

XVIII Congreso de la AECPA

Granada, 9-11 de septiembre, 2026

GT 10.3 Experiencias de evaluación en los entornos de Evaluación Continua e Inteligencia Artificial

PONENCIA

Socialización relacional y sentimiento de pertenencia del alumnado en un entorno de enseñanza online. El caso del Grado Virtual en Dirección y Gestión Pública de la Universidade de Vigo

Presentación de resultados preliminares

Esta ponencia presenta un avance de resultados de una investigación en curso. Los resultados y análisis expuestos forman parte de un manuscrito actualmente en proceso de preparación para su envío a una revista científica. Se ruega no reproducir, citar ni difundir el contenido de esta presentación sin autorización previa de los autores.

Xosé Mª Mahou Lago, Facultade de Dirección e Xestión Pública. Univeridade de Vigo
Victoria Canoura Leira, Facultade de Dirección e Xestión Pública. Univeridade de Vigo
Ángela Fernández Da Silva, Facultade de Dirección e Xestión Pública. Univeridade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza online en el sistema universitario se enfrenta a dificultades derivadas de la reducida integración y socialización del alumnado, especialmente por la escasez de espacios que faciliten la interacción y la creación de vínculos entre estudiantes.

Partiendo de esta premisa, en el Grado en Dirección y Gestión Pública de la Universidade de Vigo, impartido en modalidad virtual desde el curso 2020-2021, se desarrolló el proyecto de innovación docente ABP IA_ÉTICA, basado en Aprendizaje Basado en Proyectos y en el que participaron 35 estudiantes de cuatro asignaturas correspondientes a los tres primeros cursos de la titulación.

Concebido como una actividad evaluativa transversal orientada a reflexionar sobre el uso crítico y ético de la inteligencia artificial en los ámbitos académico y político, el proyecto pretendía generar un espacio de interacción entre estudiantes de distintos cursos. Sobre esta experiencia, la investigación analiza en qué medida la participación en una actividad colaborativa transversal se relaciona con diferentes dimensiones de la socialización académica, en particular, la interacción entre iguales, el conocimiento y establecimiento de relaciones entre compañeros y el sentimiento de pertenencia a la titulación. Combinando evidencia cuantitativa y cualitativa obtenida mediante un cuestionario online con preguntas cerradas y abiertas sobre la experiencia del alumnado, se han podido

identificar barreras para relacionarse en un entorno universitario virtual, así como los elementos de la intervención que facilitaron o dificultaron la creación de vínculos.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La socialización del alumnado en la educación superior online constituye un fenómeno complejo y multidimensional que ha sido abordado desde diferentes constructos teóricos (interacción, la presencia social, el sentido de comunidad y de pertenencia, la integración y la colaboración). En los entornos virtuales, esta cuestión adquiere especial relevancia haciendo necesario prestar atención al diseño de estrategias que favorezcan la integración y las relaciones entre estudiantes (Brindley et al. 2009; Luo et al., 2017; Konstantinidis, 2024; Fjærvoll y Strype, 2026)

La investigación sobre educación online ha relacionado especialmente la interacción entre estudiantes con el desarrollo del sentido de comunidad y pertenencia. Luo et al. (2017), por ejemplo, muestran cómo las interacciones estudiante-docente y entre estudiantes se relacionan con el sentido de pertenencia e influencia del alumnado, mientras que Peacock y Cowan (2019) vinculan la pertenencia con aspectos como la permanencia, la implicación y la experiencia educativa. Estudios más recientes inciden igualmente en la importancia de las relaciones sociales para la experiencia del alumnado online, aunque también advierten de las dificultades que introduce la propia flexibilidad de esta modalidad para mantener una participación sostenida en las comunidades académicas (Fjærvoll y Sandbakken, 2024).

Dos marcos teóricos han contribuido a interpretar estas dimensiones. Por una parte, los trabajos de Rovai (2002) sobre el sentido de comunidad (*sense of community*) que han dado lugar a la denominada *Classroom Community Scale*, destinada a medir las dimensiones de conexión y aprendizaje. Por otra parte, el modelo *Community of Inquiry* (CoI) de Garrison (2017) que concibe la experiencia educativa online como resultado de la interacción entre tres presencias: social, cognitiva y docente

Dentro de este marco, el aprendizaje colaborativo puede constituir un instrumento para generar espacios estructurados de socialización. En este sentido, la revisión de Donelan y Kear (2024) destaca precisamente la utilidad de los proyectos grupales online para dimensiones como la interacción entre iguales, la presencia social, la cohesión y las relaciones de confianza y apoyo. Otros trabajos identifican, además, condiciones que pueden favorecer estas dinámicas, como el tamaño reducido y la estabilidad de los grupos, la responsabilidad compartida y el adecuado diseño y acompañamiento de las actividades; al mismo tiempo, los problemas de comunicación, coordinación o determinadas barreras tecnológicas pueden dificultarlas (Tonheim et al., 2024). Estudios específicos han encontrado asimismo asociaciones entre las experiencias de aprendizaje colaborativo y el sentido de comunidad o pertenencia (Chatterjee y Correia, 2020; Hernández-Sellés, 2021; Liu et al., 2022; Danielson y Björkman, 2025).

3. MÉTODO

La investigación se plantea como un estudio de caso sobre la experiencia de innovación docente desarrollada en el Grado Virtual de Dirección y Gestión Pública (GVDGP) de la Universidade de Vigo, adoptando un enfoque mixto orientado a analizar, en este contexto específico, las percepciones del alumnado sobre su socialización y los cambios percibidos tras su participación en el proyecto.

La población estuvo constituida por los 35 estudiantes participantes en cuatro asignaturas de los tres primeros cursos de la titulación, obteniéndose 32 respuestas al cuestionario (91,4 %).

Para la recogida de información se diseñó un cuestionario online que combina preguntas de contexto, escalas Likert, valoraciones cuantitativas y preguntas abiertas. El instrumento recoge información sociodemográfica, antecedentes y comportamientos vinculados a la enseñanza online y mide retrospectivamente la percepción del alumnado sobre su socialización antes y después del proyecto mediante 12 ítems organizados en siete dimensiones: sentimiento de pertenencia, conexión interpersonal, presencia social, apoyo entre pares, participación y colaboración, sentido de comunidad académica y gestión de conflictos.

Su elaboración toma como referencia y adapta elementos de la *Classroom Community Scale* (CCS) de Rovai (2002), su versión abreviada CCS-SF de Cho y Demmans Epp (2019) y el marco *Community of Inquiry* de Garrison (2017), particularmente las dimensiones vinculadas a la presencia social.

Finalmente, las preguntas abiertas han permitido explorar los elementos del proyecto que, desde la perspectiva del alumnado, facilitaron o dificultaron las relaciones, los cambios percibidos en la interacción y las posibles actuaciones para favorecer la socialización y el sentimiento de pertenencia en la titulación.

4. RESULTADOS

Los resultados preliminares muestran que, antes del desarrollo del proyecto, el alumnado presentaba una percepción generalmente positiva de su integración en el Grado, especialmente en las dimensiones de pertenencia e interacción. La mayoría manifestaba sentirse parte de la comunidad académica, orgullosa de pertenecer a ella y cómoda expresando sus opiniones, al tiempo que valoraba positivamente el clima de confianza y la gestión respetuosa de los desacuerdos. Sin embargo, esta percepción favorable contrastaba con una menor conectividad social entre estudiantes: únicamente el 37,5 % afirmaba conocer a otros compañeros/as del Grado.

Tras la participación en el proyecto, los cambios más destacados se concentran precisamente en esta dimensión relacional. El 84,4 % del alumnado considera que la actividad le permitió conocer a otros compañeros/as, frente al 37,5 % que manifestaba conocerlos previamente. También se observan valoraciones positivas en relación con el apoyo mutuo (75 %), la comunicación cercana y humana (78,1 %) y la participación en las actividades grupales (87,5 %). En conjunto, la dimensión de conectividad social es la

única de las tres analizadas que presenta una valoración agregada superior durante el proyecto respecto a la situación previa, mientras que los indicadores correspondientes a pertenencia e interacción muestran resultados más matizados. Esta circunstancia aconseja no interpretar la intervención como una mejora homogénea de todas las dimensiones de la socialización, sino atender a los distintos efectos percibidos en cada una de ellas.

Esta percepción positiva está alineada con las preguntas de valoración global del proyecto. En una escala de 1 a 5, el alumnado otorga puntuaciones medias de 3,56 a su contribución a la interacción, 3,69 a la socialización y 3,59 al sentimiento de pertenencia, situándose la mediana y la moda en 4 en los tres casos.

Por su parte, las respuestas abiertas permiten precisar el significado de estas valoraciones. El trabajo colaborativo y, especialmente, la necesidad de trabajar en grupo y coordinarse aparecen como los principales elementos que facilitaron las relaciones entre estudiantes. Entre los cambios positivos percibidos destacan un mayor conocimiento de los compañeros/as, la mejora de la confianza y la gestión de conflictos y el apoyo mutuo. Al mismo tiempo, la experiencia también puso de manifiesto dificultades vinculadas a determinadas actitudes personales, la comunicación en un entorno exclusivamente online, la incompatibilidad de horarios y el tamaño y diversidad de los grupos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados permiten matizar el diagnóstico inicial sobre la socialización del alumnado en el Grado Virtual. Frente a la expectativa de partida, antes de la intervención existía una percepción ampliamente positiva de la integración en la titulación, particularmente en las dimensiones de pertenencia e interacción. El alumnado manifestaba un elevado sentimiento de pertenencia a la comunidad, confianza para expresar sus opiniones y una valoración favorable de la gestión de los desacuerdos. Sin embargo, esta percepción coexistía con una conectividad social más limitada, especialmente en lo relativo al conocimiento interpersonal: únicamente el 37,5 % afirmaba conocer a otros compañeros/as.

Es precisamente en esta dimensión donde se observa el resultado más destacado de la intervención. Tras el proyecto, el porcentaje de estudiantes que manifiesta haber conocido a otros compañeros/as alcanza el 84,4 %, aumentando también la participación en actividades grupales y la percepción de apoyo mutuo. El carácter transversal del proyecto, al reunir a alumnado de diferentes cursos, habría ampliado, tal y como sugiere la literatura (Chatterjee y Correia, 2020; Donelan y Kear, 2024; Rovai, 2002), las oportunidades de interacción más allá de las relaciones generadas en cada asignatura o curso.

No obstante, los resultados también aconsejan una interpretación prudente. La mejora observada en la conectividad social no se reproduce de manera homogénea en las restantes dimensiones analizadas. Algunos indicadores de pertenencia e interacción presentan valores inferiores durante el proyecto respecto a la situación previa,

especialmente los relacionados con el clima de confianza y la posibilidad de expresar diferencias sin temor. Al mismo tiempo, las valoraciones generales realizadas por el alumnado sobre la contribución del proyecto a la interacción, la socialización y el sentimiento de pertenencia son predominantemente positivas. Ahora bien, esta posible contradicción pone de manifiesto el carácter multidimensional de la socialización y sugiere que una intervención puede favorecer determinados componentes de las relaciones entre estudiantes sin producir necesariamente cambios equivalentes en todos ellos.

Las respuestas abiertas ayudan a interpretar estos resultados. El trabajo colaborativo y la necesidad de coordinación aparecen como los principales elementos vinculados a la creación de relaciones, mientras que el mayor conocimiento de los compañeros/as, la confianza, la gestión de conflictos y la ayuda mutua figuran entre los principales cambios positivos percibidos. Con todo, la interacción generada por el trabajo grupal también hizo visibles dificultades relacionadas con determinadas actitudes personales, la competitividad, la comunicación online, la incompatibilidad de horarios y el tamaño y diversidad de los grupos. En consecuencia, el incremento de las oportunidades de interacción no implica necesariamente que todas las relaciones sean positivas y, por tanto, el diseño de la intervención y el acompañamiento docente es crucial (Brindley et al. 2009; Konstantinidis, 2024).

Bibliografía

Brindley, J., Blaschke, L. M., & Walti, C. (2009). Creating effective collaborative learning groups in an online environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.675>

Chatterjee, R., & Correia, A. P. (2020). Online students' attitudes toward collaborative learning and sense of community. *American Journal of Distance Education*, 34(1), 53–68. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1703479>

Cho, J., & Demmans Epp, C. (2019). Improving the Classroom Community Scale: Toward a short-form of the CCS. Presented at the American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting, Toronto, Canada.

Danielson, M., & Björkman, I. (2025). Project-Based Learning in Social Innovation—Developing a sense of belonging in online contexts. *Education Sciences*, 15(7), 907. <https://doi.org/10.3390/educsci15070907> Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–19). Elsevier.

Donelan, H., & Kear, K. (2024). Online group projects in higher education: Persistent challenges and implications for practice. *Journal of Computing in Higher Education*, 36, 435–468. <https://doi.org/10.1007/s12528-023-09360-7>

Fjærvoll, H., & Strype, J. (2026). Sense of community, perceived learning, and course satisfaction in highly flexible online courses. *Discover Education*, 5, 631. <https://doi.org/10.1007/s44217-026-01762-w>

Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century: A Community of Inquiry framework for research and practice* (3rd ed.). Routledge.

Hernández-Sellés, N. (2021). La importancia de la interacción en el aprendizaje en entornos virtuales en tiempos del COVID-19. *PUBLICACIONES*, 51(3), 257–294. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.18518>

Konstantinidis, A. (2024). An integrative review of the literature on factors influencing student well-being in the learning environment. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100384. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100384>

Liu, X., Yang, Y., & Ho, J. W. (2022). Students sense of belonging and academic performance via online PBL: A case study of a university in Hong Kong during quarantine. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1495. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031495>

Luo, N., Zhang, M., & Qi, D. (2017). Effects of different interactions on students' sense of community in e-learning environment. *Computers & Education*, 115, 153–160. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.08.006>

Peacock, S. & Cowan, J. (2019). Promoting sense of belonging in online learning communities of inquiry at accredited courses. *Online Learning*, 23(2), 67-81. doi:10.24059/olj.v23i2.1488

Rovai, A. P. (2002). Development of an instrument to measure classroom community. *The Internet and Higher Education*, 5(3), 197–211. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00102-1](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00102-1)

Tonheim, E. L., Molin, M., Brevik, A., Wøhlk Gundersen, M., & Garnweidner-Holme, L. (2024). Facilitators and barriers to online group work in higher education within health sciences – A scoping review. *Medical Education Online*, 29(1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2024.2341508>