familiarizados con el uso de las Tics. El segundo que la gestión del conocimiento está incorporada de *facto* en el ámbito universitario.

Respecto a la competencia digital los datos permiten afirmar claramente que mayoritariamente el alumnado realiza un uso de las Tics meramente instrumental. Esto indica la necesidad de incorporar sistemas de aprendizaje y evaluación que “obliguen” y despierten el interés por la gestión del conocimiento. Solo así será posible que la Universidad asuma el lugar que está llamada a ocupar en cuanto a creación de conocimiento e innovación.

Por lo que quizás haya llegado el momento, especialmente ahora que ha irrumpido por necesidad la teledocencia y hemos de adaptar contenidos, metodologías de aprendizaje y pruebas de evaluación a las nuevas circunstancias (clases mediadas por la tecnología), de iniciar algunos cambios. Este estudio ha puesto de manifiesto la necesidad de saber qué papel desempeña el cuerpo docente; lo que hasta ahora podía

pertenecer a la libertad de cátedra ahora se ha convertido en una necesidad: fomentar el empleo de las Tics una vez que la docencia presencial ha sido sustituida, o al menos complementada, por la virtual. Y en qué medida, se ha trasladado esto al rendimiento académico de manera que el alumnado no solo perciba, sino que compruebe, que debe saber gestionar el conocimiento para superar las asignaturas.

Quizás nos encontremos ante una oportunidad histórica. La irrupción de la teledocencia fuerza cambios pedagógicos y metodológicos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Ha supuesto una necesidad de adaptación inmediata sin precedentes y, pese a la puesta en valor de las clases presenciales, la función docente y la interacción en el aula, representa un nuevo modelo educativo. En la medida en que se adapta la institución (recursos, plataformas, cursos, etc.) y el cuerpo docente (demandas de formación) es probable que el propio alumnado haya tomado conciencia de los aspectos sobre los que se les ha realizado esta consulta y quizás sean conscientes de las oportunidades que las Tics les ofrece en la educación y conocimiento. No olvidemos que, ya no en el ámbito universitario, la Covid-19 y la incertidumbre generada sobre cómo se desarrollaría el presente curso académico 2020/21 puso de manifiesto que es necesario realizar los cambios precisos para “favorecer la autogestión, el uso de las TIC o la gestión de la información por parte del alumnado; promover el trabajo colaborativo; reforzar el pensamiento crítico y asegurar la adquisición de contenidos ajustados al nivel educativo de cada estudiante dentro de un marco de ajuste curricular” (Trujillo Saénz et al., 2020, p. 105)

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La presente investigación comenzó a gestarse durante la participación en el V Congreso Internacional sobre aprendizaje, innovación y cooperación (2019). Concretamente durante la exposición de la comunicación titulada “La gestión del conocimiento en la educación superior: una comparativa entre la percepción de alumnos de Magisterio e Ingeniería” (Ferrero de Lucas et al., 2019). El contacto establecido con las docentes de la Universidad de León, Elena Ferrero-de-Lucas y Marta Menéndez-

Fernández, facilitó la realización de esta investigación exploratoria, como parte de un análisis comparativo que se encuentra en desarrollo. Quisiera expresar aquí un sincero agradecimiento a estas docentes por sus consejos, guía y disposición permanente a colaborar, que ha hecho posible que este estudio se haya llevado a cabo. Por último, he de señalar que la reciente incorporación de la investigadora al grupo de innovación docente de la Universidad de Vigo, “Educación Transformadora: ciencia, comunicación y sociedad”, facilitará dar continuidad a este primer trabajo de carácter exploratorio.

8. REFERENCIAS

- Bellinza, M., Barrera, N. G., Sirtori, S. C., & Mercado, W. R. (2011). Gestión del conocimiento: Aproximaciones teóricas. *Clío América*, 5(10), 257-271. <https://bit.ly/2QLK2ha>
- Bryman, Alan (2008). *Social research methods* (3º ed). Oxford, Oxford University Press,
- Cabero Almenara y Valencia-Ortiz (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.139-146>
- Cantón Mayo, I. y Ferrero de Lucas, E. (2016). La gestión del conocimiento en revistas de educación. *Educación*, 52(2), 401-422. <https://bit.ly/3tp8UtC>
- Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (56). <https://bit.ly/2RKqbPK>
- Domingo-Coscollola, M., Bosco-Paniagua, A., Carrasco-Segovia, S., & Sánchez-Valero, J. A. (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-182. <https://bit.ly/3v66ArK>
- Fernández-Márquez, E., Vázquez-Cano, E., López-Meneses, E., & Sirignano, F. (2020). La competencia digital del alumnado universitario de diferentes universidades europeas. *Espacios*, 41(13), 1-15. <https://bit.ly/31ZgjDD>

- Ferrero de Lucas, E., Cantón Mayo, I., Menéndez Fernández, M., Escapa González, A. y Bernardo Sánchez, A. (2021). TIC y gestión del conocimiento en estudiantes de Magisterio e Ingeniería. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (66), 57-67. <https://bit.ly/3uzPnXf>
- Ferrero de Lucas, E., Menéndez Fernández, M., Cantón Mayo, I., Bernárdez Sánchez, B. y Escapa González, A. (2019). La gestión del conocimiento en la educación superior: una comparativa entre la percepción de alumnos de Magisterio e Ingeniería, *Actas de Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación (CINAIC 2019)*, 56-60. <https://bit.ly/3s5Fm2x>
- Gabarda Méndez, V., Marín Suelves, D. y Romero Rodrigo, M. M. R. (2020). La competencia digital en la formación inicial docente. Percepción de los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Valencia. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 1-16. <https://bit.ly/32lj02p>
- Girón Escudero, V., Cózar Gutiérrez, R. y González-Calero Somoza, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193-218. <https://bit.ly/3wXI9P5>
- Ibarra López, A. M y Llata Gómez, D. E. (2010). Niños nativos digitales en la sociedad del conocimiento: acercamientos conceptuales a sus competencias. *Razón y palabra*, 15(72), 1-25. <https://bit.ly/3wJVtGr>
- López Belmonte, J., Pozo Sánchez, S., Morales Cevallos, M. B., & López Meneses, E. (2019). Competencia digital de futuros docentes para efectuar un proceso de enseñanza y aprendizaje mediante realidad virtual. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (67), 1-15. <https://bit.ly/2Q81jAT>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Distribución porcentual del alumnado matriculado en estudios de Grado y 1º y 2º ciclo según sexo y ámbito de estudio. Curso 2019-2020, Igualdad en cifras <https://bit.ly/3dIBmzS>
- Ocampo, W. A. y Castillo, J. P. (2003). Gestión del conocimiento y Universidad como institución generadora de conocimiento, *Ingeniería*, 8(1), 7 (2003). <https://bit.ly/2QOAOAQ>

- Ordóñez, E., Vázquez-Cano, E., Arias-Sánchez, S. & López-Meneses, E. (2021). Las Competencias en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el alumnado universitario. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 60, 153-167. <https://bit.ly/322gRsm>
- Prensky, M. (2010) *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Distribuidora SEK <https://bit.ly/39ROz8v>
- Trujillo-Sáez, F.; Fernández-Navas, M.; Montes-Rodríguez, M.; Segura-Robles, A.; Alaminos-Romero, F.J. y Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa. Madrid: Fad. <https://bit.ly/3tQ8mfK>
- Suárez Rodríguez, J. M., Almerich, G., Gargallo López, B. y Aliaga, F. M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XX1*, 16(1), 39-61. <https://bit.ly/3n6iGhC>
- Valdez, L., García-Pérez, D., & Maldonado-Guzmán, G. (2016). Management of knowledge, innovation and performance in SMEs. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge and Management*, 11, 141-176. <https://bit.ly/3xdcEk3>

EL M-LEARNING COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

SANTIAGO POZO-SÁNCHEZ

Universidad Internacional de La Rioja

JESÚS LÓPEZ BELMONTE

Universidad de Granada

ANTONIO-JOSÉ MORENO-GUERRERO

Universidad de Granada

ARTURO FUENTES-CABRERA

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la población más joven se enfrenta a las dificultades propias de la incorporación al mercado laboral (Martínez y Carmona, 2009), teniendo una escasa formación en lo que a emprendimiento se refiere (Martínez, 2009). Por ello, es necesario fomentar la emprendimiento entre la población juvenil (Rico, de la Torre, Escolar, Palmero y Jiménez, 2017) para estabilizar la economía estatal (Escolar et al., 2015; Mateos, Romero y Vera, 2015; Sánchez, Ward, Hernández y Florez, 2017; Sirelkhatim y Gangi, 2015) y poder orientar a los jóvenes —especialmente a la población universitaria— hacia la localización de oportunidades laborales.

El concepto de emprendimiento ha sufrido un proceso de evolución (Ramanigopal, Palaniappan y Hemalatha, 2012), ya que en un primer momento aludía al simple acto de crear una empresa. Sin embargo, hoy en día es un término que se encuentra en boga (Paños, 2017) y que ha generado un incremento de su protagonismo a nivel científico (de la Torre et al., 2016; Rico et al., 2017). Por otra parte, el emprendedor es