

Evaluación de la metodología docente en la formación de maestros de educación infantil: un análisis de discurso

CECILIA INÉS SUÁREZ^I

DIANA AMBER^{II}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i43.3672>

Resumen

El artículo se propone evaluar la variedad de metodologías utilizadas en la formación de maestros en las universidades españolas e identificar si alguna prevalece. Para ello, se escoge como caso de análisis el Grado en Educación Infantil en diez universidades públicas españolas, seleccionadas con muestreo intencional. Se realiza un análisis de contenido y del discurso metodológico de 487 guías docentes del curso académico 2019-2020 con el programa NVivo12. Los resultados evidencian un mapa jerárquico de metodologías con predominio de la clase magistral, y se obtiene para cada universidad un Índice de Variedad Metodológica (IVM) que refleja la diversidad de metodologías utilizadas. Como conclusiones, se analiza una alta variedad de metodologías en los casos analizados y se señala que el IVM obtenido es un recurso potente para evaluar las metodologías más convenientes para implementar en la formación inicial de maestros.

Palabras clave: evaluación; España; formación de docentes; guía de estudios; metodología.

Submetido em: 13/09/2021

Aprovado em: 01/06/2022

^I Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), Barcelona, Espanha; <http://orcid.org/0000-0003-3110-2133>; e-mail: ceciliaines.suarez@uab.cat

^{II} Universidade de Jaén (UJA), Jaén, Espanha; <https://orcid.org/0000-0002-9765-3547>; e-mail: damber@ujaen.es

Avaliação da metodologia de ensino na formação de professores da educação infantil: uma análise discursivo

Resumo

Este artigo visa avaliar a variedade de metodologias utilizadas na formação de professores nas universidades espanholas e identificar se alguma delas prevalece. Para este efeito, o Bacharelato em Educação Infantil em dez universidades públicas espanholas, seleccionado por amostragem propositada, é escolhido como caso de análise. Com o programa NVivo12 foi realizada uma análise do conteúdo e do discurso metodológico de 487 guias de ensino para o ano lectivo de 2019-2020. Os resultados mostram um mapa hierárquico de metodologias com predominância da classe mestre, e obtém-se para cada universidade um Índice de Variedade Metodológica (MVI) que reflecte a diversidade de metodologias utilizadas. Como conclusões, é analisada uma grande variedade de metodologias nos casos analisados e salienta-se que o MVI obtido é um poderoso recurso para avaliar as metodologias mais adequadas a implementar na formação inicial de professores.

Palavras-chave: avaliação; Espanha; formação de professores; guia de estudo; metodologia.

Evaluating teaching methodology in early childhood teacher education: a discourse analysis

Abstract

This article aims to evaluate the variety of methodologies used in teacher training in Spanish universities and to identify whether any of them prevails. For this purpose, the Bachelor's Degree in Early Childhood Education in ten Spanish public universities, selected by purposive sampling, is chosen as the case of analysis. A content and methodological discourse analysis of 487 teaching guides for the 2019-2020 academic year was carried out with the NVivo12 programme. The results show a hierarchical map of methodologies with a predominance of the master class, and a Methodological Variety Index (MVI) is obtained for each university that reflects the diversity of methodologies used. As conclusions, a high variety of methodologies is analysed in the cases analysed and it is pointed out that the MVI obtained is a powerful resource for evaluating the most suitable methodologies to implement in initial teacher training.

Keywords: evaluation; Spain; teacher training; study guide; methodology.

Introducción

El modelo de aprendizaje por competencias del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) implicó una significativa renovación de la metodología docente, tradicionalmente centrada en la clase magistral (IRIGOYEN; JIMÉNEZ; ACUÑA, 2011; FIDALGO REDONDO; GARCÍA SÁNCHEZ, 2008; SILVA QUIROZ; MATURANA CASTILLO, 2017; PALAZÓN-PÉREZ DE LOS COBOS; GÓMEZ GALLEGO; GÓMEZ GALLEGO; PÉREZ-CÁRCELES; GÓMEZ-GARCÍA, 2011). A partir de esta renovación, el empleo de metodologías activas en la formación universitaria refuerza el protagonismo de los estudiantes y ha evidenciado mejores resultados de aprendizaje a la vez que una mejora en las competencias para el aprendizaje profesional a lo largo de la vida (AMBER; MARTÍNEZ-VALDIVIA, 2018; GARCÍA-MERINO; URIONABARRENETXEA; BAÑALES-MALLO, 2016; GARGALLO LÓPEZ; JIMÉNEZ RODRÍGUEZ; MARTÍNEZ HERVAS; GIMÉNEZ BEUT; PÉREZ PÉREZ, 2017; RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, 2011).

Los métodos de enseñanza activos han demostrado el desarrollo en profundidad de competencias personales y profesionales en las carreras de formación de maestros de Educación Infantil en España (BOZU; ARÁNEGA ESPAÑOL, 2017; GRANADOS ROMERO; VARGAS PÉREZ; VARGAS PÉREZ, 2020). Por esta razón, la necesidad de vivenciar en el aula universitaria una variedad de metodologías se hace más patente. Los estudiantes han de apropiarse de unos contenidos, afianzar unas competencias y modos de hacer significativos para su futura práctica docente con niños. El aprendizaje de unas "formas de hacer" propias de la tarea del maestro es fundamental durante la formación universitaria, ya que éstas serán parte del bagaje en su ejercicio profesional docente (BOZU; ARÁNEGA ESPAÑOL, 2017; CASTILLO-CEDEÑO; RAMÍREZ-ABRAHAMS; RUÍZ-GUEVARA, 2017). Para ello, diversos estudios señalan que, además de priorizar aquellas denominadas como "activas", la utilización de diversas metodologías y su combinación adecuada mejoran la experiencia de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria (FERNÁNDEZ-MARCH, 2006; FORTEA BAGÁN, 2019; RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, 2011; SALVADOR BLANCO; ARGOS GONZÁLEZ; EZQUERRA MUÑOZ; OSORO SIERRA; CASTRO ZUBIZARRETA, 2011). El principio de multivariedad metodológica (TEJADA FERNÁNDEZ; NAVÍO GÓMEZ, 2004) apuesta por una combinación intencionada de diversas metodologías que ha de responder a los objetivos, el grupo clase y los condicionantes del entorno escolar.

Sin embargo, desde el punto de vista del profesor universitario este ideal se

enfrenta a diversas dificultades. En primer lugar, diversas son las clasificaciones elaboradas para ordenar las metodologías docentes y refieren indistintamente a técnicas docentes, metodologías educativas, técnicas didácticas, métodos docentes, estrategias docentes, entre otros (MIGUEL DÍAZ, 2005; FERNÁNDEZ-MARCH, 2006). Entre las clasificaciones más reconocidas se encuentra la de Titone (1966), que distingue entre métodos clásicos y modernos, y el *continuum* planteado por Brown y Atkins (1988) desde la sesión magistral, mínimo control y participación del estudiante, hacia el estudio individual o autónomo, mínimo control y participación del docente. Algunas propuestas más contemporáneas son, por ejemplo, la señalada por Miguel Díaz (2005) y Zabalza Beraza (2011). Miguel Díaz (2005) organiza los métodos docentes a partir del carácter presencial, intervención directa del profesorado y estudiantes (clases teóricas; seminarios-talleres; clases prácticas; prácticas externas y tutorías), o no presencial de las metodologías docentes, realización libre de actividades por parte del estudiantado (estudio y trabajo en grupo; estudio y trabajo autónomo individual). Por su parte, Zabalza Beraza (2011) plantea un modelo a partir de las ventajas que cada metodología tiene según las diferentes fases del aprendizaje en que se encuentran los estudiantes y han de aplicarse combinadas en un momento concreto.

En segundo lugar, pese a su utilidad, estas clasificaciones presentan una serie de limitaciones que dificultan su selección y combinación durante la planificación docente (ALCOBA GONZÁLEZ, 2012). Así, un mismo método puede planificarse para ser aplicado de manera controlada por el docente y con escasa o nula participación del estudiantado, o viceversa, siendo estos quienes ejerzan más control y participación (como en las prácticas de laboratorio). Diferentes clasificaciones utilizan los mismos nombres para referirse a métodos similares considerando dentro de una misma categoría métodos que se asemejan, pero no son iguales. Asimismo, algunos autores coinciden en agrupar unos métodos con otros en función de ciertas similitudes que aparecen contradichas o refutadas por las clasificaciones desarrolladas por otros autores, una misma metodología puede ser clasificada como método, estrategia o técnica según la fuente. Finalmente, se observan ciertos desacuerdos entre los autores respecto a los objetivos que pretenden los diferentes métodos. Más allá de su denominación como activo o no, un método puede ser eficaz siempre y cuando se emplee de acuerdo con su finalidad (RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, 2011). Según Fernández-

March (2006), aunque no es posible hablar de métodos "mejores" que otros, sí es posible diferenciar entre aquellos que son más efectivos para desarrollar habilidades cognitivas de adquisición y comprensión de la información y aquellos que son más efectivos para fortalecer el pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje. La inclusión de tecnologías digitales en las aulas universitarias suma un componente más a la decisión del profesor universitario, ya que debe de considerar su utilización para promover la participación de los estudiantes y la selección de las acciones metodológicas más adecuadas (ARANCIBIA, CABERO Y MARÍN, 2020; BERNATE; VARGAS GUATIVA, 2020; MARÍN-GONZÁLEZ; GARCÍA; INCIARTE; SÁNCHEZ; CONDE; GARCÍA-MARTÍN, 2019).

Cabe preguntarse entonces ¿qué tipo de metodologías docentes se están aplicando en el Grado de Educación Infantil en España? ¿Prevalece un tipo de metodología? ¿Se planifica el uso de estrategias metodológicas variadas?

Este estudio se propone como objetivos: evaluar la variedad de metodologías docentes planificadas para el Grado en Educación Infantil; e identificar si alguna de estas prevalece en las decisiones metodológicas adoptadas. Focalizamos el análisis en el discurso metodológico de las guías docentes del mencionado Grado, puesto que son los documentos públicos y oficiales que concretan el posicionamiento metodológico del equipo docente. En el sistema de educación superior en España, las guías docentes son el instrumento que refleja los elementos centrales de una asignatura (contenidos, resultados de aprendizaje, metodología docente y actividades, evaluación y cronograma). En estos documentos, el equipo docente ofrece información valiosa para los estudiantes no solo en cuanto a competencias y contenidos, sino también en relación con la propuesta metodológica que se desarrollará en las clases, sus principios y actividades.

Método

Desde un diseño metodológico mixto, a fin de alcanzar el objetivo del estudio, se realiza un análisis de contenido de guías docentes que revela la información explícita y latente de los textos, combinando la observación, el análisis y la interpretación de los datos (ANDRÉU ABELA, 2002; MENDES; SGUERRA MISKULIN, 2017). Este es matizado hermenéuticamente con el análisis del discurso metodológico recabado en las guías docentes.

Delimitación de la muestra

A partir de un muestreo intencional (MARTÍNEZ-SALGADO, 2012), como muestra de este estudio se han seleccionado las guías docentes del Grado en Educación Infantil de diez universidades públicas españolas. Los criterios de inclusión utilizados para la selección de las universidades españolas cuyas guías se analizaron fueron los siguientes:

- Universidades de gestión pública y modalidad presencial que impartan el Grado en Educación Infantil.
- Universidades incluidas en el *Global Ranking of Academic Subjects* (escogido por su relevancia internacional y su distribución en áreas académicas) con un indicador PUB (Número de artículos indexados en el *Science Citation Index-Expanded* y en *Social Science Citation Index*) igual o superior a 30 en 2019.
- Universidades cuyas guías docentes estén disponibles en *internet*.

De las diez universidades que cumplían los criterios anteriores, se obtuvieron un total de 544 guías docentes de las asignaturas del Grado en Educación Infantil. De estas guías, 57 fueron excluidas del análisis por no presentar contenido metodológico o estar redactadas en un idioma distinto al utilizado para este trabajo. Se analizaron un total de 487 guías docentes (ver Tabla 1).

Tabla 1 - Datos de la muestra

Posición en el ranking	PUB	Universidad/Código	N.º de guías docentes analizadas
201-300	43.6	Universidad del País Vasco (EHU)	50
201-300	41.1	Universidad de Sevilla (US)	42
201-300	34.6	Universidad Autónoma de Madrid (UAM)	64
301-400	46.3	Universidad de Granada (UGR)	47
301-400	45.5	Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	55
301-400	44.7	Universidad de Valencia (UV)	38
301-400	33.5	Universidad de Salamanca (USAL)	49
401-500	38.2	Universidad Complutense de Madrid (UCM)	54
401-500	33.0	Universidad de Oviedo (UNIOVI)	48
401-500	30.4	Universidad de Málaga (UMA)	40
TOTAL			487

Fuente: Los autores (2021) adaptado de SHANGAI RANKING (2019a; 2019b).

Proceso de codificación y análisis de la información

La información referida en el apartado de "Metodología docente" de las 487 guías fue seleccionada, revisada y codificada con ayuda de la doceava versión del software NVivo.

Para la codificación de la información se usó un sistema de categorías previamente definido a partir de la literatura, que fue matizado con la incorporación de categorías emergentes surgidas a partir de la revisión de las guías docentes. El proceso de codificación fue mediado por las herramientas de exploración del *software* NVivo.

Como se aprecia en la Tabla 2, se elaboró para este estudio una taxonomía de ocho acciones metodológicas organizadas de menor a mayor nivel de participación y actividad del alumnado, que conformaron las categorías de análisis empleadas. Estas categorías contienen las diferentes metodologías docentes (subcategorías).

Tabla 2 - Sistema de categorías

Nivel de participación estudiante	Categorías	Descripción	Subcategorías
1	Transmitir	Transmitir conocimiento al estudiantado por parte del profesorado	Clase Magistral; lecturas; vídeos y otras técnicas audiovisuales
2	Orientar	Ofrecer una atención personalizada al estudiante	Tutorías académicas
3	Ejercitar	Ejercitar y aplicar procedimientos/ Conocimientos	Ejercicios y problemas; exámenes y test; trabajos o ensayos; actividades prácticas
4	Interactuar	Desarrollar habilidades de diálogo, argumentación e intercambio	Seminario; debate, mesa redonda o coloquio; método expositivo dialogal; salidas al entorno
5	Representar	Representar acontecimientos o problemas en un contexto académico controlado	Simulación; dinámicas de grupo
6	Intervenir	Actuación para la resolución de una situación problemática	Proyectos; aprendizaje basado en problemas; aprendizaje acción
7	Indagar	Analizar y sintetizar información siguiendo un proceso de investigación	Investigación; diseño de mapas conceptuales; estudio de caso; portafolio (carpeta de aprendizaje)
8	Aprender y enseñar	Aplicar los conocimientos teóricos adquiridos y enseñar a los demás	Prácticas profesionales; exposiciones orales; aprendizaje cooperativo; aprendizaje-servicio

Nota: Los autores (2021) adaptado de ALCOBA GONZÁLEZ (2012); FORTEA BAGÁN, 2019; LALLEY; MILLER, 2007; PALAZÓN-PÉREZ DE LOS COBOS; GÓMEZ GALLEGO; GÓMEZ GALLEGO; PÉREZ-CÁRCELES; GÓMEZ-GARCÍA (2011); RODRÍGUEZ SÁNCHEZ (2011).

De forma paralela, se utilizó un sistema de clasificación de archivos por medio del

cual se caracterizó y sistematizó cada una de las guías docentes analizadas con sus correspondientes atributos (ver Tabla 3).

Tabla 3 - Sistema de clasificación de archivos

Atributo	Valores	Descripción
Universidad	UAM; US; EHU; UAB, UGR; USAL; UV; UCM; UMA; UNIOVI	Institución que publica la guía docente
Curso	1º; 2º; 3º; 4º	Año académico del plan de estudios del Grado en Educación Infantil
Carácter de la materia	Troncal o básica; obligatoria; optativa	Tipo de asignatura del Grado en Educación Infantil

Fuente: Los autores (2021).

Una vez organizado y codificado el discurso metodológico presente en las guías y con asistencia de las herramientas del *software* utilizado, se procedió al análisis jerárquico general de las acciones y metodologías docentes contenidas en ellas. Posteriormente, se realizó un análisis comparativo de las acciones metodológicas en función de los tres atributos descritos en la Tabla 3 (universidad; curso; carácter de la materia).

De forma complementaria, se ha podido calcular el *Índice de Variedad Metodológica* de cada universidad mediante la obtención de un sistema binario que indica presencia o ausencia de cada una de las acciones metodológicas en cada una de las 487 guías analizadas. Este dato indica el número medio de acciones metodológicas que utiliza cada universidad en la planificación de sus materias, según lo expuesto en sus guías docentes. Este índice oscila entre 1 y 8, coincidiendo con las ocho acciones metodológicas definidas para este estudio.

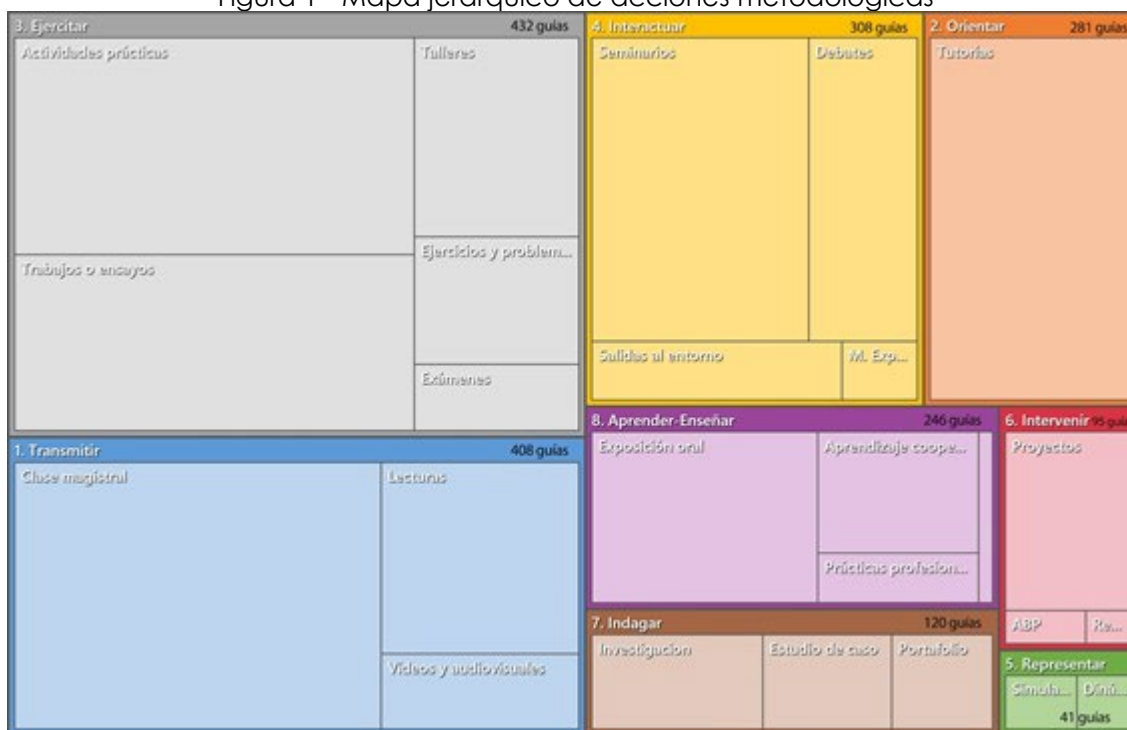
Resultados

En consonancia con los análisis realizados descritos con anterioridad, los resultados se presentan organizados en dos bloques: análisis jerárquico y análisis comparativo.

Análisis jerárquico general de acciones y metodologías docentes

Tras el análisis jerárquico de las codificaciones, con ayuda de NVivo se obtiene la Figura 1, que muestra de forma gráfica y visual el mapa jerárquico de las acciones metodológicas y las metodologías docentes contenidas en ellas. Este mapa dimensiona las categorías y subcategorías de forma proporcional al número de elementos codificados en ellas y sitúa a la izquierda las más representativas. En cada uno de los espacios categoriales se indica el número de guías docentes que contienen cada categoría.

Figura 1 - Mapa jerárquico de acciones metodológicas



Fuente: Los autores (2021).

Como se observa en la Figura 1, la acción metodológica denominada “Ejercitar”, situada en el tercer nivel de participación estudiantil, es la más presente en el discurso metodológico de las guías, pues un total de 432 documentos hacen referencia a alguna de las metodologías incluidas en ella. Seguidamente, la acción metodológica de primer nivel de participación estudiantil “Transmitir” es la segunda con más representación en el discurso analizado, presente en 408 guías. En cuanto a las metodologías docentes, sin

embargo, la que muestra más fuerza discursiva por su mayor presencia es la clase magistral, presente en 378 de las guías analizadas e incluida en la acción metodológica centrada en transmitir. Estos valores dejan en un segundo lugar a las actividades prácticas, pertenecientes a la categoría "Ejercitar", referidas en 297 guías.

La categoría "Interactuar" aparece en 308 de las guías analizadas, siendo la tercera más frecuente. Las metodologías docentes con más representación en esta categoría son los seminarios y los debates. A continuación, la acción metodológica "Orientar" que comprende tan solo las tutorías como metodología docente, obtiene un cuarto puesto entre las más aludidas, apareciendo en 281 guías.

La alta alusión en las guías al uso de las exposiciones orales por parte del alumnado como metodología docente, contribuye a que la categoría "Aprender-Enseñar" aparezca en 246 guías, incluyendo también las alusiones a otras metodologías tales como el aprendizaje cooperativo, las prácticas profesionales y el aprendizaje-servicio.

Con una menor alusión se encuentran la categoría "Indagar" y las metodologías docentes que la conforman, presentes en 120 guías docentes, así como "Representar" e "Intervenir", presentes en 95 y 41 guías respectivamente. Cabe destacar que estas acciones metodológicas de quinto, sexto y séptimo nivel de participación, con escasa representación en el discurso metodológico de las guías docentes, contrasta con la pertinencia de estas para el desarrollo y desempeño de la profesión docente.

Análisis comparativo de acciones metodológicas

A partir del análisis cruzado de los datos mediado por los atributos definidos para la clasificación de archivos, se presentan a continuación los resultados obtenidos mediante las matrices de codificación de las categorías con los atributos: universidad, curso y carácter de la materia.

Análisis comparativo por universidades

El análisis comparativo por universidades revela, coincidiendo con el análisis jerárquico, una mayor presencia de las acciones metodológicas "Ejercitar" y "Transmitir"

en las guías docentes de la mayor parte de las universidades estudiadas, como se aprecia en la Tabla 4. En esta se muestra el porcentaje de guías respecto al total de documentos analizados para cada universidad que refieren cada una de las acciones metodológicas.

Tabla 4 - Porcentaje de guías docentes que aluden a las acciones metodológicas e índice de variedad metodológica por universidad

Categoría	Universidad									
	EHU	US	UAM	UGR	UAB	UV	USAL	UCM	UNIOVI	UMA
Transmitir	62%	85,7%	82,8%	91,5%	76,4%	78,9%	91,8%	90,7%	89,6%	90,0%
Orientar	28%	23,8%	93,8%	85,1%	63,6%	71,1%	63,3%	53,7%	72,9%	0%
Ejercitar	68%	97,6%	96,9%	89,4%	70,9%	86,8%	98,0%	98,1%	85,4%	97,5%
Interactuar	32%	64,3%	79,7%	93,6%	76,4%	55,3%	69,4%	31,5%	52,1%	77,5%
Representar	4%	11,9%	3,1%	8,5%	23,6%	0%	0%	0%	6,3%	30%
Intervenir	34%	33,3%	28,1%	6,4%	23,6%	10,5%	28,6%	7,4%	2,1%	17,5%
Indagar	6%	28,6%	40,6%	31,9%	30,9%	31,6%	26,5%	1,9%	10,4%	40%
Aprender-Enseñar	50%	40,5%	48,4%	31,9%	41,8%	71,1%	57,1%	72,2%	47,9%	45%
Nº de guías	50	42	64	47	55	38	49	54	48	40
Índice de Variedad Metodológica	2,84	3,86	4,73	4,38	4,07	4,05	4,35	3,56	3,67	3,98

Fuente: Los autores (2021).

Desde una lectura vertical de la Tabla 4, mediante el sombreado de las casillas, se señalan las categorías más representativas en cada una de las universidades. Cabe destacar que el predominio de las metodologías “Ejercitar” y “Transmitir”, tan solo es fracturado en tres universidades. La UAM concede más peso a “Orientar” que a “Transmitir” y en las guías de la UGR y de la UAB tienen la máxima presencia las categorías “Transmitir” e “Interactuar”, concediendo a “Ejercitar” el tercer porcentaje más alto.

Desde una lectura horizontal de la Tabla 4, atendiendo a las categorías, se muestra, con ayuda del uso de la fuente negrita, que la USAL presenta el mayor porcentaje de guías docentes que aluden a la acción metodológica “Transmitir”. Concretamente un 91,8% de las guías de esta universidad incluyen métodos docentes

como la clase magistral, el uso de lecturas u otras técnicas audiovisuales. La EHU, por el contrario, con un 62%, es la que presenta un menor porcentaje de guías con alusiones a metodologías centradas en transmitir conocimiento.

Respecto a la categoría "Orientar", el porcentaje mayor de guías que aluden a esta acción metodológica (93,8%), lo presenta la UAM. Por otra parte, cabe concretar que la UMA no incluye las tutorías entre las actividades formativas que indica en sus guías, por lo que el hecho de que no presente ninguna alusión a esta categoría radica únicamente en que esta no es incluida como metodología docente en la guía y, por tanto, no ha formado parte del objeto de análisis de este estudio. Tan solo hace alusión en seis de sus asignaturas (por ejemplo, en el "Trabajo Fin de Grado") a la "Revisión de trabajos", concepto que no ha sido incluido en la categoría "Orientar".

Los porcentajes de alusión a la acción metodológica "Ejercitar" son altos para todas las universidades. En cinco de las instituciones analizadas los porcentajes superan el 95%, destacando la UCM y la USAL en las que un 98,1% y un 98% de sus guías, respectivamente, aluden a alguna metodología docente incluida en este nodo.

La UGR presenta el mayor porcentaje para la categoría "Interactuar", con un 93,6% de guías de la incluyen. En muchas de ellas haciendo alusión al uso de seminarios y debates en los siguientes términos: «Asistencia a conferencias, seminarios, congresos, charlas sobre temáticas relacionadas con la materia, que provoquen el debate y la reflexión en el alumnado» (UGR_Guía2_Ref.1). Los menores porcentajes para esta categoría metodológica los presentan la UCM y la EHU con un 31,5% y un 32% respectivamente.

"Representar" es la categoría con una menor alusión general, las guías de tres de las universidades analizadas (UV, USAL y UCM) no la incluyen entre sus metodologías docentes y el mayor porcentaje de alusión es otorgado por la UMA, en la que un 30% de las guías contienen metodologías pertenecientes a esta categoría tales como los ejercicios de simulación.

El 34% de las guías de la EHU contienen métodos docentes pertenecientes a la categoría "Intervenir", siendo este el porcentaje mayor, seguido de cerca por el 33,3% de la US. La elaboración de proyectos es la metodología docente claramente más

referida dentro de este nodo, aludida en frases como «*Los alumnos deberán realizar en grupo un proyecto o trabajo modular sobre un tema a elegir*» (EHU_Guía9_Ref.2).

La categoría "Indagar" muestra un alto rango, pues los porcentajes varían entre el 40,6% presente en la UAM y el 1,9% para la UCM, manifestando, por tanto, fuertes discrepancias en la planificación de su uso entre universidades. Dentro de esta categoría destaca la realización de trabajos de investigación, seguida del uso del estudio de caso como metodología docente. También incluye al portafolio que, aunque menos referido, está presente en ocho de las diez universidades analizadas, en alusiones como:

Presentación y realización de una "carpeta personal" o "portafolio" en la que se irá incorporando el diario de aprendizaje, reflexiones sobre las lecturas y trabajos realizados durante el curso, así como todo aquello, que a iniciativa individual, el alumno quiera incorporar y que esté relacionado con los objetivos y contenidos del curso (lecturas adicionales, comentarios, etc.) (UAM_Guía17_Ref.1).

Por último, la categoría "Aprender-enseñar", catalogada en la clasificación realizada para este estudio como la que requiere un mayor nivel de participación y actividad por parte del estudiante, muestra porcentajes medios de presencia en la mayoría de las universidades, destacando especialmente los valores de la UCM y de la UV, pues un 72,2% y un 71,1% de sus guías, respectivamente, la aluden. El uso del aprendizaje cooperativo es la metodología docente que mayor alusión tiene. Esta queda patente en frases como "Trabajo en grupo: La realización de trabajos en grupo tiene como finalidad destacar la importancia del aprendizaje cooperativo y reforzar el individual" (UV_Guía20_Ref.3).

Atendiendo al índice de variedad metodológica diseñado para el logro de los objetivos de este estudio, como se aprecia en la Tabla 4, resalta la alta diversidad de metodologías planificadas en el discurso de las guías docentes de las universidades estudiadas.

La mayor parte de las universidades analizadas presentan un índice de variedad metodológica cercano a 4, lo que indica que las guías docentes de media planifican la utilización de cuatro acciones metodológicas de naturaleza didáctica diferente, que a su vez se desglosan en metodologías docentes específicas diferenciadas. Entre las universidades destaca la UAM por su mayor variedad, presentando una media de 4,73

acciones metodológicas por guía docente, seguida de la UGR y de la USAL con índices de 4,38 y 4,35 respectivamente. El menor índice de variedad metodológica en el discurso metodológico analizado (2,84), lo presenta la EHU.

Análisis comparativo por curso y carácter de la asignatura

Los resultados del análisis comparativo por curso y carácter de la materia, muestran uniformidad en el predominio de las categorías de primer y tercer nivel de participación discente "Transmitir" y "Ejercitar". Estas acciones metodológicas, como se observa en la Tabla 5, son las que más alusiones presentan al contrastar la información con los atributos anteriormente mencionados.

De la lectura horizontal de la Tabla 5 destaca especialmente una mayor presencia del primer nivel de actividad del discente, representado por la categoría "Transmitir", que va descendiendo progresivamente a medida que avanza el curso del Grado, siendo del 90,7% en las guías docentes de primero y del 76,9% en las de cuarto curso, lo que implica la progresiva concesión de autonomía en su aprendizaje al alumnado a medida que avanza en su formación académica.

Tabla 5 - Porcentaje de guías docentes que aluden a las acciones metodológicas por curso y carácter de las materias

Categoría	Curso				Carácter		
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Troncal	Obligatoria	Optativa
Transmitir	90,7%	86,4%	85,6%	76,9%	90,5%	71,9%	89,8%
Orientar	56,7%	56,3%	55,9%	60,4%	56,5%	63,1%	53,1%
Ejercitar	88,7%	88,3%	89,8%	88,2%	90,5%	84,4%	92,1%
Interactuar	69,1%	57,3%	62,7%	63,9%	67,3%	67,5%	55,4%
Representar	8,2%	7,8%	11,0%	7,1%	8,8%	8,1%	8,5%
Intervenir	17,5%	13,6%	23,7%	21,3%	19,7%	21,3%	18,1%
Indagar	33,0%	23,3%	19,5%	24,3%	32,0%	26,3%	17,5%
Aprender-Enseñar	42,3%	51,5%	61,0%	47,3%	42,9%	62,5%	45,8%
Nº de guías	97	103	118	169	147	160	177

Fuente: Los autores (2021).

La categoría "Orientar" se acentúa levemente en cuarto curso, frente a años anteriores, debido a la planificación en la última fase académica de un mayor número

de materias que requieren el asesoramiento docente, tales como el Prácticum o el Trabajo Fin de Grado, como indica el siguiente fragmento:

La realización del TFG [...] requiere una metodología basada fundamentalmente en la tutela de un o una docente de la titulación del Grado, por lo que se planificarán una serie de horas de tutoría grupal y de tutoría individual que faciliten la adquisición de las competencias descritas con anterioridad (UNIOVI_Guía48_Ref.3)

Resalta también la mayor presencia de la categoría "Interactuar" en primer curso, frente a años posteriores, posiblemente con la intención de favorecer la integración en el ámbito universitario del estudiantado a través del intercambio y la comunicación, presente en descripciones metodológicas como: "La metodología será activa y participativa, desarrollando los contenidos programáticos a partir de un diálogo en clase entre las presentaciones orales realizadas por parte del profesor y/o de los estudiantes" (UAM_Guía4_Ref.4)

En los resultados no se aprecian relaciones ni tendencias significativas en el discurso metodológico de la planificación docente expresada en las guías en función del carácter de la materia. Tan solo cabe destacar la mayor presencia de la acción metodológica "Transmitir" en las materias básicas o troncales, coincidiendo con su mayor frecuencia de impartición en primer curso.

Discusión y Conclusiones

En consonancia con el objetivo propuesto, en este estudio se analiza la diversidad de metodologías docentes que se utilizan en el Grado de Educación Infantil para conocer los sistemas metodológicos que se están aplicando en este grado en las universidades españolas según las directrices que marca el EEES. Esto permite desvelar el nivel de aplicación de metodologías activas centradas en el estudiante, la existencia de nuevos planteamientos metodológicos y los pesos otorgados a cada metodología aplicada, entre otras cuestiones.

El estudio se centró en el discurso metodológico de las guías docentes publicadas por cada universidad seleccionada, ya que estas constituyen el documento oficial en que queda recogido el planteamiento metodológico de cada asignatura en un grado universitario. A partir de su análisis, comprobamos que, si bien el discurso que incide más

en las acciones metodológicas es el referido a "Ejercitar", la clase magistral continúa siendo la metodología docente más referida en las guías. Esta corresponde a las acciones metodológicas cuya finalidad es "Transmitir" y en las que es el docente quien habitualmente ejerce un rol protagonista y el estudiante quien tiene una escasa participación y control durante la sesión. Tal como indica Rodríguez Sánchez (2011), las críticas que se realizan a la clase magistral están más relacionadas con el mal uso del método que con el método en sí. La clase magistral bien empleada es una metodología muy potente, es decir, siempre y cuando no se limite a una exposición de conocimientos acumulados o a una mera enumeración descriptiva de datos o hechos. El autor indica que más bien ha de evidenciar los caminos que la investigación científica ha seguido para arribar a estos conocimientos desde un enfoque crítico de los contenidos. Para este propósito, la clase magistral ha de estar bien preparada, planificada y estructurada, considerar los tiempos de atención de los estudiantes y promover su participación. Los resultados del discurso metodológico que presentamos reflejan que no se utiliza como metodología única, sino que se complementa y combina con otras como sugieren otros estudios (RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, 2011; TEJADA FERNÁNDEZ; NAVÍO GÓMEZ, 2004; TRONCHONI; IZQUIERDO; ANGUERA, 2018; ZABALZA BERAZA, 2011).

En el análisis por curso, se ha podido observar en este estudio que la categoría "Transmitir" va perdiendo presencia a medida que el estudiante avanza en el Grado. Las acciones metodológicas centradas en la transmisión de información y contenido tienen más presencia en el primer año y disminuyen considerablemente en el cuarto, donde prevalecen las acciones centradas en "Ejercitar". En efecto, en el contexto de EEES se espera que sean los estudiantes los protagonistas centrales y quienes tengan en su poder las competencias para el aprendizaje autónomo. En este sentido, la progresión observada en este estudio podría responder a esta indicación.

Asimismo, en el discurso analizado se observa una baja presencia de las categorías de alto nivel de participación "Representar", "Intervenir" e "Indagar", lo que disiente con la pertinencia de estas para el desarrollo y desempeño profesional docente. Además, en el caso concreto del uso del portafolio (incluido en "Indagar"), contrasta aún más puesto que esta metodología ha sido señalada como una de las más

apropiadas en un modelo educativo innovador por sus ventajas desde el punto de vista de la enseñanza, aprendizaje y evaluación (DELIYORE-VEGA, 2018; MOYA SILVERA; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ; SORIANO PRIETO, 2018; RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, 2011; VALDIVIA GUZMÁN, 2021; ZABALZA BERAZA, 2011).

Las universidades analizadas muestran una alta variedad metodológica, lo que apunta a la calidad de sus procedimientos docentes. Sin embargo, dado que las guías docentes constituyen la carta de presentación de la asignatura, como propuesta de mejora se sugiere perfeccionar su planificación, concreción y estructuración, concediendo una mayor atención a su elaboración, para que el documento sea específico, concreto y clarificador. Detenerse concienzudamente en su redacción y organización no es solo una cuestión formal, su relevancia radica en que representan el contrato didáctico que se establece entre el profesorado y los estudiantes.

Para finalizar, se señala que el docente es quien tiene la responsabilidad de seleccionar una o varias metodologías según los fines que persiga, siendo esta una decisión crítica para el éxito de la acción educativa que se proponga (FERNÁNDEZ-MARCH, 2006; RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, 2011). El despliegue de su rol de facilitador y guía durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes ha estado precedido de las decisiones metodológicas y el diseño y planificación de las actividades, tiempos y recursos necesarios para promover la adquisición de competencias deseadas. Tomar esta decisión de manera informada se vuelve fundamental y precisa de recursos, como la clasificación propuesta, que permitan valorar pros y contras de cada metodología en función de la intencionalidad pedagógica.

Como limitaciones de este estudio se señala que el análisis de las guías docentes no necesariamente refleja lo que sucede en las aulas, tal como señalan Martín Gutiérrez, Jiménez Torres y Sánchez-Beato (2016). Durante el proceso de análisis se han identificado orientaciones metodológicas similares entre asignaturas de una misma universidad, pese a que estas han de orientar la actividad docente según el contenido y la propuesta concreta de cada materia. Asimismo, algunas guías presentan vacíos dentro del apartado de metodología (por ejemplo, cuando se trata de definir las actividades o tareas que se efectuarán), por tanto, su implementación docente queda muy abierta.

Otra limitación que se ha de señalar es que el análisis ha sido realizado tomando como referencia las guías docentes del curso académico 2019-2020, planificadas previamente a la situación de confinamiento debido a la pandemia Covid-19. En España, esto significó que el segundo semestre se debió de adaptar todo el enfoque metodológico para continuar con la tarea docente hasta finalizar el curso. Esta limitación marca, sin embargo, una futura línea de investigación: el análisis de las propuestas metodológicas reflejadas en las guías docentes planificadas para curso académico 2020-2021 (pos-Covid-19) y su comparativa con el análisis presentado en este estudio.

Referencias

- ALCOBA GONZÁLEZ, J. La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. *Contextos Educativos*, La Rioja, España, n. 15, p. 93-106, 2012. Disponible en: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/657>. Acceso en: 20 abr. 2021.
- AMBER, D.; MARTÍNEZ-VALDIVIA, E. La formación en educación superior: retos y propuestas en docencia universitaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 22, n. 3, p. 1-8, mayo/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7987>. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7987/pdf>. Acceso en: 14 abr. 2021.
- ANDRÉU ABELA, J. *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces, 2002.
- ARANCIBIA, M. L.; CABERO, J.; MARÍN, V. Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación Universitaria*, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 89-100, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v13n3/0718-5006-formuniv-13-03-89.pdf>. Acceso en: 20 jun. 2021.
- BERNATE, J. A.; VARGAS GUATIVA, J. A. Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, Maracaibo, v. 26, n. 2, p. 141-154, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34119>. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/34119>. Acceso en: 9 de jun. 2021.
- BOZU, Z.; ARÁNEGA ESPAÑOL, S. La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas?. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 21, n. 1, p. 143-163, 2017. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58056>. Acceso en: 4 abr. 2021.
- BROWN, G.; ATKINS, M. *Effective teaching in higher education*. UK: Routledge, 1988.
- CASTILLO-CEDEÑO, R.; RAMÍREZ-ABRAHAMS, P.; RUÍZ-GUEVARA, L. Needs of professional formation in the field of early childhood: perception and contributions from the students. *Revista Electrónica Educare*, Herediba, Costa Rica, v. 21, n. 1, p. 1-21, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.9>. Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/7210>. Acceso en: 28 mayo 2021.
- DELIYORE-VEGA, M. R. Portafolio de acción-reflexión: estrategia promotora de la

investigación en la educación superior. *Educación*, Ballaterra, España, v. 54, n. 1, p. 165-184, 2018. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/331864>. Acceso en: 30 mayo 2021.

FERNÁNDEZ-MARCH, A. *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 2006. Disponible en: <https://tinyurl.com/5ytxmwkn>. Acceso en: 1 abr. 2021.

FIDALGO REDONDO, R.; GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. Las directrices del espacio europeo de educación superior en el marco legislativo del sistema universitario español. *Aula Abierta*, Oviedo, España, v. 35, n. 1-2, p. 35-48, 2008. Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/4847/01720093004989.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en: 14 abr. 2021.

FORTEA BAGÁN, M. Á. *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Barcelona: Universitat Jaume I, 2019.

GARCÍA-MERINO, J. D.; URIONABARRENETXEA, S.; BAÑALES-MALLO, A. Cambios en metodologías docentes y de evaluación: ¿mejoran el rendimiento del alumnado universitario?. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Ciudad de México, v. 18, n. 3, p. 1-18, 2016. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/691>. Acceso en: 22 mar. 2021.

GARGALLO LÓPEZ, B.; JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, M. A.; MARTÍNEZ HERVAS, N.; GIMÉNEZ BEUT, J. A.; PÉREZ PÉREZ, C. Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación XXI*, Madrid, v. 20, n. 2, p. 161-187, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.19036>. Disponible en: <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/19036/18909>. Acceso en: 16 jun. 2021.

GRANADOS ROMERO, J. F.; VARGAS PÉREZ, C. V.; VARGAS PÉREZ, R. A. La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Revista Universidad y Sociedad: Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, Cienfuegos, Cuba, v. 12, n. 1, p. 343-349, 2020. Disponible en: <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1458>. Acceso en: 3 abr. 2021.

IRIGOYEN, J. J.; JIMÉNEZ, M. Y.; ACUÑA, K. F. Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, [Ciudad de México], v. 16, n. 48, p. 243-266, ene./mar. 2011. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14015561011.pdf>. Acceso en: 20 jun. 2021.

LALLEY, J. P.; MILLER, R. H. The learning pyramid: does it point teachers in the right direction?. *Education*, [S. l.], v. 128, n. 1, p. 64-80, 2007.

MARÍN-GONZÁLEZ, F.; GARCÍA, J.; INCIARTE, A.; SÁNCHEZ, E.; CONDE, M.; GARCÍA-MARTÍN, J. Evaluación y metodologías docentes y su incidencia en las competencias genéricas: perspectivas teóricas. *Revista INFAD de Psicología*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 187-198, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1469>. Disponible en: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1469/1276>. Acceso en: 24 mayo 2021.

MARTÍN GUTIÉRREZ, S.; JIMÉNEZ TORRES, N.; SÁNCHEZ-BEATO, E. J. La evaluación del alumnado universitario en el espacio europeo de educación superior. *Aula Abierta*, Oviedo, España, v. 44, n.1, p. 7-14, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.003>. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277315000141>. Acceso en: 5 abr. 2021.

MARTÍNEZ-SALGADO, C. El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 613-619, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/?format=pdf&lang=es>. Acceso en: 22 abr. 2021.

MENDES, R. M.; SQUERRA MISKULIN, R.G. A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143988>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ttbmyGkhjNF3Rn8XNQ5X3mC/?format=pdf&lang=pt>. Acceso en: 16 jun. 2021.

MIGUEL DÍAZ, M. de. (dir.). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 2005. Disponible en: http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf. Acceso en: 25 mayo 2021.

MOYA SILVERA, O.; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M.; SORIANO PRIETO, K. El diario y el portafolio de prácticas, instrumentos de aprendizaje y evaluación en la educación superior. *Conrado*, [Havana], v. 14, n. 64, p. 85-90, 2018. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000400085. Acceso en: 10 mayo 2021.

PALAZÓN-PÉREZ DE LOS COBOS, A.; GÓMEZ GALLEGO, M.; GÓMEZ GALLEGO, J. C.; PÉREZ-CÁRCELES, M.C.; GÓMEZ-GARCÍA, J. Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón*, Madrid, v. 63, n. 2, p. 27-40, 2011. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28969>. Acceso en: 24 mayo 2021.

RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, M. Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, [S. l.], n. 17, p. 83-103, 2011. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653734>. Acceso en: 26 abr. 2021.

SALVADOR BLANCO, L.; ARGOS GONZÁLEZ, J.; EZQUERRA MUÑOZ, M. P.; OSORO SIERRA, J. M.; CASTRO ZUBIZARRETA, A. Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Bordón*, Madrid, v. 63, n. 2, p. 41-52, 2011. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28970>. Acceso en: 1 jun. 2021.

SHANGAI RANKING. Academic ranking of world universities. In: SHANGAI RANKING. *Ranking*. Shangai: Shangai Ranking, 2019a. Disponible en: <https://www.shanghairanking.com/rankings/gras/2019/RS0506>. Acceso en: 24 feb. 2021.

SHANGAI RANKING. Global ranking of academic subjects. In: SHANGAI RANKING. *Ranking*. Shangai: Shangai Ranking, 2019b. Disponible en: <https://www.shanghairanking.com/rankings/gras/2019>. Acceso en: 24 feb. 2021.

SILVA QUIROZ, J.; MATURANA CASTILLO, D. Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, [Ciudad de México], v. 17, n. 73, p. 117-131, ene./abr. 2017. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00117.pdf>. Acceso en: 10 jun. 2021.

TEJADA FERNÁNDEZ, J.; NAVÍO GÓMEZ, A. *Elaboración de planes, programas y cursos de formación*. Barcelona: Grupo CIFO, 2004.

TITONE, R. *Metodología didáctica*. Madrid: Ediciones Rialp, 1966.

TRONCHONI, H.; IZQUIERDO, C.; ANGUERA, M. T. Interacción participativa en las clases magistrales: fundamentación y construcción de un instrumento de observación. *Publicaciones*: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, Granada, v. 48, n. 1, p. 77-95, 2018. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7331>. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/7331/6414>. Acceso en: 30 jun. 2021.

VALDIVIA GUZMÁN, J. El portafolio como herramienta que fortalece la reflexión de la práctica en la formación inicial docente. *Revista Vínculos*, [San José, Costa Rica], v. 6, n. 1, p. 41-60, 2021. Disponible en: <https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/vinculos/article/view/1740>. Acceso en: 21 mayo 2021.

ZABALZA BERAZA, M. A. Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, València, v. 9, n. 3, p. 75-98, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6150>. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6150>. Acceso en: 3 abr. 2021.