INEVA en Acción

http://ineva.uprrp.edu

Boletín informativo *Volumen 19, Número 1, Diciembre 2024*

INTRODUCCIÓN

Sarah Rosario Vásquez, Ed. D.
Directora Junta Editora

El boletín informativo *INEVA en acción,* del Programa de INvestigación y EVAluación Educativa (conocido como INEVA) adscrito al Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación en la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, tiene como propósito principal exponer comentarios, críticas, reseñas y síntesis de trabajos relacionados con los campos de Investigación, Estadística, Evaluación y Medición Educativa. Además, es un medio para establecer vínculos de comunicación e intercambio con otras personas interesadas, en y fuera de Puerto Rico.

En esta edición se presentan los siguientes artículos:

- Recomendaciones prácticas para el análisis de la información cualitativa (Yngrid N. Salazar Tavara y Stefanny P. Cepeda Vallejo, pp. 1-5)
- El modelo de Creswell y Guetterman: Guía para el análisis de información cualitativa en seis etapas (Valerie Ann Carrasquillo Meléndez, pp. 5-10)
- Educación a distancia de calidad (Mínelson Medina Ríos, pp. 10-16)
- Implementación del Modelo AprendÉxito: Una Ruta Innovadora para el Éxito Escolar-Reseña de libro (Nancy Viana Vázquez, pp. 16-18)
- De la I a la Z: Mi trayectoria profesional como egresada de INEVA (Isaris Rebeca Quiñones Pérez, pp. 19-23)

Cada texto invita a profundizar en el conocimiento y a enriquecer las prácticas educativas e investigativas con rigor y creatividad. Confiamos que esta edición fomentará el pensamiento crítico y la reflexión, elementos indispensables para una transformación educativa.

RECOMENDACIONES PRÁCTICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN CUALITATIVA

Yngrid N. Salazar Tavara, Mag.
Stefanny P. Cepeda Vallejo, M.A.

El análisis es un proceso crucial en la investigación cualitativa, que implica la organización y manipulación de información o contenidos recopilados para establecer conclusiones. Este artículo tiene como objetivo ofrecer una guía práctica para organizar la información en el análisis cualitativo.

Dado el carácter complejo y cíclico de este análisis, se pondrá énfasis en recomendaciones clave que deben tenerse en cuenta para optimizar este proceso: (a) digitalización de la información: transcripciones y sus particularidades; (b) correspondencia entre las preguntas, el diseño de investigación y las técnicas para la recopilación de información cualitativa; y (c) elección de un modelo de análisis de información cualitativa para guiar el proceso.

Digitalización de la información: Transcripciones y sus particularidades

La digitalización de la información en investigaciones cualitativas, particularmente la transcripción, juega un papel crucial para el análisis. La mayoría de la información o los contenidos que se recopilan se transforman en texto (e.g., narraciones, descripciones) para facilitar su análisis (Lucca & Berríos, 2009). De los documentos o textos se eligen fragmentos o partes específicas, así como de los artefactos o elementos visuales se realizan descripciones acerca de las cualidades de interés. De la misma forma, de los audios o vídeos acerca de técnicas como las entrevistas, los grupos focales o las observaciones se da paso a narraciones que conforman la transcripción (Creswell & Poth, 2018; Gibbs, 2012). Para aumentar la credibilidad como parte del proceso de análisis, de todos estos elementos anteriores deben elegirse fragmentos con los que se sustente lo que se presenta en la exposición de hallazgos. Según Lucca & Berríos (2009), es esencial tener conocimiento acerca de los tipos de información cualitativa que se pueden recopilar (i.e., qué se recopila, cómo se describen y se explican) para poder aplicar pasos diversos durante el manejo de la información, incluso cuando esta sea amplia.

Así pues, con la transcripción, como base para conformar el *corpus* (i.e., conjunto de material organizado) de la información cualitativa, se facilita el análisis puesto que esta se reduce a una narración, ya sea palabra por palabra, oración por oración o párrafo por párrafo (Creswell & Poth, 2018; Gibbs, 2012; Silverman, 2020). Al respecto, cabe mencionar que Gibbs (2012) recomendó tres tipos de transcripciones: parciales, *ad verbatim* y con minuciosidad. Las transcripciones parciales se centran en la información relevante al tema de investigación, las *ad verbatim* incluyen todas las palabras expresadas y las minuciosas, además de las palabras, incorporan detalles acerca de la inclusión o uso de expresiones incorrectas, de interjecciones, cambios en los tonos de voz o interrupciones en la conversación. También, hay que afirmar que, la corrección ortográfica y sintáctica son asuntos importantes. No obstante, si la investigación se relaciona con particularidades del idioma o aspectos de la expresión, se deben tener en cuenta, incluso, los errores en el uso del vocabulario o en la comunicación.

Ahora bien, es relevante destacar que, si bien la tecnología ofrece recursos para la transcripción automática, estos no se recomiendan para grabar a la persona entrevistada, ya que pueden afectar la naturalidad de su expresión o el seguimiento del sentido de la conversación. Pues, no siempre el recurso tecnológico capturará la expresión correctamente y esto afecta la recopilación de la información (Gibbs, 2012). Por su parte, Lucca y Berríos (2009) señalaron la importancia de la fotografía y la videograbación en la investigación cualitativa. Sin embargo, pusieron énfasis en que estos recursos deben ir acompañados de descripciones narrativas, para no perder la dirección de la investigación, y tener el cuidado de que no se pierda la naturalidad en el lugar en el que se investiga. En relación con esto, la persona encargada de entrevistar debe decidir con certeza qué transcribir, para no perder la esencia de la información, ya que con la transcripción se guía el análisis a la vez que se facilita la lectura, la categorización y la selección de contenido para sustentar los hallazgos (Lucca & Berríos, 2009).

Además, es crucial tener en cuenta el cambio de medio que ocurre durante la transcripción. Con esto se hace referencia a que, por ejemplo, el medio oral que es propio de una entrevista se cambia al medio escrito. Si este cambio de medio se tiene en cuenta pueden evitarse la descontextualización, la omisión de información y la desviación del tema general (Creswell & Poth, 2018; Gibbs, 2012; Silverman, 2020). Así, cuando se cambia de medio, según Morse (2017), es fundamental separar los hechos de percepciones, distinguir entre la descripción cualitativa de lo periodístico, identificar los hechos relevantes de los que no lo son y valorar lo literal versus la interpretación simbólica del lenguaje. Se evita entrar en una categorización errónea, debido a dificultades en el proceso de transcripción (Gibbs, 2012).

Por tanto, es importante tener en cuenta que, la transcripción es un proceso fundamental en la investigación cualitativa, ya que exige un esfuerzo considerable y una atención meticulosa a los detalles. Esto se observa, especialmente, al enfrentar desafíos como la diversidad de métodos de recopilación de información, la cantidad de información que se recopila, el nivel de detalle requerido y la protección de la identidad de quienes participen. Para todos estos desafíos, son importantes las destrezas específicas de la persona investigadora. En efecto,

este debe ser consciente de estos aspectos para garantizar una transcripción precisa y completa con la que capture la esencia de la información recopilada y sirva como una base sólida para el análisis posterior.

Correspondencia entre las preguntas, el diseño de investigación y las técnicas para la recopilación de información cualitativa

Durante el proceso de investigación, es esencial determinar la correspondencia entre los elementos que la componen y el análisis, ya que esto otorga dirección al proceso investigativo. El punto de partida es establecer el problema de investigación, el cual, en toda investigación cualitativa, se identifica desde el fenómeno central (Creswell & Guetterman, 2019; Creswell & Poth, 2018). Es decir, se trata del aspecto en el que se pondrá énfasis durante la recopilación de información en la investigación. Esto redundará en que, por medio del proceso investigativo, se puedan identificar posibles soluciones al problema identificado, desde el entendimiento de este en profundidad (Creswell & Poth, 2018).

De esta forma, en el proceso investigativo se debe mantener coherencia interna entre los siguientes elementos: (a) el problema, que incluye el conflicto o dificultad asociado al fenómeno central; (b) los propósitos, con los que se explicita la acción en concordancia con la recopilación de información con completitud; y (c) las preguntas de investigación, las cuales suelen incluir una pregunta central y entre cuatro y seis preguntas específicas (Creswell & Guetterman, 2019). Asimismo, la coherencia de la investigación se asegura mediante un diseño de investigación, en el que se pone énfasis en un aspecto particular, lo que se conoce como “especificidad desde el diseño” (Creswell & Guetterman, 2019; McMillan, 2016). Con esto en mente, cada persona investigadora debe tener la dirección en torno a la información que se necesita recopilar para entender el problema de base.

Según diversos autores (Creswell & Poth, 2018; Lucca & Berríos, 2009, Merriam & Tisdell, 2016; McMillan, 2016), los diseños de investigación cualitativa son: (a) estudio de caso (estudia uno o varios casos específicos); (b) fenomenológico (explora el significado de experiencias de vida); (c) narrativo (hace énfasis en historias de vida y biografías de personas, incluyendo investigación histórica); (d) análisis de contenido (analiza materiales escritos u otros formatos de comunicación); (e) teoría emergente (busca explicar un comportamiento o proceso determinado); y (f) etnografía (analiza culturas a través de la observación de sujetos y contextos). Por ejemplo, si en el diseño que se elige combina la fenomenología, la dirección de la investigación se enfocará en dar voz a quienes participan, permitiendo que "hablen por sí mismos/as", tal que describan las circunstancias de la experiencia en sí, mediante los eventos y escenarios en los que se observó. Esto se logra documentando lo que los participantes digan y ampliando la información con fuentes primarias diversas (Viramontes, 2024).

Como mencionamos antes, la coherencia en la investigación cualitativa se obtiene mediante los elementos específicos de cada uno de los diseños, con los cuales se dirige el proceso investigativo, especialmente la recopilación y el análisis de los hallazgos. Esto proceso puede visualizarse como un sistema interconectado conformado por cuatro componentes: (a) dirección para la indagación, establecida con los propósitos y preguntas de investigación; (b) estructura investigativa, definida a base del diseño y las técnicas para recopilar información; (c) hallazgos, que se obtienen mediante un modelo de análisis en el que se usan categorías preestablecidas; y (d) finalmente, la interpretación, en la que identifican significados y posibles soluciones (Creswell & Poth, 2018; Lucca & Berríos, 2009). En resumen, dado que la investigación cualitativa requiere recopilar información de naturaleza diversa y altamente compleja, “se requiere de procedimientos específicos que den orden a ese caos, bajo la directriz orientadora de las preguntas y objetivos planteados por la investigación” (Viramontes, 2024, p. 2). De esta forma, por medio de la coherencia y la correspondencia entre los propósitos, las preguntas de investigación y el diseño se tendrá como resultado una investigación orientada y respaldada por evidencias de credibilidad, desde la calidad y rigurosidad. Según Corbin y Strauss (2015), el uso explícito de evidencias ayuda a demostrar que la información recopilada está enraizada en la realidad observada y no en interpretaciones supuestas por la persona que investiga. Por lo que, las evidencias en investigación cualitativa son esenciales para validar, sustentar y dar rigor a las interpretaciones, fortaleciendo la calidad y la confianza en los hallazgos obtenidos.

Elección de un modelo de análisis de la información para guiarse en el proceso

La elección de un modelo de análisis de la información en la investigación cualitativa es un proceso crucial que, como se mencionó antes, debe guiarse por el diseño de la investigación. En efecto, desde la planificación de la investigación, la elección del diseño y los métodos de recopilación de información deben estar en correspondencia con el problema central y las preguntas de investigación. El análisis en sí mismo debe reflejar el énfasis del diseño elegido, lo cual se evidencia en la exposición de los hallazgos (Creswell & Poth, 2018; Gibbs, 2012). Cada diseño de investigación tiene un enfoque particular y, por tanto, requiere un modelo de análisis que se alinee con los propósitos.

Es esencial conocer los diferentes modelos de análisis de la información cualitativa para elegir el más adecuado según el diseño de investigación. Hay elementos que deben destacarse, en algunos modelos sus proponentes no incluyen la categorización, si no que recomendaron, directamente, cómo exponer los hallazgos; tal es el caso de Wolcott (1994). Por el contrario, hay autores que incluyeron en sus modelos la categorización y la relación entre categorías para la exposición de temas (Corbin y Strauss, 2015; Creswell y Guetterman, 2019; Miles et al., 2020). De forma particular, hay proponentes de diseños que, a su vez, recomendaron cómo guiar el análisis de la información. Entre estos se destacan: (a) Stake (1999) e Yin (2018) en el diseño de estudio de caso; (b) Moustakas (1994) en el fenomenológico; (c) Krippendorf (2018) en el análisis de contenido; y (d) Corbin & Strauss (2015) en la teoría emergente. La elección del modelo de análisis debe estar en concordancia con la forma en que se ha recopilado la información y con el tipo de análisis que se desea realizar. Pues, se trata de que los hallazgos se alineen a las preguntas de investigación, y así, se pueda dirigir la interpretación de estos con base en la pregunta central de la investigación (Creswell & Guetterman, 2019; Creswell & Poth, 2018).

Además de la correspondencia con el diseño de investigación, otros factores pueden influir en la elección del modelo de análisis (Merriam & Tisdell, 2016), tales como:

- **Naturaleza de la información** que se recopile, según el diseño y las técnicas (e.g., entrevistas, observaciones, análisis de documentos)
- **Complejidad del análisis** ya que algunos modelos son más complejos que otros, incluso están dirigidos a un diseño específico.
- **Habilidades de la persona investigadora, i**ncluyendo su conocimiento y experiencia en la investigación cualitativa, ya sea en el uso de diferentes técnicas para recopilar información como en la aplicación de los modelos de análisis.

En consecuencia, puede afirmarse que, la calidad del análisis depende, en gran medida, de la persona investigadora (Creswell & Poth, 2018; Gibbs, 2012; Lucca & Berríos, 2009; Merriam & Tisdell, 2016). Precisamente, según estos autores, la capacidad de identificar patrones, establecer relaciones entre categorías y dar sentido a la información recopilada resulta crucial para la realización de un análisis contundente y relevante. Asimismo, la revisión constante de la literatura durante todo el proceso de investigación, incluso como parte del análisis, es fundamental para aclarar información y fortalecer la interpretación de los hallazgos (Creswell & Guetterman, 2019; Hernández & Mendoza, 2018). Pues, con la elección de un modelo de análisis adecuado y el desarrollo de habilidades interpretativas la persona investigadora realizará un proceso de análisis riguroso, que redunde en la calidad de las interpretaciones.

Palabras finales

En conclusión, este artículo expuso la importancia de realizar acciones para facilitar el análisis de la información cualitativa, tal que este sea riguroso y eficaz en una investigación cualitativa particular. Se destacó la necesidad de la digitalización de la información, especialmente las transcripciones, como medio para facilitar el análisis de la información cualitativa. También, se destacó la importancia de asegurar la correspondencia entre las preguntas y el diseño de investigación y las técnicas que se emplean para la recopilación de información. Además, se enfatizó en la elección de un modelo de análisis adecuado, que se alinee con el diseño de la investigación y la recopilación de información.

Referencias

Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Sage.

Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2025). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Ediciones Morata.

Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An Introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.

Lucca Irizarry, N., & Berríos Rivera, R. (2009). *Investigación cualitativa: Fundamentos, diseños y estrategias.* Publicaciones SM.

McMillan, J. H. (2016). *Fundamentals for educational research* (7th ed.) Pearson.

Meriam, S. B., & Tisdell, E. L. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). Sage.

Morse, J. (2017). Reframing rigor in qualitative inquiry. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 148-165). Sage.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.

Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data* (6th ed.). Sage.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2nd ed.). Ediciones Morata.

Viramontes, E. (2024). Análisis cualitativo en la investigación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e2074. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2074

Yin, R. K. (2018). *Case study research: Design and methods* (6th ed.). Sage.

EL MODELO DE CRESWELL Y GUETTERMAN: GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE INFORMACIÓN CUALITATIVA EN SEIS ETAPAS

Valerie Ann Carrasquillo Meléndez, BSc

El análisis de información[1] cualitativa es un proceso interpretativo en el cual se otorga sentido a esta para comprender el fenómeno de interés y contestar las preguntas de investigación (Creswell & Guetterman, 2019). De acuerdo con Creswell y Poth (2018), este proceso no es lineal, sino que se desarrolla de forma iterativa, permitiéndole a la persona investigadora moverse continuamente entre la información, según la va recopilando. A pesar de que no existe un enfoque único y aceptado para el análisis, en términos generales, consiste en categorizar y condensar la información para luego representar e interpretar los hallazgos por medio de tablas, figuras y narraciones (Creswell & Guetterman, 2019). El modelo de análisis de información cualitativa de Creswell y Guetterman (2019) representa una contribución fundamental a la metodología de la investigación cualitativa, ofreciendo un equilibrio entre la sistematización necesaria y la flexibilidad interpretativa que caracteriza este tipo de investigación. Mediante las etapas que proponen Creswell y Guetterman (2019), se conforma un marco metodológico que, no solo guía el proceso de análisis, sino que, también, asegura su rigurosidad y la credibilidad de los hallazgos. En efecto, se reconoce que el análisis cualitativo es un proceso dinámico que requiere una constante reflexión y refinamiento de las interpretaciones.

[1] Si bien Creswell y Guetterman (2019) emplearon los términos *datos* y codificación en su modelo. En este artículo, la autora utilizó las palabras *información* y categorización. No obstante, se conservó la terminología original de los autores al explicar el modelo.

Descripción del proceso de análisis de información cualitativa del modelo de Creswell y Guetterman

De acuerdo con Creswell y Guetterman (2019), el análisis de información cualitativa es un proceso inductivo que va desde lo específico y avanza hacia una visión general y abarcadora de la información. Para lograrlo, como se mencionó antes, es fundamental examinar cómo se otorga sentido a la información recopilada con el fin de comprender el fenómeno central y responder las preguntas de investigación.

En el sentido práctico, el análisis se desarrolla simultáneamente con la recopilación de datos, permitiendo encontrar significados cohesivos entre la nueva información y la previamente obtenida. Creswell y Guetterman (2019) añadieron que, durante este proceso, la persona que investiga desarrolla un entendimiento más profundo de la información en cada revisión, lo que permite identificar aspectos que requieren mayor profundidad y juzgar la completitud de la información acerca del fenómeno bajo estudio.

Otro aspecto importante del análisis de información cualitativa es la naturaleza interpretativa, pues está sujeta a la perspectiva de las personas que investigan. Como señalaron Creswell y Guetterman (2019), no existe una sola interpretación ni una es más precisa que otra; sino que cada investigador o investigadora da sentido a la información desde su propio interés y perspectiva acerca del tema bajo investigación. De la misma manera que un fenómeno central puede generar diversas interpretaciones, existen múltiples métodos de análisis de información cualitativa. Por tanto, en torno a esta diversidad metodológica e interpretativa se exige que quienes investigan mantengan un balance entre la flexibilidad en el análisis de la información y el rigor metodológico, documentando detalladamente sus procesos interpretativos y decisiones de categorización o codificación.

Etapas del modelo

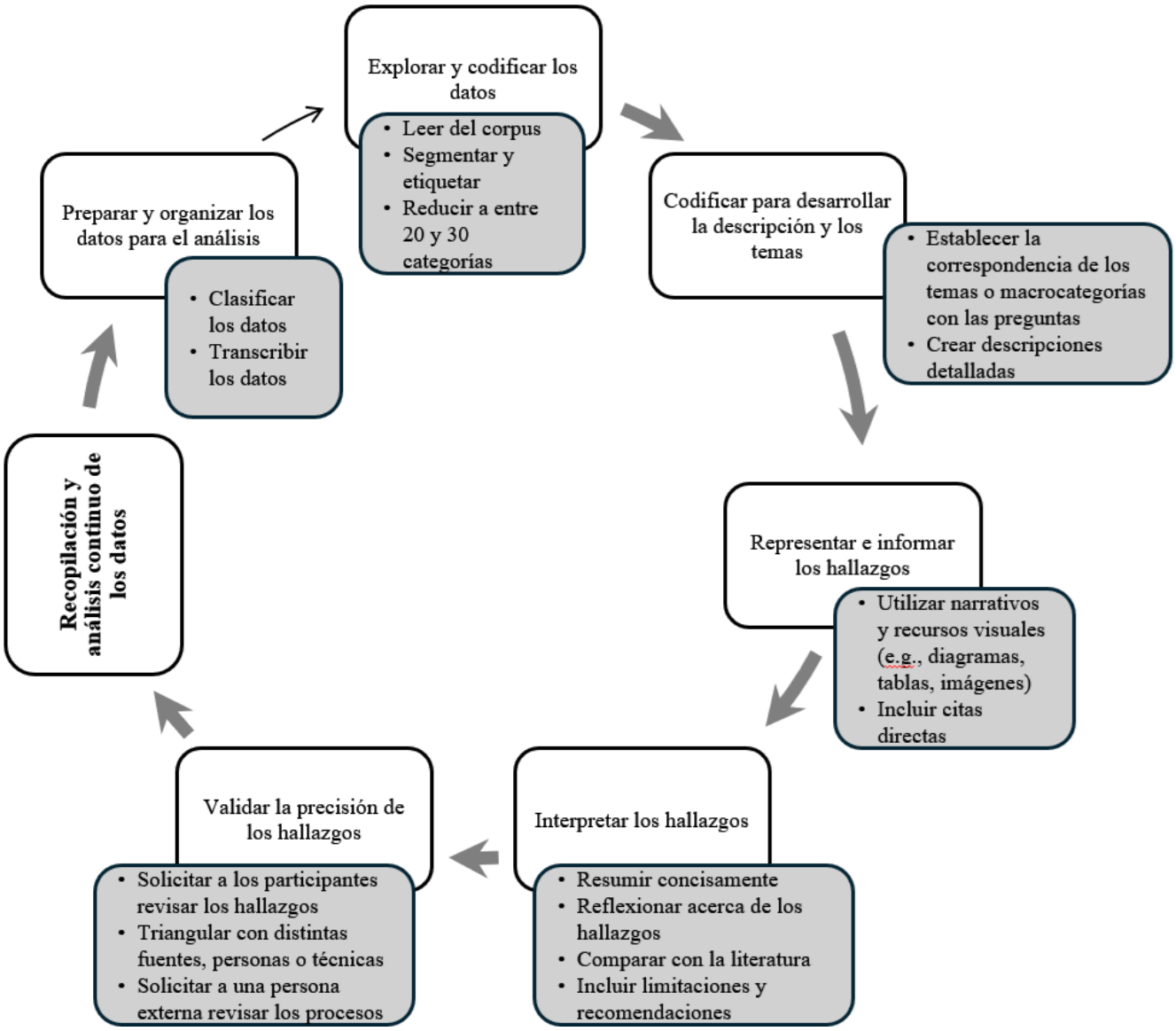
Creswell y Guetterman (2019) proporcionaron con el modelo desarrollado una estructura sistemática que facilita la organización y el análisis de la información cualitativa, manteniendo así la flexibilidad necesaria para adaptarse a diferentes contextos investigativos. Por medio de un proceso reiterado y reflexivo, este modelo de análisis guía al investigador o investigadora en la transformación de la información hacia interpretaciones enriquecedoras con las que se permite comprender en profundidad el fenómeno estudiado. En efecto, el modelo de análisis cualitativo de Creswell y Guetterman (2019) se compone de seis etapas que se resumen en las siguientes: (1) preparar y organizar los datos para el análisis; (2) explorar y codificar los datos; (3) codificar para desarrollar la descripción y los temas; (4) representar e informar los hallazgos; (5) interpretar los hallazgos; y (6) validar la precisión de los hallazgos (Figura 1).

Primera etapa: Preparar y organizar los datos para el análisis

En esta etapa se realizan acciones específicas en organizar la información, transcribir y tomar decisiones sobre el análisis que se realizará, ya sea manualmente o a computadora. La organización es determinante en la investigación cualitativa dado el alto volumen de información que se obtiene (Creswell & Guetterman, 2019). Al respecto, estos autores señalaron que, es necesario definir un sistema de organización que favorezca a la investigación. Por ejemplo, se puede segregar la información por su tipo de fuente, participante, lugar de recopilación, entre otros. En cuanto a la transcripción, Creswell & Guetterman (2019) la definieron como el proceso de convertir grabaciones de audio o notas de campo en archivos de texto, Es importante considerar el protocolo utilizado, ya sea de una entrevista o una observación, para tener claridad en la información que se desea documentar, logrando así transcripción más detallada. Esto permite incluir pausas, respiraciones profundas, carcajadas, gestos, entre otras acciones que hagan los y las participantes durante la recopilación de información. Respecto al formato, Creswell y Guetterman (2019) recomendaron dejar un margen de dos pulgadas a cada lado del texto para facilitar anotaciones durante la lectura y análisis de la transcripción, así como resaltar las preguntas de una entrevista para diferenciar las intervenciones de la persona que entrevista y las personas participantes.

Figura 1.

Etapas del modelo de análisis de información cualitativa de Creswell y Guetterman (2019)



Segunda etapa: Explorar y codificar los datos

Se comienza con la lectura del *corpus*, es decir, la colección de escritos que forman la base para el análisis (Gibbs, 2012). A este proceso se le llamó análisis *exploratorio preliminar*, pues desde la exploración misma se obtiene una idea general de los datos que se recopilaron (Creswell & Guetterman, 2019). Durante esta etapa, es importante redactar *memos* en la información que se recopiló, considerar la organización de los datos y si es necesario profundizar en algún aspecto o recopilar más datos. Según Creswell y Guetterman (2019), los *memos* son "anotaciones que la persona que investiga escribe a lo largo del proceso de investigación para elaborar ideas a partir de la información y las categorías" (p. 450).

Por otro lado, la codificación implica segmentar y etiquetar el texto para formar descripciones y temas amplios a partir de los datos. En este proceso, se analizan detalladamente las transcripciones de entrevistas o grupos focales y observaciones. También, se revisan los documentos y otras fuentes

de información para identificar los fragmentos relevantes que se relacionen con los códigos. De manera más específica, "el proceso de codificación consiste en dar sentido a los datos de texto, dividirlos en segmentos de texto o imagen, etiquetar los segmentos con códigos, examinar los códigos para detectar superposiciones y redundancias, y agrupar estos códigos en temas amplios" (p. 243). Así pues, los autores del modelo aclararon que para codificar no es necesario utilizar cada oración o frase del texto, pues con la codificación se procura lograr una reducción del *corpus*, cuyos pasos se discuten a continuación.

Primero, se identifican palabras o frases claves del texto y se le asigna una palabra o frase que describa con precisión el significado del fragmento, los códigos. Tras la codificación, se hace una lista de los códigos de manera que se puedan agrupar los códigos similares o redundantes y, así, recudir la lista de códigos a una cantidad más manejable. Es importante revisar la codificación y el texto por si emergen nuevos códigos. Finalmente, a partir de los códigos, sus similitudes o relevancia entorno a la investigación, se forman entre cinco a siete temas o categorías. Según los autores, los temas son códigos similares agrupados para formar una idea principal en la base de datos que facilitan la exposición e interpretación de los hallazgos (Creswell & Guetterman, 2019).

Tercera etapa: Codificar para desarrollar la descripción y los temas

Consiste en establecer una correspondencia entre los temas o las categorías con las preguntas de investigación, tal que se logre una comprensión profunda del fenómeno central a partir de una descripción. Sobre este particular, Creswell & Guetterman (2019) enfatizaron que no todas las investigaciones cualitativas incorporan una descripción detallada; sin embargo, sí incluyen la identificación de los temas. La descripción es una representación detallada de personas, lugares o eventos en un contexto en la que "el investigador o la investigadora analiza datos de todas las fuentes para construir un retrato de los eventos individuales" (p. 249). Por tanto, la descripción actúa como puente entre la recopilación de información y la comprensión integral del fenómeno investigado.

Por otro lado, los temas o las categorías son esenciales en el análisis de información cualitativa. Estos temas se pueden clasificar en: (a) ordinarios, las cuales se esperan abordar desde el inicio de la investigación; (b) emergentes, que, como dice el nombre, no se esperaba encontrar en la investigación; (c) difíciles para clasificar, los cuales son temas difíciles para incluir en un solo tema o que se pueden relacionar con varios temas; y (d) temas y subtemas, que representan ideas más amplias e ideas secundarias en una base de datos (Creswell & Guetterman, 2019, p. 251). Como se ha mencionado anteriormente, estos surgen a partir de la agrupación de varios códigos relacionados. Creswell y Guetterman (2019) enfatizaron que, durante el desarrollo de los temas, el investigador o investigadora debe analizar los datos para proveer múltiples perspectivas de los y las participantes. Este término se refiere a la presentación de diversos puntos de vista de diferentes personas y fuentes de datos como evidencia para un tema, lo cual es fundamental para transmitir la complejidad del fenómeno en la investigación cualitativa. Un aspecto crucial en este proceso es reconocer cuándo se alcanza la saturación; es decir, el punto en el que los temas están completamente desarrollados y la nueva evidencia no aporta temas adicionales ni información sustancial al detalle de los temas existentes.

Otro aspecto importante para el desarrollo de los temas, que según Creswell y Guetterman (2019) añade rigor a la investigación, es la superposición e interconexión de estos. Si bien muchas investigaciones cualitativas se limitan únicamente a la descripción y la identificación de temas, es posible enriquecerlas mediante el establecimiento de relaciones más complejas entre estos elementos. La superposición del análisis consiste en representar los datos utilizando niveles de temas interconectados, en el cual el análisis se vuelve progresivamente más complejo a medida que la persona que investiga avanza hacia niveles de abstracción más amplios. Por otra parte, la interconexión implica que la persona que investigue establezca conexiones entre los temas para mostrar una cronología o secuencia de eventos o actividades relacionadas que contribuyen a una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

Cuarta etapa: Representar e informar los hallazgos

Luego de desarrollar las descripciones y temas y planificar su exposición, la representación y exposición de los hallazgos se centra en las relaciones entre estos elementos. En este proceso

iterativo de interpretación, es importante tomar en consideración la forma en que se va a representar la información y cómo se van a sustentar los hallazgos en respuesta a las preguntas de investigación. Creswell y Guetterman (2019) recomendaron diversas representaciones, que incluyan textos narrativos y recursos visuales. Dado que en los narrativos se resumen detalladamente los hallazgos que surgieron del análisis de datos, los autores del modelo señalaron que se deben incluir: (a) citas directas, que apoyen los temas; (b) metáforas o analogías para enriquecer el narrativo; y (c) perspectivas diversas respecto a los temas, especificando tensiones y contradicciones en la información que se obtuvo. En cuanto a los recursos visuales, sugirieron el uso de tablas de comparación, figuras o diagramas que muestren los temas y sus interconexiones, mapas para representar la distribución de un espacio (e.g., la configuración de la sala de clases) y tablas con datos demográficos para describir a las personas participantes de la investigación.

Quinta etapa: Interpretar los hallazgos

La persona que investiga toma distancia para formar un significado más amplio sobre el fenómeno basándose en puntos de vista personales, así como en comparaciones con estudios anteriores. Como parte de la interpretación de los hallazgos, Creswell y Guetterman (2019), sugirieron que se debe incluir un resumen conciso de los hallazgos, reflexiones personales, comparaciones con la literatura, y limitaciones de la investigación y sugerencias para estudios futuros. En primer lugar, respecto al resumen de los hallazgos, estos autores precisaron que la discusión debe incluir los hallazgos principales vinculados a cada pregunta de investigación, proporcionando al lector o la lectora una descripción general que complemente los hallazgos, con más detalles que los presentados en las secciones descriptivas y temáticas. En segundo lugar, mediante la reflexión, se ofrece una opinión personal acerca del significado de los datos dada la cercanía del investigador o investigadora al lugar o participantes del estudio. Posteriormente, se realizan comparaciones con la literatura de manera que se muestre cómo los hallazgos apoyan o contradicen investigaciones anteriores. Finalmente, se señalan las limitaciones de la investigación, reconociendo y exponiendo las dificultades que surgieron durante la recopilación de datos, y se ofrecen recomendaciones para estudios futuros.

Sexta etapa: Validar la precisión de los hallazgos

Para finalizar el análisis, se verifica o valida la precisión y la interpretación de los hallazgos. Con este proceso, el investigador o la investigadora determina la exactitud o credibilidad de los hallazgos, con apoyo en la revisión de las personas participantes y la triangulación de las fuentes (Creswell & Guetterman, 2019, p. 261). La revisión de quienes participaron es un proceso en el que el investigador o la investigadora les pide que verifiquen la precisión, la completitud y la veracidad de las citas que se incluyeron y de la interpretación que se tuvo de los hallazgos. Por otro lado, la triangulación es el proceso de evidenciar el uso de diferentes fuentes de información, lo que garantiza la precisión desde múltiples partidas de información, personas o técnicas de recopilación de información. Asimismo, una persona externa o ajena al estudio puede revisar los procesos que se llevaron a cabo y su exposición, y ofrecer retroalimentación sobre las fortalezas y debilidades. Hay que destacar que esta última estrategia implica un aspecto ético de acceso a la información, lo que debe informarse a las personas participantes desde antes de formalizar su participación.

Palabras finales acerca de la utilidad del modelo

El modelo propuesto por Creswell y Guetterman (2019) ofrece una estructura sistemática y comprensible para el análisis de información cualitativa. Especialmente, es valioso para las personas que investigan que se inician en este tipo de investigación. Las seis etapas, claramente definidas, son una guía práctica que facilita la planificación y ejecución del análisis, sin sacrificar la flexibilidad inherente a la investigación cualitativa. Además de ser una guía estructurada para el análisis, su principal fortaleza es la inclusión de estrategias de para validar la información con las que se aumenta la credibilidad de los hallazgos. Esta combinación de estructura y flexibilidad permite a investigadores e investigadoras abordar estudios con mayor confianza y precisión. Al enfatizar la importancia de la documentación sistemática, el análisis continuo y la reflexividad de quien investiga, el modelo proporciona los recursos necesarios para desarrollar interpretaciones profundas y matizadas de los fenómenos estudiados. Este modelo sistemático y riguroso, pero flexible, es útil en un campo en el que la complejidad de la información requiere tanto el

cuidado metodológico, como la sensibilidad interpretativa.

La aplicabilidad del modelo en diversos diseños de investigación cualitativa constituye otra de sus ventajas. Si bien en este modelo se establece una secuencia lógica de pasos, se reconoce y respeta la naturaleza iterativa del análisis de información cualitativa permitiendo al investigador o la investigadora "moverse" flexiblemente entre las etapas según las necesidades específicas del estudio. Esta característica, junto con la capacidad para integrar diferentes técnicas de recolección y análisis de datos o información, hace del modelo un recurso robusto para garantizar, tanto el rigor metodológico como la profundidad interpretativa del análisis de información cualitativa. El modelo, también, se destaca por su adaptabilidad a las particularidades y contextos de cada investigación. La capacidad de integración y adaptación asegura que el modelo sea útil en una amplia gama de escenarios investigativos.

Referencias

Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018*). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

EDUCACIÓN A DISTANCIA DE CALIDAD

Mínelson Medina Ríos, J.D., LL.M.

En un mundo cada vez más conectado, la educación a distancia (EaD) se ha consolidado como una metodología esencial en la educación superior. Sin embargo, la promesa de flexibilidad y acceso universal que ofrece la EaD plantea una pregunta fundamental: ¿qué constituye una educación a distancia de calidad? En este artículo se exploran las diversas perspectivas y los intentos de establecer criterios de calidad en la EaD a nivel universitario, tanto en el escenario internacional como en el contexto específico de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPR-RP).

Existen varias guías para describir la calidad de la EaD y algunos estándares para indicar la calidad de los cursos y los programas. Por ejemplo, la *International Society for Technology in Education* (ISTE) (https://iste.org/) publica estándares para la integración de las tecnologías a la sala de clases, pero no los provee en el contexto de la EaD. Del mismo modo, la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) (https://www.unesco.org/es/education) no provee estándares de calidad para la EaD. En cambio, la organización Quality Matters (QM) (https://www.qualitymatters.org/qa-resources/rubric-standards) provee estándares de calidad para la EaD y los cursos, pero no para los programas.

El Online Learning Consortium (OLC) (https://onlinelearningconsortium.org/) es otra agrupación que pretende ayudar con el asunto de calidad en la EaD. Reclama que "ofrece criterios para la excelencia en la administración de programas de *e-learning*, que incluyen 72 indicadores de calidad en la educación superior." (Online Learning Consortium, 2025). OLC ofrece a sus miembros tarjetas de puntuación de calidad que ayudan con la evaluación de los programas de EaD de las instituciones postsecundarias. Al menos un cliente de OLC reporta que la tarjeta con la puntuación de calidad enumera 75 indicadores específicos que se agrupan en nueve áreas de calidad: (1) apoyo institucional, (2) soporte tecnológico, (3) desarrollo de cursos y diseño instruccional, (4) estructura del curso, (5) enseñando y aprendiendo, (6) participación social y estudiantil, (7) apoyo de la facultad, (8) apoyo estudiantil, y (9) evaluación y valoración (San José State University, 2025). Sin embargo, OLC es una organización con ánimo de lucro que percibe ingresos a cambio de ofrecer servicios a su membresía. Por esto, las tarjetas con puntuaciones de calidad no están disponibles públicamente.

El *Council of Regional Accrediting Commissions* (C-RAC), por su parte, contribuyó a definir niveles de calidad en la EaD con la publicación de estándares hasta la versión del 2011 (Council of Regional Accrediting Commissions, 2011). Estos se aplicaban tanto a las instituciones como a programas y cursos. Estos estándares son de importancia para la EaD en la UPR-RP, porque las instituciones que participan de la *National Council for State Authorization Reciprocity Agreements* (NC-SARA) estipulan en

sus contratos que los seguirán. Las organizaciones participantes de C-RAC comenzaron a señalar su apoyo a los estándares de NC-SARA, cuando estos eran parte de una propuesta, para eso de marzo de 2021 (Higher Learning Commission, 2021). Luego, en el año 2021, se reportó que C-RAC formalmente retiró los estándares de 2011 a favor de los de la NC-SARA (National Council for State Authorization Reciprocity Agreements, 21 de junio, 2021).

La *Middle States Commission on Higher Education* (MSCHE), por ser una agencia miembro de C-RAC, incorpora en sus procesos de acreditación las guías para la EaD en el Siglo 21 de NC-SARA. NC-SARA especifica que las guías no son estándares de acreditación sino "...una colección de elementos diseñados para informar, pero no limitar, a las agencias acreditadoras y a los estados en su juicio sobre niveles satisfactorios de calidad en la oferta de programas a través de la educación a distancia" (National Council for State Authorization Reciprocity Agreements, 2021, 6 de abril). Conviene establecer que las guías de NC-SARA aplican a programas de EaD, y no a cursos. Aunque no son identificados como estándares, las guías de NC-SARA o "colección de elementos" son útiles para, al menos, identificar los aspectos que pueden ayudar a estudiar los elementos o requisitos de calidad de la EaD. Las guías de NC-SARA están disponibles de manera abierta y gratuita. Los cinco elementos guía de NC-SARA son: (1) capacidad institucional, (2) transparencia institucional y divulgaciones, (3) programas académicos, (4) apoyo a los estudiantes, (5) evaluación de los programas e (6) integridad académica e institucional (Higher Learning Commission, 2021, marzo).

Aunque se presentan como una "colección de elementos", las guías de NC-SARA establecen que la organización tiene la autoridad para revisar si las instituciones cumplen con los estándares para la EaD (National Council for State Authorization Reciprocity Agreements, 21 de junio, 2021, p. 1). Aunque las agencias acreditadoras pueden seleccionar sus propios estándares para la EaD y hacer caso omiso de las guías de NC-SARA en el proceso de acreditación, las instituciones postsecundarias que pertenecen a NC-SARA, como la UPR-RP, en su momento tienen que demostrar alineamiento con estas guías (p. 2). De hecho, la adherencia fiel a estas guías es un requisito para participar en NC-SARA (p. 2). Así, NC-SARA ha pasado de ser un portal de acceso a una red de instituciones postsecundarias para colaborar en el ofrecimiento de cursos de EaD, a establecer las guías de calidad obligatorias para los programas en las instituciones que conforman su red.

Por su parte, la agencia acreditadora de la UPR-RP, MSCHE provee una guía con indicadores para la evaluación de cursos de EaD, la cual se actualizó por última vez en el 2011 (MSCHE, 2011). Esta guía aplica específicamente a los programas de EaD. Sin embargo, desde el 2011, la MSCHE ha ofrecido *webinars* conjuntos con NC-SARA y QM, para discutir sus acercamientos a la evaluación de la EaD. Todavía, no ha publicado una nueva lista de guías, ni tampoco ha derogado sus estándares. A pesar de no haber derogado ni actualizado sus estándares desde 2011, MSCHE tampoco ha adoptado oficialmente los estándares de NC-SARA ni de QM. Así que, al participar del consorcio, la UPR-RP viene obligada a seguir las guías de calidad para programas de EaD de NC-SARA, contenidos en el documento titulado *Proposed 21st Century Distance Education Guidelines* (Higher Learning Commission, 2021, marzo). A la vez, la UPR-RP debe responder por los estándares de calidad del 2011 de MSCHE, los cuales están vigentes.

En Puerto Rico, el ente regulatorio que se ocupa del licenciamiento de instituciones de educación postsecundaria es la Junta de Instituciones Postsecundarias (JIP), adscrita al Departamento de Estado de Puerto Rico. Esta junta anteriormente operaba como el Consejo de Educación de Puerto Rico (Gobierno de Puerto Rico, n.d.). Además de ser la entidad gubernamental a cargo del acuerdo de reciprocidad NC-SARA, también publica el *Reglamento para el licenciamiento de instituciones de educación postsecundaria en Puerto Rico*, siendo su última versión la del 23 de abril de 2021 (Junta de Instituciones Postsecundarias, 2021). Este reglamento establece que, además de un extenso listado de criterios para el licenciamiento de instituciones que aplican a los programas presenciales, los programas de EaD deben cumplir con solo dos criterios de evaluación adicionales: (1) una política de EaD, "que incluya aspectos para la verificación de la identidad del estudiante" y (2) "módulos (diseño de los cursos en la plataforma)" (Junta de Instituciones Postsecundarias, 2021, 23 de abril, p. 32).

Visiones de universidades acerca de una EaD de calidad

Por otra parte, el Senado Académico de la UPR-RP adoptó una política de EaD para "velar por la calidad de la oferta académica a distancia" (Certificación Núm. 125, 2014-2015, del Senado Académico, p. 4). Aludiendo al asunto de estándares de calidad de la EaD, en la Certificación Núm. 125 (2014-2015) del Senado Académico, la UPR-RP especificó que el Recinto "será el líder en la educación a distancia de excelencia en Puerto Rico y el Caribe, expandiendo el acceso global a la educación superior con programas acreditados y de la más alta calidad" (p. 4). Además de cumplir con los requisitos de acreditación para dictar programas educativos, cumplirá con aquellos estándares adicionales para ofrecer una "educación a distancia de excelencia". Nótese, "[l]a calidad como excelencia se refiere a una serie de condiciones exclusivas y difíciles de lograr, lo que se traduce en una visión elitista de la educación" (Sepúlveda-Parrini et al., 2024). Entonces, por las implicaciones de exigir tan altos niveles de calidad al discutir la EaD, es de gran interés conocer cómo se identifica la EaD de calidad o de excelencia y si existen estándares que puedan asistir a definirlas.

En el ámbito internacional, la situación de unos estándares para la EaD en la educación postsecundaria es igual de compleja que en la UPR-RP. Ubachs y Henderikx (2023) reportaron que las realidades y prácticas de las universidades en Europa son muy diferentes, al punto que aplicar estándares para identificar la EaD de calidad no funciona (p. 748). Así, personas conocedoras del marco de evaluación *E-xcellence* decidieron aplicar un sistema de puntos de referencia entre universidades para establecer la presencia de calidad en las prácticas de EaD (p. 748). Indicaron que esta herramienta cubre los aspectos asociados a una EaD de alta calidad (p. 748). En otras palabras, en Europa la definición de la EaD de calidad es una comparación con lo que sucede en otras instituciones postsecundarias como punto de referencia.

Darojat y Li (2023) reportaron que en el contexto de las mega universidades (con más de 100,000 estudiantes) abiertas en Asia, la *Open University of China* (OUC) logró establecer exitosamente, en 2016, un marco de estándares con 12 dimensiones de calidad para la EaD (p. 737). Los 12 indicadores son: (1) reglas generales, (2) condiciones universitarias, (3) cursos y recursos profesionales, (4) gestión de matrícula, (5) implementación del proceso de enseñanza, (6) enseñanza práctica, (7) gestión de la administración educativa, (8) gestión de asuntos estudiantiles, (9) seguimiento, (10) evaluación y retroalimentación del proceso de enseñanza, (11) investigación científica y (12) servicios sociales. A su vez, cada una de estas dimensiones cuenta con requisitos específicos.

Además, Darojat y Li (2023) informaron que otra universidad en Asia, la *Universitas Terbuka*, aplicaba exitosamente un "sistema de control de calidad que consta de 10 áreas de calidad, y que se elaboran en 120 políticas/estándares de calidad en forma de declaración de mejores prácticas" (p. 730). Concluyeron que el objetivo final del programa de control de calidad en estas dos universidades abiertas es "no es tener un sistema sólido, sino tener una cultura de mejora continua que todas las partes involucradas comprendan, crean e interioricen" (p. 740). Añadieron que, en el caso de las mega universidades, la EaD de calidad no se define por un estándar o grupo de estándares, sino que la calidad se deriva de la actitud acerca de la mejora continua de los programas de EaD.

En un estudio realizado por dela Peña Bandalaria (2023) encontró 11 marcos de evaluación de programas y cursos de EaD creados entre 2000 y 2019 en distintas partes del mundo (p. 764). El propósito fue determinar si existía un consenso con respecto a cómo se definía la calidad en el contexto de la EaD. Concluyó, de manera similar al escenario descrito por Ubachs y Henderickx (2023) en Europa, que no existen estándares para la calidad de la EaD. (p. 777).

En Sudamérica, Sepúlveda-Parrini et al. (2024) se enfocaron en investigar la EaD de calidad en el contexto postsecundario, desde el punto de vista de diferentes grupos de interés. Durante el año académico 2021, en Chile y utilizando cuestionarios y entrevistas, Sepúlveda-Parrini et al. (2024) solicitaron la opinión de 3,152 estudiantes, 727 docentes y 50 administradores en 18 instituciones postsecundarias con respecto a los conceptos que asociaban a la EaD de calidad. Sepúlveda-Parrini et al. (2024) estipularon, citando a Gerón-Piñón et al., (2021) que típicamente "la calidad tiende a entenderse como resultado de procesos de acreditación externa y de rendición de cuentas" (p. 323).

Conceptos asociados a la calidad de la EaD

Según Harvey y Green (1993), citando a Ball (1985a), la calidad y la excelencia son términos que se usan de manera intercambiable (pp. 10-12), pero que a veces están encontrados. Sin embargo, sugieren que la calidad y la excelencia son términos relativos que merecen una definición exacta en el contexto de la educación. De ahí el argumento que la calidad en la educación merece uno o más estándares. Harvey y Green (1993) argumentan que definir el término calidad desde el punto de vista de los diferentes grupos de interés es una "solución práctica a un problema complejo" (p. 29). Así como Sepúlveda-Parrini et al. (2024) reportan, para aplicar el concepto de calidad en el contexto de la educación postsecundaria, Harvey y Green (1993) argumentan que se deben considerar "las concepciones de calidad que informan las preferencias de las diferentes partes interesadas" (p. 29).

Algunos de los conceptos de calidad, según Harvey y Green (1993), son: "[a] la calidad como excelencia (algo excepcional y distintivo), [b] como perfección (algo perfecto o consistente), [c] como idoneidad para el propósito (algo que satisface necesidades o requisitos), [d] como relación calidad-precio (algo que vale la pena invertir) y [e] como transformadora (algo que fortalece o mejora)" (Harvey y Green, 1993, pp. 11-28). Según Harvey y Green (1993), la EaD de excelencia es solo una manera de juzgar la EaD de calidad, y esta última tiene que ser definida desde el punto de vista de cada uno de varios grupos de interés.

En el contexto comercial, Cronin y Taylor (1992) argumentaron que la calidad percibida de servicio "es una forma de actitud, una evaluación general a largo plazo" (p. 55) que no debe ser confundida con la satisfacción, una actitud relacionada con una transacción única. Acorde con el modelo de "adecuación-importancia", la actitud de una persona se define por su evaluación ponderada por importancia del desempeño de las dimensiones específicas de un producto o servicio (citando a Cohen et al., 1972, Cronin y Taylor, 1992, p. 57). Concluyeron que la evaluación del "desempeño actual captura adecuadamente las percepciones de los consumidores sobre la calidad de servicio ofrecido por un proveedor de servicios específico" (p. 58). Algunas investigaciones han adoptado el concepto de "calidad de servicio" en el contexto de la educación superior (Martínez Argüelles et al., 2010; Dursun et al., 2013; Martínez Argüelles et al., 2013; Galeeva, 2016; Araya Castillo y Bernardo, 2019; Araya Castillo et al., 2022; Toscano Hernández et al., 2024) dando paso a un nuevo constructo titulado "calidad de servicio de la EaD a nivel superior".

Tendencias recientes

Según Toscano Hernández et al. (2024), varias tendencias se han evidenciado desde 2007 en las investigaciones relacionadas a la calidad de la EaD. Una es que la perspectiva del estudiantado acapara el foco de las investigaciones en el contexto universitario (p. 25), apoyando así la visión comercial del constructo "calidad de servicio de la EaD a nivel superior". Además, la mayoría de los estudios se generan en los Estados Unidos de América y utilizan metodologías empíricas para determinar la calidad de servicio de educación. La técnica más utilizada para recopilar datos es el cuestionario (p. 26). Los procedimientos más utilizados para el análisis estadístico de los datos son la regresión múltiple, el análisis factorial y los modelos de ecuaciones estructurales. Bucarey et al. (2020) revisaron un total de 166 publicaciones, entre 1975 y 2018, relacionadas a dos conceptos, calidad de servicio y educación superior (p. 331). Evidenciaron la "falta de masa crítica" en este tema, o sea que los datos demuestran que la "investigación mundial de corriente principal en calidad de servicio es aún incipiente en el ámbito de educación superior" (p. 336).

Conclusiones

Según las perspectivas y los conceptos de calidad de la EaD presentados en este artículo, se concluye lo siguiente:

1. La definición de calidad en la EaD es inherentemente compleja y multifacética, careciendo de un consenso universal. A pesar de los esfuerzos de diversas organizaciones e instituciones a nivel internacional y en Puerto Rico, no existe un conjunto único de estándares de calidad para la educación a distancia en la educación superior. Esta falta de uniformidad se evidencia en la variedad de enfoques, desde guías para cursos (QM) hasta elementos y estándares para programas (OLC, NC-SARA) y marcos de referencia basados en la mejora continua, como

los aplicados en mega universidades de países de Asia.

2. En el contexto específico de la UPR-RP, la institución se encuentra en una encrucijada de lineamientos y expectativas de calidad. La UPR-RP debe navegar entre los estándares de su agencia acreditadora (MSCHE), las guías obligatorias para participar en NC-SARA y su propia política interna de "educación a distancia de excelencia" definida por el Senado Académico. Esta multiplicidad de requisitos subraya la necesidad de una estrategia clara y coherente para asegurar y demostrar la calidad de sus programas de EaD.

3. Las perspectivas de los diferentes grupos de interés, especialmente del estudiantado, está cobrando cada vez mayor relevancia en la evaluación de la calidad de la EaD. La creciente atención a la "calidad de servicio de la EaD a nivel superior" en la investigación académica, con un enfoque en la experiencia y satisfacción del estudiante, sugiere un cambio hacia enfoques de evaluación que consideran la calidad desde la óptica de quienes reciben la educación. Esto implica la necesidad de recopilar y analizar las percepciones u opiniones de estudiantes para informar las mejoras en los programas de EaD.

Referencias

Araya-Castillo, L., & Bernardo, M. (2019, 28 de diciembre). Calidad de servicio en educación superior a distancia: Propuesta de los modelos DIHESQ y SIBDHE. *Revista Espacios, 40*(4), 12. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/158077/1/698610.pdf

Araya-Castillo, L., Bernardo, M., Ganga-Contreras, F. A., & Barrientos-Oradini, N. (2022). Propuesta, desarrollo y validación de la escala distance higher education service quality (DIHESQ). *Apuntes, 49* (91), 159-188. https://doi.org/10.21678/apuntes.91.1318

Council of Regional Accrediting Commissions (2011). *Interregional Guidelines for the Evaluation of Distance Education*. https://www.nc-sara.org/sites/default/files/files/2019-08/C-RAC%20Guidelines%282011%29.pdf.

Cronin, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: A reexamination and extension. *Journal of Marketing, 56* (3), 55–68. https://doi.org/10.2307/1252296

Darojat, O. & Li, W. (2023). Quality Assurance at Mega Universities. In Zawacki-Richter, O., & Jung, I. (Eds.), *Handbook of open, distance and digital education* (pp. 725-742). Springer. https://www.researchgate.net/publication/366849526_Handbook_of_Open_Distance_and_Digital_Education

De la Peña Bandalaria, M. (2023). Program and Course Evaluation in Open, Distance, and Digital Education. In Zawacki-Richter, O., & Jung, I. (Eds.), *Handbook of open, distance and digital education* (pp. 763-779). Springer. https://www.researchgate.net/publication/366849526_Handbook_of_Open_Distance_and_Digital_Education

Dursun, Tolga & Oskaybaş, Kader & Gökmen, Cansu. (2013). The quality of service of the distance education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 103,* 1133-1151. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.441

Galeeva, R.B. (2016). SERVQUAL application and adaptation for educational service quality assessments in Russian higher education. *Quality Assurance in Education 24* (3), 329-348. https://doi-org.uprrp.idm.oclc.org/10.1108/QAE-06-2015-0024

Gobierno de Puerto Rico (n.d.) Departamento de Estado: Oficina de Registro y Licenciamiento. Recuperado 19 de abril, 2025, de https://www.estado.pr.gov/instituciones-educativas

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 18*(1),9–34. https://doi.org/10.1080/0260293930180102

Higher Learning Commission (2021). *21st Century Distance Education Guidelines.* Recuperado 19 de abril, 2025, de https://download.hlcommission.org/EvalofDistanceEducation_STA_2021.pdf

Junta de Instituciones Postsecundarias (2021, 23 de abril). Certificación Núm. 2021-053. *Reglamento para el licenciamiento de instituciones de educación postsecundaria en Puerto Rico.* https://agencias.pr.gov/agencias/cepr/Documents/9272.pdf

Martínez Argüelles, M., Blanco Callejo, M., & Castán Farrero, J. M. (2013, enero). Dimensions of Perceived Service Quality in Higher Education Virtual Learning Environments. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento 10*(1), 89-106. http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1411

Martínez Argüelles, M., Castán Farrero, J. M., & Juan, A. A. (2010). How do students measure service quality in e-Learning? A case study regarding an internet-based university. *Electronic Journal of e-Learning, (8)*,151-160. https://www.researchgate.net/publication/228971419_How_do_students_measure_service_quality_in_e-Learning_A_case_study_regarding_an_internet-based_university

Middle States Commission on Higher Education (2011, febrero). *Distance Education Programs: Interregional Guidelines for the Evaluation of Distance Education (Online Learning).* Recuperado 5 de marzo, 2024, de https://metro.inter.edu/distancia/documentos/Guidelines-for-the-Evaluation-of-Distance-Education-Programs.pdf

National Council for State Authorization Reciprocity Agreements (2021, 6 de abril). *Information and FAQs about the 21st Century Distance Education Guidelines*. https://nc-sara.org/sites/default/files/files/2021-04/21st_Century_Distance_Ed_Guidelines_Information_from_NC-SARA_06Apr21.pdf

National Council for State Authorization Reciprocity Agreements (2021, 21 de junio). *Q&A - 21st Century Distance Education Guidelines. NC-SARA Webinar June 21, 2021.* Recuperado 7 de marzo, 2024, de https://nc-sara.org/sites/default/files/files/2021-07/21st%20Century%20Distance%20Ed%20Guidelines.6.21.21.Webinar_QandA.Final_.pdf

Online Learning Consortium. *Quality Scorecard: Benchmarking Online Learning Standards*. Recuperado 19 de abril, 2025, de https://onlinelearningconsortium.org/.

San José State University. *Online Learning Consortium Quality Scorecard*. SJSU School of Information. Recuperado 19 de abril, 2025, de https://ischool.sjsu.edu/overview/online-learning-consortium-quality-scorecard

Sepúlveda-Parrini, P., Pineda-Herrero, P., & Valdivia-Vizarreta, P. (2024). Key concepts for quality in online higher education. [Conceptos claves para la calidad de la educación superior online]. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 27*(1), pp. 319-343. https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37633

Toscano Hernández, A. E., Álvarez González, L. I., Sanzo Pérez, M. J., & Rodriguez, S. A. E. (2024). Service quality in higher education: A systematic literature review, 2007–2023. [Calidad del servicio en la educación superior: Una revisión sistemática de la literatura 2007-2023. Qualidade do serviço no ensino superior: Uma revisão sistemática da literatura 2007-2023] *Estudios Gerenciales*, *40* (170), 13-30. https://doi.org/10.18046/j.estger.2024.170.6244

Ubachs, G. & Henderiks, P. (2023). Quality Assurance Systems for Digital Higher Education in Europe. In Zawacki-Richter, O., & Jung, I. (Eds.), *Handbook of open, distance and digital education* (pp. 743-762). Springer. https://www.researchgate.net/publication/366849526_Handbook_of_Open_Distance_and_Digital_Education

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Senado Académico. (2014-2015). Certificación Núm. 125, *Política de Educación a Distancia, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico*. https://senado.uprrp.edu/cert/cert2014-2015/CSA-125-2014-2015.pdf

IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO APRENDÉXITO: UNA RUTA INNOVADORA PARA EL ÉXITO ESCOLAR

Nancy Viana Vázquez, Ed.D.

La educación contemporánea enfrenta el desafío de responder a las necesidades individuales de cada estudiante, mientras promueve la inclusión y la equidad. En este contexto, el modelo AprendÉxito surge como una metodología innovadora para guiar a profesionales en el desarrollo de estrategias personalizadas para los niños y las niñas en edad preescolar y escolar. La autora de este libro es la Dra. Nancy Viana, Catedrática Auxiliar en el Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. En esta obra, presenta un modelo basado en un enfoque preventivo y holístico que organiza los procesos de evaluación, intervención y seguimiento para garantizar el éxito escolar. Este libro fue reconocido a nivel internacional con el premio *Book Award 2023* por la *School Social Work Association of America* y se encuentra disponible en los idiomas español e inglés.

Marco Conceptual

El modelo AprendÉxito se fundamenta en principios de psicología educativa, trabajo social y enfoques basados en evidencia. Su estructura se organiza de manera metafórica en un mapa que lleva a cinco caminos que guían a los y las profesionales y las familias a través de una ruta integral de apoyo, desde la identificación de necesidades hasta la evaluación de logros.

1. **Camino 1: Identificar el Punto Geográfico.** Este camino permite comprender el estado inicial del estudiante y su entorno, a través de entrevistas, revisión de expedientes y recopilación de evaluaciones existentes (Viana, 2021, 2024).

2. **Camino 2: Iniciar la Ruta con Pasos Universales.** Incluye paradas obligatorias como evaluaciones pediátricas, visuales y audiológicas para identificar factores que puedan impactar el desarrollo.

3. **Camino 3: Analizar la Ruta Recorrida.** Se evalúan fortalezas, áreas de desarrollo y recursos disponibles, promoviendo un enfoque colaborativo con las familias.

4. **Camino 4: Diseñar la Ruta Individual.** Implica establecer metas, priorizar acciones y coordinar servicios según las necesidades del niño.

5. **Camino 5: Punto de Llegada.** Culmina con la evaluación de resultados y la reflexión sobre los próximos pasos.

Justificación y Enfoque Preventivo

De acuerdo con el *Center for Disease Control* (CDC), aproximadamente uno de cada seis niños y niñas, o cerca del 15 %, de los que tienen entre tres y 17 años, presenta una o más de las siguientes condiciones que pueden afectar su desarrollo y, por lo tanto, su aprendizaje: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), autismo, parálisis cerebral infantil, pérdida auditiva, discapacidad intelectual, discapacidad del aprendizaje, deficiencia visual y otros retrasos del desarrollo (CDC, 2023). Estas estadísticas resaltan la necesidad urgente de implementar modelos preventivos que aborden las dificultades del desarrollo infantil de manera temprana, promoviendo la equidad y el bienestar integral de los niños y las niñas.

En este sentido, el modelo AprendÉxito responde a las recomendaciones de Ainscow (2020), quien resalta que la inclusión y la equidad deben ser principios rectores en la educación. Este enfoque asegura que todos los estudiantes,

independientemente de sus condiciones o contextos, tengan acceso a oportunidades educativas que respeten sus derechos y promuevan su desarrollo integral. Ainscow enfatiza que los sistemas educativos inclusivos no solo benefician a estudiantes con necesidades específicas, sino que fortalecen la cohesión social y mejoran la calidad de la enseñanza para todos.

El modelo AprendÉxito no solo está fundamentado en principios inclusivos, sino que también se alinea con marcos internacionales. Entre estos se destacan la Declaración Universal de los Derechos Humanos (UNESCO, 2022) y la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), los cuales abogan por una educación accesible y equitativa para todas las niñas y todos los niños. Siguiendo estas directrices, el modelo propone una estructura organizada y preventiva que integra a las familias y a los y las profesionales en un proceso colaborativo de apoyo educativo, asegurando que cada niño alcance su máximo potencial. Este modelo se implementa a través de herramientas como el genograma (McGoldrick, Gerson, & Petry, 2024), el ecomapa (Hartman, 1995) y una serie de documentos diseñados para uniformar los procesos de recopilación, análisis y seguimiento de datos. Estos documentos incluyen formularios de entrevistas, plantillas para análisis de necesidades, registros de observación y guías para establecer metas, entre otros. Su propósito es organizar de forma clara y sistemática la información clave, es decir, los datos relevantes sobre el desarrollo, contexto familiar, necesidades educativas y recursos disponibles para cada estudiante. Estas herramientas facilitan la comunicación efectiva entre profesionales y familias, asegurando un enfoque centrado en la niñez. Una de las características distintivas del modelo es su adaptabilidad. Puede aplicarse desde la etapa preescolar hasta niveles educativos más avanzados, lo que lo convierte en una metodología versátil y accesible para diferentes contextos educativos (Viana, 2021, 2024).

Resultados y beneficios

La implementación del modelo AprendÉxito ha demostrado beneficios en el ámbito escolar y familiar, ya que promueve prácticas sistemáticas, colaborativas y centradas en la niñez. Estos beneficios han sido ratificados no solo a través de la experiencia de profesionales certificadas y certificados en Puerto Rico y los Estados Unidos de América, sino también en consonancia con hallazgos de otras investigaciones sobre intervención temprana, participación familiar y apoyo psicoeducativo. Por ejemplo, Epstein (2001) señala que el fortalecimiento de las alianzas entre familia y escuela tiene un efecto directo en la mejora del rendimiento académico y la actitud del estudiantado hacia el aprendizaje. Henderson et al. (2016), también, encontraron que la colaboración sistemática entre escuelas y familias contribuye significativamente a mejorar los logros educativos, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. Asimismo, estudios como los del *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2020) respaldan que modelos estructurados, que integran la evaluación y el seguimiento personalizado, promueven el bienestar socioemocional y el éxito académico.

Entre los resultados más destacados del modelo AprendÉxito se encuentran:

- **Mejora en la organización profesional.** Los y las profesionales certificados y certificadas reportan mayor claridad y eficacia en sus prácticas al utilizar las herramientas y documentos del modelo, lo que facilita la toma de decisiones y la articulación de planes de apoyo individualizados.

- **Fortalecimiento de la participación familiar.** Las familias se involucran activamente en el proceso educativo, lo que fomenta una mejor comprensión de las necesidades y logros del y la estudiante y mejora la comunicación con el personal escolar, tal como plantean Epstein (2001) y Bronfenbrenner (1979).

- **Resultados personalizados.** Al adaptarse a las necesidades únicas de cada niño y niña, se logra un impacto positivo en su desarrollo académico y socioemocional, de acuerdo con los principios de intervención preventiva propuestos por Ainscow (2020) y respaldados por CASEL (2020).

Discusión

El modelo AprendÉxito representa una contribución innovadora a las metodologías de evaluación y apoyo educativo, ya que integra herramientas visuales (como el genograma y el ecomapa), documentos estandarizados, y un proceso paso a paso que facilita la intervención preventiva y la colaboración con las familias. A diferencia de otros

enfoques centrados exclusivamente en la remediación o intervención individual, AprendÉxito promueve un abordaje integral desde etapas tempranas, lo que se alinea con los marcos de respuesta a la intervención (RTI) y el enfoque ecológico sistémico propuesto por Bronfenbrenner (1979).

Además, su estructura clara y adaptable puede ser implementada por profesionales de trabajo social, psicología, terapia ocupacional, educación especial y docencia en contextos diversos, lo que favorece su difusión y validación práctica. En el contexto de la investigación educativa, AprendÉxito también abre nuevas oportunidades para explorar la eficacia de estrategias preventivas y colaborativas en el éxito escolar. Futuras investigaciones podrían centrarse en evaluar su impacto a largo plazo en diferentes comunidades y poblaciones, así como su aplicabilidad en políticas públicas de educación inclusiva.

Conclusión

El modelo AprendÉxito es una herramienta valiosa para abordar los desafíos actuales de la educación. Su enfoque preventivo, colaborativo y personalizado lo posiciona como una metodología innovadora que contribuye al éxito escolar y al bienestar integral de los niños. Al compartir este modelo, se busca inspirar a otros profesionales a adoptarlo y adaptarlo según sus contextos, ampliando así su impacto positivo.

Referencias

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6* (1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.

Centers for Disease Control and Prevention. (2023). *Facts about developmental disabilities.* https://www.cdc.gov/child-development/es/about/informacion-basica-sobre-las-discapacidades-del-desarrollo.html?CDC_AAref_Val=https://www.cdc.gov/ncbddd/developmentaldisabilities/facts.html

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (CASEL). (2020). *Framework for systemic social and emotional learning: Transformative SEL to achieve educational equity and excellence.* https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.

Hartman, A. (1995). *Diagrammatic assessment of family relationships*. Springer.

Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R., & Davies, D. (2016). *Beyond the bake sale: The essential guide to family–school partnerships* (2nd ed.). New Press.

McGoldrick, M., Gerson, R., & Petry, S. S. (2024). Genograms: Assessment and intervention (4th ed.). W. W. Norton.

School Social Work Association of America. (2023). National awards. https://www.sswaa.org/national-awards

UNESCO. (2022). *Global education monitoring report 2022.* UNESCO .https://unesdoc.unesco.org

UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. https://www.unicef.org

Viana, N. (2021). *Ruta AprendÉxito: Guía para lograr el éxito escolar desde la etapa preescolar*. Autora.

Viana, N. (2024). *The AprendÉxito Way: A Comprehensive Guide to Unlocking Academic Success*. Autora.

DE LA I A LA Z: MI TRAYECTORIA PROFESIONAL COMO EGRESADA DE INEVA

Isaris Rebeca Quiñones Pérez, Ed.D.

Mi nombre es Isaris Rebeca Quiñonez Pérez egresada del programa INEVA en el año 2012. La última vez que escribí en el Boletín *INEVA en Acción* fue en el año 2013, donde conté acerca de las ventajas de la investigación en mi práctica profesional como maestra preescolar (Quiñones-Pérez, 2013). Luego de 11 años de servir en diversos contextos y de continuar capacitándome profesionalmente, me entusiasma compartir en este artículo, cómo mi preparación académica en INEVA ha seguido dando frutos valiosos. A continuación, presento una selección de experiencias clave que muestran la influencia de dicha preparación en mi trayectoria profesional.

Conexiones inesperadas: El descubrimiento de la ética aplicada

En octubre del año 2014, asistí como oyente al Segundo Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa, organizado por EDP University, el cual se centró en el tema del *Liderazgo con Calidad Humana en la Educación*. Caminando por los pasillos, me encontré con una mesa que exhibía un libro titulado *Ética, una ruta de vida.* La imagen de una persona frente a dos caminos en la portada captó de inmediato mi atención. En lo personal, estaba atravesando un proceso de cuestionamiento en el que me preguntaba cómo, siendo cristiana, podía vivir una vida más coherente y alineada con mis valores y principios. Esta actitud inquisitiva, que me impulsaba a buscar respuestas a mis inquietudes, me permitió, a través del encuentro con el libro, descubrir el tema de la ética aplicada desde una perspectiva renovada. El libro analiza las bondades y el impacto de la Ética en la vida humana, explorando su significado y potencial sin promover un código moral específico (Arrieta Morales, 2014).

Para mi sorpresa, quien atendía la mesa era Milagros Arrieta (QPD), esposa del Dr. Arrieta Morales, autor del libro y director del Instituto para el Desarrollo Humano. Ella me orientó con mucha amabilidad y me invitó a participar de la Certificación en Liderazgo Ético Empresarial que ofrecen. En noviembre del año 2014, inicié la capacitación, la cual incluía cuatro cursos: Ética Económica, Toma de Decisiones, Liderazgo Creativo, y Cultura y Comportamiento Organizacional. Como parte de este último curso desarrollé un cuestionario con el propósito de recopilar información acerca de las percepciones del personal de una institución en torno a la cultura organizacional.

La institución seleccionada por conveniencia para realizar este ejercicio de investigación fue el Recinto de Ciencias Médicas de la Universidad de Puerto Rico. El cuestionario se administró a un total de 14 participantes, incluyendo cinco docentes y nueve no docentes, quienes completaron de manera voluntaria el instrumento. Éste consistió en 11 ítems, una pregunta cerrada y dos preguntas abiertas. Se utilizó una escala Likert con cinco categorías (muy de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo y muy en desacuerdo). Este tipo de escala es ampliamente utilizada para medir actitudes y percepciones acerca de un asunto con distintos niveles de acuerdo o desacuerdo. Junto con el profesor Arrieta, presenté el informe de los resultados al entonces Rector y Catedrático del Recinto de Ciencias Médicas, el Dr. Noel Aymat.

La culminación de este estudio no solo representó la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, sino que también me brindó la oportunidad de establecer una relación profesional con el Dr. Arrieta, quien en ese mismo mes inauguró la Fundación Movimiento Ético (FME) y me invitó a colaborar voluntariamente en ella desde diversas facetas. La FME es una organización dedicada a promover la ética aplicada a través del desarrollo educativo e investigativo. Su enfoque principal es la transformación integral del ser humano y fomenta el cambio positivo en individuos, comunidades y el país, a través del diálogo y la convivencia fundamentada en principios éticos (Fundación Movimiento Ético, 2014).

Gracias a esta colaboración, tuve la oportunidad de desarrollar cuestionarios e informes para el *1er Conversatorio de Ética: Cambio con Propósitos*, que se llevó a cabo el 19 de febrero de 2015 en la Ciudad Educativa Dr. Roque Díaz Tizol en Yabucoa. Además, en abril del año 2015, fui invitada a ser co-anfitriona en el programa radial *Dialogando de Ética* con el Dr. Arrieta, transmitido por Radio Isla 1320 AM. Desde entonces, he continuado colaborando con la FME de una u otra manera, lo que ha enriquecido mi trayectoria profesional y personal.

Experiencia Doctoral: Investigación, Evaluación y Desarrollo Profesional

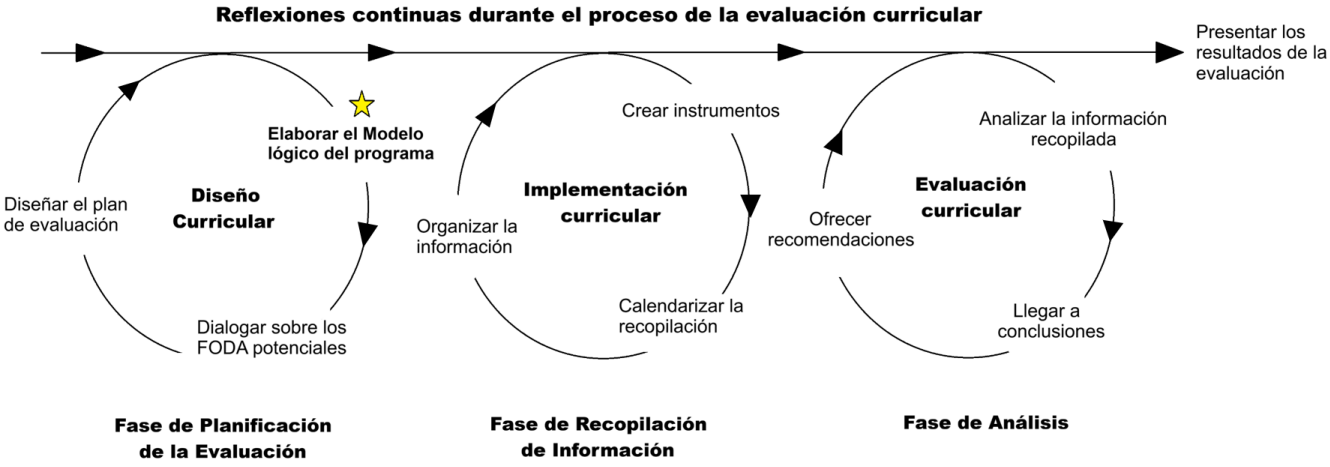
En agosto del año 2015, inicié el Doctorado en Currículo y Enseñanza con especialidad en Teoría, Diseño y Evaluación Curricular en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPRRP), un paso que complementó mi crecimiento en el campo educativo. Además, como asistente de investigación en el Decanato de Asuntos Académicos de la Facultad de Ciencias Naturales (FCN) de la UPRRP, participé en proyectos de investigación educativa. Mis tareas incluyeron la colaboración en la transición al Online Learning Assessment System (OLAS) y la revisión de prontuarios y rúbricas de los departamentos de la FCN. De igual manera, participé en la construcción del cuestionario *Percepción de los estudiantes de la FCN*, el cual fue desarrollado y revisado mediante un proceso que incluyó el juicio de expertos y una prueba piloto.

En cuanto a mi experiencia en el doctorado, debo destacar que disfruté mucho realizar la disertación titulada *El modelo de evaluación colaborativa para evaluar un currículo centrado en la problematización del aprendizaje*. El propósito de esta investigación cualitativa fue examinar la utilidad del Modelo para Evaluaciones Colaborativas (MEC) en el proceso de diseño, implementación y evaluación de un currículo centrado en la problematización del aprendizaje. Este currículo ha sido utilizado por diversas profesoras desde la década de los noventa en los grados de Kinder hasta los 16 años, pero no se había realizado una evaluación sistemática del mismo. Por tal razón, como parte de la investigación, tuve la oportunidad de colaborar en la evaluación del currículo, lo cual fue fundamental para cumplir con el propósito. Para ello, se seleccionó un diseño de estudio de caso instrumental que involucró a dos profesoras de la Facultad de Educación de la UPRRP.

Durante el proceso, se utilizaron diversas técnicas de recopilación de información, como diario reflexivo, conversaciones formales e informales, revisión de documentos y entrevistas. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la interpretación directa de ejemplos individuales y la suma categórica de ejemplos, lo que permitió generar cinco principios, cinco fortalezas y tres retos al utilizar el MEC durante el proceso curricular. Se concluyó que fue útil para que las profesoras reflexionaran y documentaran de manera sistemática los elementos que caracterizan la problematización del aprendizaje en el currículo que desarrollaron. Esta investigación busca aportar al campo del currículo con un Modelo Cíclico para Evaluaciones Curriculares Colaborativas (ver Figura 1) que contribuya al mejoramiento del proceso evaluativo desde la fase del diseño curricular (Quiñones-Pérez, 2020).

Figura 1.

*Modelo Cíclico para Evaluaciones Curriculares Colaborativas (*Quiñones-Pérez, 2020, p. 115)



Este modelo cíclico y colaborativo integra instancias reflexivas en cada fase del proceso evaluativo (planificación, recopilación, análisis y presentación de resultados), promoviendo una toma de decisiones

informada por sus propios actores que impacta positivamente en el desarrollo y la mejora continua del currículo.

Agradezco al Dr. Bonilla, director del comité de disertación, su confianza y apoyo en este proyecto, que combinó dos componentes principales: una investigación y una evaluación colaborativa del currículo. Concluí mis estudios doctorales en mayo del año 2020 y, en el año 2022, obtuve un Certificado en Evaluación de la Universidad del Sur de Florida, como parte de mi compromiso con la educación continua. Tres años más tarde de haber completado el doctorado, mi disertación fue reseñada en el libro *Teoría y práctica de la evaluación de programas: Mirada a Puerto Rico y otros países de Latinoamérica* (Bravo-Vick et al., 2023).

Academia de la policía: Diseñando y ofreciendo cursos a instructores y cadetes

Las destrezas adquiridas durante el doctorado, junto con la certificación en liderazgo ético, me abrieron puertas para colaborar en la creación de un curso titulado *Diseño curricular con significado*, dirigido a instructores de la policía, junto al Dr. Miguel Arrieta Morales. Además de colaborar en la creación del curso, en junio del año 2020 tuve la oportunidad de ofrecerlo en línea a dos grupos de instructores (40 horas contacto por grupo). Esta experiencia me permitió fortalecer mis destrezas tecnológicas y de comunicación efectiva. Los instructores expresaron su satisfacción con los aprendizajes adquiridos en áreas como el desarrollo de prontuarios, los objetivos, el temario, las estrategias de evaluación, entre otros.

En octubre del año 2020, el Dr. Arrieta Morales me contrató para ofrecer a varios grupos, el curso *Taller Introductorio: Ética aplicada para cadetes* (40 horas contacto). Desde entonces, he ofrecido este curso en cuatro ocasiones adicionales en diversos años. Nunca imaginé que la experiencia de enseñar a cadetes e instructores de la policía fuera tan gratificante. Finalmente, en el año 2022, diseñé y ofrecí el curso *Procesos de enseñanza y aprendizaje en el adulto* a seis grupos distintos de instructores de la policía, con 40 horas contacto cada uno. Esta oportunidad me permitió recorrer el proceso de diseño, implementación y evaluación curricular: desde identificar las necesidades de las y los participantes con el personal de la academia, revisar el temario, desarrollar el prontuario, buscar información, crear las presentaciones, las actividades y las estrategias de evaluación. Todas estas experiencias de diseñar y ofrecer cursos, junto con mi conocimiento en investigación y evaluación, me capacitaron para lo que sería mi siguiente reto profesional.

Coordinadora del Proyecto Remezcla en PR: Una oportunidad única

Mi compromiso con la educación se manifestó en diferentes contextos. Mientras continuaba diseñando y ofreciendo cursos para la Academia de la Policía, en octubre del año 2020 asumí la coordinación del proyecto *Remezcla*. Esta iniciativa colaborativa entre la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, y la Universidad de Georgia Tech en Atlanta, financiada por la Fundación Nacional de Ciencias, se centra en fortalecer el pensamiento computacional en jóvenes latinos y latinas e hispanohablantes de Puerto Rico y los Estados Unidos de América, abordando la brecha de representación en la ciencia de cómputos a través de experiencias de aprendizaje culturalmente relevantes.

Mediante programas extracurriculares y campamentos de verano, estudiantes de sexto a duodécimo grado aprenden a programar en *Python* con *EarSketch*, una plataforma que integra la programación con la creación musical. Al conectar conceptos de programación con la creación de música significativa para los estudiantes, *Remezcla* ha impactado a más de 350 jóvenes latinos y latinas en Puerto Rico, fortaleciendo su sentido de pertenencia y autoeficacia en ciencia de cómputos (Kaneria et al., 2024).

Además de coordinar este proyecto, he ofrecido talleres directamente al estudiantado, profundizando en la enseñanza de la ciencia de cómputos y explorando nuevas formas de hacerla accesible y divertida. También, he participado en los comités de currículo e investigación, contribuyendo al desarrollo y mejora continua del proyecto. *Remezcla* ha facilitado la presentación de resultados de la investigación en conferencias internacionales, lo que ha ampliado mi visibilidad en el campo de la educación en ciencia de cómputos. El proyecto también ha recibido cobertura en medios de comunicación de Puerto Rico, incluyendo *Primera Hora*, N*otiCentro*, *Telemundo*, *Hoy Día Puerto Rico*, *Metro* y *Notiseis 360*.

Publicaciones y presentaciones: Un esfuerzo colaborativo

El trabajo colaborativo entre el equipo de *Remezcla* de Georgia Tech, Puerto Rico, y maestras participantes ha generado un conjunto de publicaciones y presentaciones (Tabla 1). Estas contribuciones abarcan desde el año 2022 hasta el presente (Proyecto Remezcla, 2024).

Tabla 1.

Publicaciones y presentaciones de Remezcla

Título	Autores/Año	Tipo	Fuente
Belonging, engagement, and wellbeing: Latine youth experiences in informal, resource pedagogy based computer science education programs.	Kaneria, A. J., Koval, J., Brown, T. L., Padró-Collazo, P., Hernández, D., & Quiñones-Pérez, I. R. (2024).	Publicación	*Proceedings of the conference for RESPECT.* (pp. 143-149). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3653666.3656074
Remezcla: A culturally relevant and sustaining program to advance equity in computer science for latine students.	Hernández, D., & Quiñones, I. (2023).	Presentación	2023 NSF AISL Awardee Meeting, Arlington, VA, United States.
Remezcla: Cultural relevancy and belonging through music and coding with latinx youth.	Kaneria, A.J., Koval, J., Hernández, D., Padró Collazo, P., Brown, T., McKlin, T., Edwards, D., Arce, R., Freeman, J., Quiñones, I., & Marrero, L. (2023, October 4-6).	Presentación	Culturally Responsive Evaluation and Assessment (CREA) Conference, Chicago, IL, United States.
Implementing an informal and culturally relevant computer science curriculum in a predominantly Hispanic-Spanish speaking community.	Padró-Collazo, P., Arce-Nazario, R., Quiñones-Pérez, I.R., Carroll-Miranda, J. and Marrero-Solís, L. (2023, June 19-21).	Presentación	RESPECT Annual Conference, Atlanta, GA, United States.
Using a cultural equivalency methodology to develop an attitudinal bilingual instrument.	Hernández, D., Koval, J., McKlin, T., Padró-Collazo, P., Arce-Nazario, R., Quiñones-Pérez, I., Carroll-Miranda, J., Lee-Brown, T., Rao, A., Edwards, D., & Freeman, J. (2023, April 12-15).	Presentación	National Council on Measurement in Education Annual Conference. Chicago, IL, United States.
Latinx culture, music, and computer science remix in a summer camp experience: Results from a pilot study.	Koval, J., Hernández, D., McKlin, T., Edwards, D., Arce-Nazario, R., Carroll-Miranda, J., Quiñones, I., Marrero-Solis, L., Freeman, J., Lee, T., Padró, P., Garrett, S., Rao, A., & Usselman, M. (2023)	Publicación	*Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, 36*, 30-163. https://peer.asee.org/latinx-culture-music-and-computer-science-remix-in-a-summer-camp-experience-results-from-a-pilot-study
Equity pedagogies in CSed: A critical-sociocultural and humanizing perspective for latinx youth.	Kaneria, A., Edwards, D., Carroll-Miranda, J., Arce-Nazario, R., Koval, J., Hernández, D., Padró, P., Lee, T., McKlin, T., Freeman, J., Quiñones, I., & Marrero-Solis, L. (2023).	Publicación	*Proceedings of the Conference for Research on Equity and Sustained Participation in Engineering, Computing, and Technology (RESPECT),* 17-20. https://ieeexplore.ieee.org/document/10675846

Título	Autores/Año	Tipo	Fuente
Partnerships achieve creative connections between coding, music, and science.	Padró-Collazo, P., Quiñones-Pérez, I.R., Arce-Nazario, R.A., Carroll-Miranda, J., Velázquez-Rivera, L.M., Estévez-Moreno, B.L., & Marrero-Solís, L. (2023).	Publicación	*Connected Science Learning, 5*(1). https://www.nsta.org/connected-science-learning/connected-science-learning-february-march-2023/partnerships-achieve
Integración de las ciencias y la música para conservar el ambiente por medio del pensamiento computacional.	Velázquez-Rivera, L., Quiñones-Pérez, I., Rosado-Olivieri, W. & López-León, R. (2022).	Publicación	*International of New Education*, *10*, 173-196. https://doi.org/10.24310/IJNE.10.2022.14689
Proyecto Remezcla: Investigación colaborativa entre la UPRRP y Georgia Tech en Atlanta.	Arce, R., Carroll, J., Quiñones, I. & Marrero, L. (2022, May 5-6).	Presentación	Semana de la Educación de la Facultad de Educación de la UPRRP.

Agradecimiento a INEVA: Un programa transformador

La actitud reflexiva e inquisitiva que cultivé a lo largo de mis estudios en el programa de INEVA, junto con mi compromiso de ayudar a otras personas, ha dirigido mi quehacer profesional, guiando mis decisiones y abriéndome puertas a oportunidades que nunca imaginé alcanzar. Gracias a INEVA y a su facultad, fortalecí la habilidad de cuestionar, investigar y evaluar de manera crítica, competencias que han sido claves para el éxito de mis proyectos y mi crecimiento personal. Me siento inmensamente feliz y orgullosa de llamarme egresada de INEVA, y confío en Dios en que esta trayectoria continuará enriqueciéndose con nuevas experiencias y aprendizajes. Mis sentimientos hacia INEVA quedan plasmados en estas palabras que compartí anteriormente y siguen vigentes en mi corazón:

"*Estoy sumamente agradecida con la formación profesional que me brindó el programa de INEVA y es mi deseo utilizar estos conocimientos para ayudar a otras personas.*"
[Isaris Rebeca Quiñonez Pérez] (Egresada - 2012)

Referencias

Arrieta Morales, M. A. (2014). *Ética: Una ruta de vida*. BiblioGráficas.

Bravo-Vick, M., Serrano-García, I., & Padró-Collazo, P. (2023). *Teoría y práctica de la evaluación de programas: Mirada a Puerto Rico y otros países de Latinoamérica*. COATTI.

Fundación Movimiento Ético. (2014). *Overview*. LinkedIn. https://www.linkedin.com/company/fundacion-movimiento-etico/about/

Kaneria, A. J., Koval, J., Brown, T. L., Padró-Collazo, P., Hernández, D., & Quiñones-Pérez, I. R. (2024). Belonging, engagement, and wellbeing: Latin youth experiences in informal, resource pedagogy based computer science education programs. In T. Pearson, C. Strickland, & M. Israel (Eds.), *Proceedings of the conference for RESPECT* (pp. 143-149). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3653666.3656074

Proyecto Remezcla (2024). *Publicaciones y presentaciones*. http://bit.ly/remezclapr

Quiñones-Pérez, I. (2013). Reflexión acerca de las ventajas de la investigación en mi práctica profesional. *INEVA en acción, 9*(1), 4. https://ineva.uprrp.edu/boletin/v0009n0001.pdf

Quiñones-Pérez, I. (2020). *El modelo de evaluación colaborativa para evaluar un currículo centrado en la problematización del aprendizaje.* (Publication No. 27995966) [Doctoral dissertation, University of Puerto Rico, Río Piedras]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

JUNTA EDITORA

Sarah De los Ángeles Rosario Vásquez, Ed. D., Directora
Audrey E. Rosa Castro, M. Ed., Secretaria
Julián J. López Morell, M. Ed.
Johani Ortiz Álvarez, Ed. D.
Jomarie Ortiz Álvarez, Ed. D.
María del R. Medina Díaz, Ph.D.
Víctor E. Bonilla Rodríguez, Ph.D.

Si desea citar alguno de los artículos presentados en este boletín, recomendamos utilizar el formato que especifica el Manual de estilo de publicaciones de la *American Psychological Association* (2020). A continuación se presenta un ejemplo de cómo citar un artículo de un boletín electrónico.

Vázquez Pérez, J. P. (2007, marzo). Evaluability assessment. *INEVA en acción, 3*(1). https://ineva.uprrp.edu/boletin/v0003n0001.pdf

Las opiniones vertidas en esta publicación son de los (las) autores(as) y no representan las del Programa de INEVA.

Las personas interesadas en escribir para esta publicación deben comunicarse con la Junta Editora a nuestra dirección electrónica (boletinineva@gmail.com). Además, pueden enviarnos sus comentarios y sugerencias acerca de esta publicación a la misma dirección. También pueden comunicarse mediante correo postal a la siguiente dirección:

Junta Editora del Boletín *INEVA en acción*
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras 8
Avenida Universidad STE 801
San Juan, PR 00925-2528

Conceptuación gráfica
Samille Pérez Esquilín, M. Ed.
Víctor E. Bonilla Rodríguez, Ph.D.