

ARTÍCULO ORIGINAL

Validación de Contenido del Cuestionario Experiencias de Aprendizaje Activo en la Educación Superior (EAA-ES)

FERNANDO VERA¹¹Red Internacional de Investigadores en Educación (REDIIE), Chile <https://orcid.org/0000-0002-4326-1660>Autor de correspondencia: fernandovera@rediee.cl**Historial del artículo:**

Recibido: 25/03/2026

Revisado: 07/04/2026

Aceptado: 27/05/2026

Palabras clave:

Aprendizaje activo

Educación superior

Validez de contenido

Juicio de expertos

Cuestionario

Resumen

El aprendizaje activo constituye un enfoque pedagógico orientado a promover la participación del estudiantado, la aplicación práctica del conocimiento, el desarrollo de competencias y la evaluación auténtica en educación superior. Este estudio tuvo como objetivo validar el contenido del Cuestionario Experiencias de Aprendizaje Activo en la Educación Superior (EAA-ES), diseñado por Vera (2025), mediante juicio de expertos y cálculo del coeficiente V de Aiken. Se desarrolló un estudio instrumental, cuantitativo, centrado en obtener evidencias de validez de contenido. El instrumento inicial incluyó 20 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: participación activa, aplicación del aprendizaje, desarrollo de competencias y evaluación práctica. Seis jueces expertos valoraron los ítems según relevancia, claridad, coherencia y suficiencia, en una escala de 1 a 4. Los resultados mostraron una V global de .894, evidenciando alta validez de contenido. Se concluye que el EAA-ES puede avanzar a pilotaje.

Content Validation of the Active Learning Experiences in Higher Education Questionnaire (EAA-ES)

Article history:

Received: 03/25/2026

Revised: 07/04/2026

Accepted: 27/05/2026

Keywords:

Active learning

Higher education

Content validity

Expert judgment

Questionnaire

Abstract

Active learning is a pedagogical approach aimed at promoting student participation, the practical application of knowledge, competency development, and authentic assessment in higher education. This study aimed to validate the content of the Active Learning Experiences in Higher Education Questionnaire (EAA-ES), designed by Vera (2025), through expert judgment and the calculation of Aiken's V coefficient. An instrumental, quantitative study was conducted, focused on obtaining evidence of content validity. The initial instrument included 20 items distributed across four dimensions: active participation, application of learning, competency development, and practical assessment. Six expert judges assessed the items in terms of relevance, clarity, coherence, and sufficiency, using a 1-to-4 scale. The results showed an overall Aiken's V of .894, indicating high content validity. It is concluded that the EAA-ES can proceed to the pilot testing phase.

Introducción

Aprendizaje activo en la educación superior

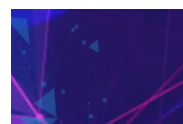
La educación superior debe dar el paso de los modelos centristas y centrados en la transmisión de contenidos hacia aquellos en los que se favorezca una participación del estudiantado más activa, reflexiva, situada (Berg & Lepp, 2023; Mishra, 2023; Vera & García-Martínez, 2022; Vera, 2023). En este sentido, el Aprendizaje Activo (AA) se establece como una perspectiva formativa que permite le participar en procesos de análisis, aplicación, discusión, resolución de problemas, trabajo en grupo, construcción significativa del conocimiento. Lo que permite suponer experiencias de aprendizaje más profundas, estableciendo relaciones entre los saberes disciplinares y situaciones reales, a partir de desafíos que involucran decisiones.

En este contexto, el AA podría considerarse un todo método de enseñanza de implicar al alumnado en el proceso de aprendizaje con actividades auténticas y procesos de pensamiento, sino más bien, en la situación del alumnado como un receptor pasivo de información (McConnell *et al.*, 2017). Complementariamente a ello, se trata de un enfoque pedagógico que involucra cognitivamente al alumnado en el aprendizaje de la tarea, movilizando procesos de orden superior como analizar, sintetizar, evaluar, resolver problemas y construir significados.

En el enfoque del AA, el estudiantado no se convierte en un receptor pasivo de información sino en una persona que es capaz de participar activamente en experiencias que le permiten comprender, aplicar y construir significados. En este enfoque, los estudiantes no se limitan a recibir información de manera pasiva, sino que participan activamente en experiencias que les permiten comprender, aplicar y reflexionar sobre lo aprendido.

A diferencia de las metodologías más convencionales, que priorizan casi por completo la exposición del profesorado, el AA sostiene que el alumnado asuma un papel activo en el proceso de aprendizaje-enseñanza (Gonsar *et al.*, 2021; Vera, 2023). Esto supone que el estudiantado participe en tareas que requieren tomar decisiones, relacionarse con otros, aplicar lo que ha aprendido, reflexionar sobre la experiencia y producir evidencias de haber hecho aprendizaje. Por esa razón, su implementación no significa sólo poner en práctica unas determinadas técnicas didácticas, sino que supone una transformación más global del concepto de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación en educación superior (Dogani, 2023; Vera, 2023). A la vez, también promueve la motivación intrínseca, en la medida en que colabora en la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación con otros (Ryan & Deci, 2000).

Desde esta perspectiva, las experiencias de AA apuntan al desarrollo de competencias genéricas y profesionales, en particular las que se relacionan con el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, la comunicación, la autonomía frente al aprendizaje, la resolución de problemas y la transferencia del conocimiento a situaciones reales o cercanas al quehacer profesional (Karcher *et al.*, 2022; Khan *et al.*, 2025; Vera, 2023). De ahí que conocer las concepciones del estudiantado sobre estas actividades sea un punto clave para el diseño de posibles itinerarios de innovación curricular, de mejora docente y de garantía de la calidad de la formación.



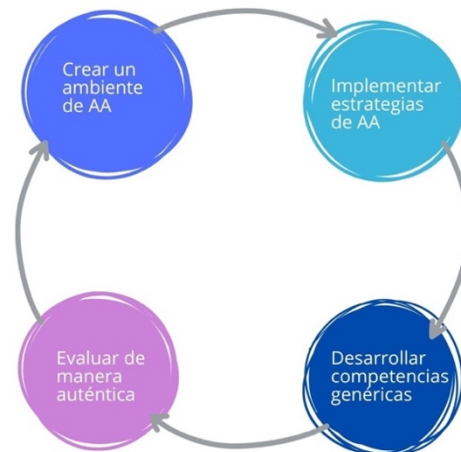
Ciclo de AA

Para llegar a entender el proceso de AA en su carácter de práctica educativa global, hace falta no solo considerarlo como una serie de estrategias didácticas, sino como un proceso articulado que engloba condiciones, acciones, producciones y formas de evaluar coherentes entre sí. En este sentido, el Ciclo de AA permite especificar de forma sintética las fases que orientan el proceso de su implementación en entornos de educación superior, enfatizando el desarrollo de ambientes participativos, metodologías centradas en el estudiantado, la generación de competencias genéricas, así como la evaluación de los aprendizajes a partir de una concepción auténtica y formativa.

Con frecuencia se aconseja a los equipos docentes implementar enfoques pedagógicos centrados en el estudiante para promover su participación activa. Este tipo de estrategia no solo involucra al estudiantado en su propio aprendizaje, sino que también le brinda un espacio para reflexionar sobre este proceso y una mayor autonomía sobre el mismo (Weimer, 2013, citado en Karcher *et al*, 2022). Bajo esta premisa, el rol docente se transforma de un transmisor unidireccional de información a un facilitador del conocimiento. De este modo, se fomenta el pensamiento crítico y se desarrollan competencias clave, permitiendo que los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio crecimiento académico y profesional de manera significativa.

A continuación, la Figura 1 muestra el ciclo y sus principales ingredientes.

Figura 1. Ciclo de aprendizaje activo



Nota. Adaptación propia a partir de Vera (2023).

La figura anterior presenta el Ciclo de aprendizaje activo como un proceso pedagógico continuo, dinámico y retroalimentado, compuesto por cuatro etapas interrelacionadas. En primer lugar, se destaca la importancia de crear un ambiente de aprendizaje activo, que favorezca la participación, la confianza, la colaboración y el involucramiento del estudiantado. A partir de esta base, se propone implementar estrategias de AA, tales como resolución de problemas, estudios de caso, proyectos, debates o trabajo colaborativo, orientadas a dinamizar la experiencia formativa.

Posteriormente, el ciclo enfatiza la necesidad de promover habilidades de orden superior, entre ellas analizar, sintetizar, evaluar, crear y tomar decisiones fundamentadas. Finalmente, se incorpora la evaluación auténtica, entendida como una instancia para valorar desempeños significativos, aplicar saberes en contextos reales o simulados y retroalimentar el aprendizaje. Así, el ciclo muestra que el aprendizaje activo no constituye una acción aislada, sino un proceso integral de diseño, implementación, desarrollo competencial y evaluación formativa.

Necesidad de instrumentos para evaluar experiencias de aprendizaje activo

Aunque el aprendizaje activo ha adquirido creciente relevancia en los discursos y prácticas de la educación superior (Gosavi & Arora, 2022; Lombardi & Shipley, 2021; Perez et al., 2023; Vera, 2022; Vera, 2023), su evaluación empírica requiere instrumentos pertinentes, claros y conceptualmente consistentes. La disponibilidad de cuestionarios válidos permite recoger información sistemática sobre la experiencia del estudiantado, identificar fortalezas y debilidades de las estrategias implementadas, y generar evidencia para la toma de decisiones pedagógicas e institucionales.

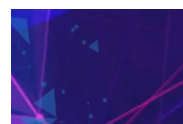
En este marco, resulta necesario disponer de instrumentos que no solo indaguen la satisfacción general con las clases o la percepción global sobre la metodología, sino que permitan distinguir dimensiones específicas de la experiencia de aprendizaje activo. Entre ellas, destacan la participación activa del estudiantado, la aplicación práctica del conocimiento, el desarrollo de competencias y la presencia de mecanismos de evaluación coherentes con el enfoque activo.

El Cuestionario Experiencias de Aprendizaje Activo en la Educación Superior (EAA-ES), propuesto por Vera (2025), surge como una herramienta destinada a medir la percepción del estudiantado universitario sobre la presencia y calidad de experiencias de aprendizaje activo en sus cursos o asignaturas. Su diseño responde a la necesidad de contar con un instrumento breve, aplicable en distintos contextos de educación superior y organizado en dimensiones coherentes con los principales componentes pedagógicos del aprendizaje activo.

Validez de contenido y juicio de expertos

La validez de contenido constituye una fase fundamental en el diseño de instrumentos de medición, especialmente cuando se busca asegurar que los ítems representen adecuadamente el constructo que se pretende evaluar (Almanasreh *et al.*, 2019). Echevarría-Guanilo *et al.*, 2018). En estudios instrumentales, esta evidencia suele obtenerse mediante juicio de expertos, quienes valoran la pertinencia, claridad, coherencia y suficiencia de los reactivos en relación con las dimensiones teóricas del instrumento.

El juicio de expertos permite identificar problemas de formulación, ambigüedad conceptual, redundancia entre ítems, solapamientos entre dimensiones o insuficiencia en la cobertura del constructo. De este modo, no solo cumple una función estadística, sino también teórica y metodológica, pues contribuye a depurar el instrumento antes de su aplicación piloto. En este proceso, se recomienda que las personas expertas sean independientes entre sí y no mantengan vínculos directos con el equipo responsable de construir el instrumento, a fin de resguardar la objetividad del juicio emitido (Maldonado-Suárez & Santoyo-Telles, 2024). Esta condición permite reducir posibles sesgos derivados de relaciones académicas, institucionales o personales, fortaleciendo la imparcialidad de las valoraciones. Asimismo, contribuye a que las observaciones sobre relevancia, claridad, coherencia y suficiencia respondan a criterios técnicos y no a intereses asociados al diseño del instrumento.



Entre los procedimientos cuantitativos utilizados para analizar el grado de acuerdo entre jueces, el coeficiente V de Aiken (Aiken, 1980; Aiken, 1985) es uno de los más empleados en procesos de validación de contenido. Este índice permite estimar la proporción de acuerdo ajustada según el número de jueces, el rango de la escala de valoración y las puntuaciones asignadas a cada ítem. Su uso resulta especialmente pertinente cuando los expertos evalúan ítems mediante escalas ordinales.

El Cuestionario EAA-ES como propuesta instrumental

El Cuestionario EAA-ES fue diseñado para evaluar experiencias de aprendizaje activo en estudiantes de educación superior. Su versión inicial se estructuró en 20 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: (i) Participación activa; (ii) Metodologías activas; (iii) Desarrollo de competencias genéricas; y (iv) Evaluación auténtica.

Esta estructura busca representar el aprendizaje activo como una experiencia pedagógica integral, en la que el estudiantado participa, aplica conocimientos, desarrolla competencias y evidencia sus aprendizajes mediante actividades evaluativas coherentes con el enfoque. Por tanto, la validación de contenido del instrumento constituye un paso necesario antes de avanzar hacia estudios de pilotaje, confiabilidad y análisis de estructura interna.

Objetivos del estudio

El objetivo general de este estudio fue validar el contenido del Cuestionario Experiencias de Aprendizaje Activo en la Educación Superior (EAA-ES), diseñado por Vera (2025), mediante juicio de expertos y cálculo del coeficiente V de Aiken (Aiken, 1980; Aiken 1985).

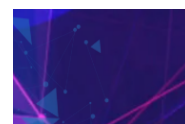
De manera específica, se plantearon los siguientes objetivos:

1. Evaluar la relevancia, claridad, coherencia y suficiencia de los ítems del Cuestionario EAA-ES mediante juicio de expertos.
2. Calcular el coeficiente V de Aiken para cada ítem, criterio y dimensión del instrumento.
3. Identificar ítems que requieran ajustes por posibles redundancias, solapamientos entre dimensiones o necesidad de mayor precisión conceptual.
4. Proponer una versión ajustada del Cuestionario EAA-ES para su posterior aplicación piloto en estudiantes de educación superior.

Metodología

Diseño del estudio

Se desarrolló un estudio instrumental, de enfoque cuantitativo y alcance descriptivo, orientado a obtener evidencias de validez de contenido del Cuestionario Experiencias de Aprendizaje Activo en la Educación Superior (EAA-ES) (Vera, 2025; Vera, 2026). Los estudios instrumentales se caracterizan por centrarse en el diseño, adaptación, validación o análisis psicométrico de instrumentos de medición. En este caso, el estudio se focalizó en una fase inicial de validación, previa al pilotaje empírico con población estudiantil.



La validez de contenido del instrumento fue estimada mediante el coeficiente V de Aiken, procedimiento utilizado para analizar el grado de acuerdo entre jueces expertos respecto de la pertinencia de los ítems en escalas ordinales (Aiken, 1980; Aiken, 1985). Complementariamente, se analizaron las observaciones cualitativas emitidas por los jueces con el propósito de mejorar la precisión conceptual y la delimitación dimensional de algunos ítems.

Instrumento

El instrumento sometido a validación fue el Cuestionario Experiencias de Aprendizaje Activo en la Educación Superior (EAA-ES), propuesto por Vera (2025). La versión inicial estuvo compuesta por 20 ítems organizados en cuatro dimensiones teóricas:

- Dimensión 1. Participación activa. Esta dimensión aborda el grado en que las actividades del curso favorecen la implicación activa del estudiantado en su proceso formativo.
- Dimensión 2. Metodologías activas. Esta dimensión considera la vinculación entre los contenidos del curso y su aplicación en actividades prácticas, situaciones reales o contextos cercanos al campo profesional.
- Dimensión 3. Competencias mediante aprendizaje activo. Esta dimensión evalúa la contribución de las actividades prácticas al desarrollo de competencias como pensamiento crítico, creatividad, autonomía, colaboración y reflexión sobre el aprendizaje.
- Dimensión 4. Evaluación auténtica. Esta dimensión se refiere a la presencia de evaluaciones prácticas orientadas a evidenciar desempeños, aprendizajes aplicados y transferencia del conocimiento.

Los ítems fueron formulados para ser respondidos posteriormente por estudiantes de educación superior mediante una escala tipo Likert. No obstante, en esta fase del estudio, el instrumento fue evaluado exclusivamente por jueces expertos con fines de validación de contenido.

Participantes: jueces expertos

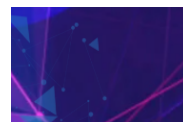
La validación de contenido fue realizada por seis jueces expertos vinculados al ámbito de la educación superior, la innovación pedagógica, el aprendizaje activo, la metodología de la investigación y/o la evaluación de instrumentos. La selección de los jueces respondió a criterios de experiencia académica, conocimiento del constructo evaluado y capacidad para emitir juicios fundamentados sobre la pertinencia y calidad de los ítems.

Cada juez recibió la matriz de validación del instrumento, la definición general del constructo, las dimensiones propuestas y los criterios de evaluación. Su tarea consistió en valorar cada ítem en función de cuatro criterios: relevancia, claridad, coherencia y suficiencia.

Criterios de evaluación

Los criterios utilizados para la valoración de los ítems fueron los siguientes:

- Relevancia: grado en que el ítem resulta pertinente para evaluar experiencias de aprendizaje activo en educación superior.
- Claridad: grado en que el ítem presenta una redacción comprensible, directa y adecuada para la población objetivo.
- Coherencia: grado en que el ítem se relaciona de manera consistente con la dimensión teórica a la que fue asignado.



- Suficiencia: grado en que el ítem contribuye adecuadamente a representar el contenido de la dimensión correspondiente.
- Los jueces valoraron cada criterio mediante una escala ordinal de 1 a 4, donde las puntuaciones más altas indicaban mayor adecuación del ítem respecto del criterio evaluado. Esta escala permitió calcular el coeficiente V de Aiken para cada ítem y criterio.

Procedimiento

El proceso de validación se desarrolló en cuatro etapas:

1. En la primera etapa, se elaboró la versión inicial del Cuestionario EAA-ES, considerando la revisión conceptual del aprendizaje activo y su operacionalización en cuatro dimensiones.
2. En la segunda etapa, se diseñó un formulario Google Forms para juicio de expertos que incluyó los 20 ítems del instrumento, las dimensiones correspondientes y los cuatro criterios de valoración.
3. En la tercera etapa, los jueces expertos evaluaron cada ítem de manera independiente, asignando puntuaciones de 1 a 4 para los criterios de relevancia, claridad, coherencia y suficiencia. Además, pudieron registrar observaciones cualitativas orientadas a mejorar la redacción, precisión conceptual o ubicación dimensional de los ítems.
4. En la cuarta etapa, se sistematizaron las valoraciones de los jueces y se calculó el coeficiente V de Aiken. Posteriormente, se analizaron los resultados por ítem, criterio y dimensión. Los ítems con valores comparativamente más bajos o con observaciones cualitativas relevantes fueron revisados con especial atención, considerando posibles redundancias, solapamientos entre dimensiones y necesidad de mayor precisión conceptual.

Análisis de datos

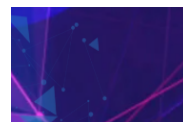
Para el análisis cuantitativo se utilizó el coeficiente V de Aiken, que permite estimar el grado de acuerdo entre jueces respecto de la validez de contenido de cada ítem. El cálculo se realizó mediante la siguiente fórmula:

$$V = \sum s / [n(c - 1)]$$

Donde s corresponde a la diferencia entre la puntuación otorgada por cada juez y el valor mínimo de la escala; n representa el número de jueces; y c corresponde al número de categorías de la escala utilizada. En este estudio, participaron seis jueces expertos y se empleó una escala de cuatro categorías.

Se calcularon valores de V de Aiken por ítem, por criterio y por dimensión, así como un índice global del instrumento. Para la interpretación de los resultados, se consideró que valores iguales o superiores a .70 indicaban un nivel aceptable de validez de contenido, mientras que valores iguales o superiores a .80 reflejaban una adecuada o alta validez de contenido.

De manera complementaria, se analizaron las observaciones cualitativas formuladas por el panel de jueces, con el propósito de identificar sugerencias vinculadas con la claridad, pertinencia, coherencia y redacción de los ítems. Este análisis permitió enriquecer la interpretación de los resultados cuantitativos, especialmente en aquellos casos en que los valores obtenidos requerían una revisión más detallada, aportando criterios sustantivos para la mejora del instrumento.



El análisis cualitativo de las observaciones se orientó a identificar problemas de redacción, ambigüedad, redundancia o solapamiento conceptual. A partir de este análisis, se revisaron específicamente los ítems I1, I10, I11, I12, I15, I16 e I19, por presentar aspectos susceptibles de mejora. Las modificaciones realizadas buscaron fortalecer la delimitación conceptual de cada ítem y asegurar una mayor coherencia entre los reactivos y las dimensiones del instrumento.

Resultados

El instrumento obtuvo un V de Aiken global de .894, lo que evidencia un nivel alto de acuerdo experto y permite sostener que el conjunto de ítems presenta adecuada validez de contenido. El valor mínimo observado fue .722, asociado al criterio de claridad del ítem 1, mientras que el valor máximo fue 1.000, registrado en diversos ítems y criterios.

En términos generales, los resultados permiten recomendar la mantención de la mayoría de los ítems. Sin embargo, se identifican algunos reactivos que requieren revisión menor, principalmente por valores cercanos o inferiores al punto de corte propuesto, así como por observaciones cualitativas relacionadas con redundancia, solapamiento entre dimensiones y precisión conceptual.

Resultados por dimensión

Tabla 1. Resultados de V de Aiken por dimensión del instrumento.

| Dimensión | N ítems | V promedio | V mínimo | V máximo | Interpretación |
|-----------|---------|------------|----------|----------|--------------------------------|
| D1 | 5 | .928 | .722 | 1.000 | Excelente validez de contenido |
| D2 | 5 | .908 | .722 | 1.000 | Excelente validez de contenido |
| D3 | 5 | .836 | .722 | .944 | Adecuada / aceptable |
| D4 | 5 | .903 | .778 | 1.000 | Excelente validez de contenido |

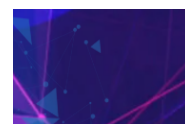
Las dimensiones 1, 2 y 4 alcanzaron valores promedio superiores a .90, lo que refleja excelente validez de contenido. La dimensión 3 obtuvo un valor promedio de .836, que se mantiene dentro del rango adecuado, aunque con mayor necesidad de revisión conceptual. Esta dimensión concentra algunos ítems con valores mínimos más bajos, especialmente en claridad y coherencia, lo que sugiere revisar su delimitación respecto de las demás dimensiones.

Resultados por criterio de evaluación

Tabla 2. Resultados de V de Aiken por criterio de evaluación.

| Criterio | V promedio | V mínimo | V máximo | Interpretación |
|-------------|------------|----------|----------|--------------------------------|
| Relevancia | .906 | .722 | 1.000 | Excelente validez de contenido |
| Claridad | .867 | .722 | 1.000 | Adecuada / aceptable |
| Coherencia | .903 | .778 | 1.000 | Excelente validez de contenido |
| Suficiencia | .900 | .778 | 1.000 | Excelente validez de contenido |

El criterio con mayor margen de mejora fue claridad, con un V promedio de .867 y un mínimo de .722. Si bien este resultado sigue siendo aceptable, indica que algunos ítems podrían beneficiarse de ajustes en su formulación. Los criterios de relevancia, coherencia y suficiencia presentaron valores promedio iguales o superiores a .900, lo que respalda la pertinencia general del contenido del instrumento.

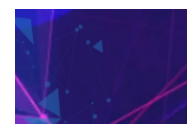


Resultados por ítem

La Tabla 3 presenta los resultados por ítem, considerando el V promedio, el V mínimo observado, la interpretación y la decisión sugerida.

Tabla 3. Resultados de V de Aiken por ítem

| Dim. | Ítem | Enunciado | V prom. | V mín. | Interpretación | Decisión |
|------|------|---|---------|--------|--------------------------------|--------------------------------|
| 1 | 1 | Las actividades prácticas de este curso invitan a participar activamente en el aprendizaje. | .778 | .722 | Requiere revisión menor | Revisar redacción/solapamiento |
| 1 | 2 | El curso me otorga un rol protagónico en la construcción de mi propio aprendizaje. | 1.000 | 1.000 | Excelente validez de contenido | Mantener |
| 1 | 3 | Las actividades prácticas permiten trabajar de forma autónoma y autorregular el propio desempeño. | .931 | .833 | Excelente validez de contenido | Mantener |
| 1 | 4 | El trabajo colaborativo incrementa el compromiso con el curso. | .986 | .944 | Excelente validez de contenido | Revisar redacción/solapamiento |
| 1 | 5 | Las actividades prácticas facilitan una mayor implicación con los contenidos. | .944 | .944 | Excelente validez de contenido | Mantener |
| 2 | 6 | Las actividades prácticas basadas en proyectos generan aprendizajes significativos. | .875 | .833 | Adecuado / aceptable | Mantener |
| 2 | 7 | La resolución de problemas favorece el pensamiento crítico y la creatividad. | 1.000 | 1.000 | Excelente validez de contenido | Mantener |
| 2 | 8 | Los estudios de caso permiten conectar contenidos teóricos con situaciones reales. | .944 | .889 | Excelente validez de contenido | Mantener |
| 2 | 9 | El aprendizaje entre pares mejora la comprensión de los contenidos. | .958 | .944 | Excelente validez de contenido | Revisar redacción/solapamiento |
| 2 | 10 | Las metodologías activas promueven una participación más dinámica en el aula. | .764 | .722 | Requiere revisión menor | Revisar redacción/solapamiento |
| 3 | 11 | Las actividades prácticas fortalecen el pensamiento crítico. | .778 | .778 | Requiere revisión menor | Revisar redacción/solapamiento |
| 3 | 12 | Las actividades prácticas fomentan la creatividad y la innovación. | .806 | .722 | Adecuado / aceptable | Revisar redacción/solapamiento |
| 3 | 13 | El trabajo colaborativo mejora las habilidades comunicativas. | .903 | .889 | Excelente validez de contenido | Revisar redacción/solapamiento |
| 3 | 14 | Las actividades prácticas ayudan a resolver problemas complejos. | .875 | .833 | Adecuado / aceptable | Revisar redacción/solapamiento |
| 3 | 15 | Las actividades prácticas favorecen la reflexión sobre el propio aprendizaje. | .819 | .778 | Adecuado / aceptable | Revisar redacción/solapamiento |
| 4 | 16 | Las evaluaciones prácticas permiten evidenciar los aprendizajes logrados. | .875 | .778 | Adecuado / aceptable | Revisar redacción/solapamiento |
| 4 | 17 | La retroalimentación formativa mejora el proceso de aprendizaje. | .944 | .944 | Excelente validez de contenido | Mantener |
| 4 | 18 | La autoevaluación y coevaluación fomentan la reflexión sobre el propio desempeño. | .944 | .944 | Excelente validez de contenido | Mantener |
| 4 | 19 | Las actividades prácticas permiten aplicar lo aprendido en situaciones reales. | .778 | .778 | Requiere revisión menor | Revisar redacción/solapamiento |
| 4 | 20 | La retroalimentación oportuna impulsa mejoras continuas en el aprendizaje. | .972 | .889 | Excelente validez de contenido | Mantener |



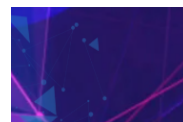
Los resultados muestran una valoración global favorable del instrumento, con coeficientes V de Aiken que fluctúan entre .764 y 1.000, lo que evidencia adecuados niveles de validez de contenido. La mayoría de los ítems fue clasificada con excelente validez o con un nivel adecuado/aceptable, respaldando la pertinencia, claridad y coherencia de los enunciados. Destacan los ítems 2 y 7, que alcanzaron $V = 1.000$, reflejando pleno acuerdo entre los jueces. No obstante, los ítems 1, 10, 11 y 19 requieren revisión menor, principalmente por aspectos de redacción o posible solapamiento conceptual. En consecuencia, se recomienda mantener los ítems mejor valorados y ajustar aquellos observados antes del pilotaje.

Cuestionario Experiencias de Aprendizaje Activo en la Educación Superior (EAA-ES)

Instrucciones: Lea cuidadosamente cada afirmación y marque con una X el grado de acuerdo que mejor represente su experiencia en el curso o asignatura.

Escala: 1 = Totalmente en desacuerdo | 2 = En desacuerdo | 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 4 = De acuerdo | 5 = Totalmente de acuerdo

| N° | Ítem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Las actividades del curso me permiten participar activamente en la construcción de mi aprendizaje. | | | | | |
| 2 | El curso me otorga un rol protagónico en la construcción de mi propio aprendizaje. | | | | | |
| 3 | Las actividades prácticas permiten trabajar de forma autónoma y autorregular el propio desempeño. | | | | | |
| 4 | Las actividades de trabajo colaborativo incrementan el compromiso con el curso. | | | | | |
| 5 | Las actividades prácticas facilitan una mayor implicación con los contenidos. | | | | | |
| 6 | Las actividades prácticas basadas en proyectos generan aprendizajes significativos. | | | | | |
| 7 | La resolución de problemas implementada en el curso favorece el pensamiento crítico y la creatividad. | | | | | |
| 8 | Los estudios de caso permiten conectar contenidos teóricos con situaciones reales. | | | | | |
| 9 | El aprendizaje entre pares implementado en el curso mejora la comprensión de los contenidos. | | | | | |
| 10 | Las metodologías activas empleadas en el curso favorecen la interacción, la toma de decisiones y la resolución de tareas de aprendizaje. | | | | | |
| 11 | Las actividades prácticas fortalecen mi capacidad para analizar información, argumentar ideas y tomar decisiones fundamentadas. | | | | | |
| 12 | Las actividades prácticas favorecen la generación de ideas, propuestas o soluciones originales frente a situaciones de aprendizaje. | | | | | |



| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 13 | El trabajo colaborativo implementado en el curso mejora las habilidades comunicativas. | | | | | |
| 14 | Las actividades prácticas implementadas en el curso ayudan a resolver problemas complejos. | | | | | |
| 15 | Las actividades prácticas me ayudan a reconocer cómo aprendo y qué estrategias puedo mejorar durante el proceso formativo. | | | | | |
| 16 | Las evaluaciones prácticas permiten demostrar, mediante evidencias concretas, los aprendizajes alcanzados en el curso. | | | | | |
| 17 | La retroalimentación formativa mejora el proceso de aprendizaje. | | | | | |
| 18 | La autoevaluación y coevaluación fomentan la reflexión sobre el propio desempeño. | | | | | |
| 19 | Las evaluaciones prácticas permiten evidenciar la transferencia de lo aprendido a situaciones reales o cercanas al campo profesional. | | | | | |
| 20 | La retroalimentación oportuna impulsa mejoras continuas en el aprendizaje. | | | | | |

Nota. Este cuestionario corresponde a la versión revisada del EAA-ES para fase de pilotaje. Valores más altos indican mayor acuerdo con la afirmación.

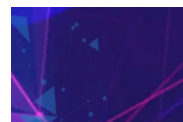
Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló con fines académicos e instrumentales, resguardando la confidencialidad de las valoraciones emitidas por los jueces expertos. La participación de los evaluadores se realizó de manera voluntaria y sus aportes fueron utilizados exclusivamente para mejorar la calidad del instrumento. Dado que esta fase no contempló la aplicación del cuestionario a estudiantes, no se recopiló información sensible de participantes de la población objetivo.

Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten concluir que el Cuestionario Experiencias de Aprendizaje Activo en la Educación Superior (EAA-ES) presenta evidencias favorables de validez de contenido, sustentadas en el juicio de seis expertos y en el cálculo del coeficiente V de Aiken. El valor global obtenido, equivalente a .894, evidencia un alto grado de acuerdo entre los jueces respecto de la relevancia, claridad, coherencia y suficiencia de los ítems que componen el instrumento. En consecuencia, el EAA-ES constituye una propuesta pertinente para evaluar experiencias de aprendizaje activo en contextos de educación superior.

Asimismo, los resultados por dimensión muestran que la estructura inicial del cuestionario es consistente con los componentes centrales del aprendizaje activo. Las dimensiones referidas a participación activa, metodologías activas y evaluación auténtica alcanzaron valores promedio superiores a .90, lo que respalda su adecuada representación conceptual. Por su parte, la dimensión asociada al desarrollo de competencias genéricas obtuvo un valor promedio también aceptable, aunque con mayor necesidad de revisión conceptual, especialmente en aquellos ítems vinculados con pensamiento crítico, creatividad, reflexión y transferencia del aprendizaje.



El análisis por criterio permitió identificar que la claridad fue el aspecto con mayor margen de mejora, aunque sus valores se mantuvieron dentro de rangos aceptables. Este hallazgo confirma la importancia de complementar el análisis cuantitativo de la V de Aiken con las observaciones cualitativas de los jueces expertos, pues estas permitieron reconocer posibles redundancias, solapamientos entre dimensiones y necesidades de precisión semántica. En particular, los ítems I1, I10, I11, I12, I15, I16 e I19 fueron revisados con el propósito de fortalecer su delimitación conceptual y mejorar su coherencia con las dimensiones correspondientes.

En términos metodológicos, el estudio confirma la utilidad del juicio de expertos como procedimiento inicial para depurar instrumentos de medición antes de su aplicación empírica. La integración de criterios cuantitativos y cualitativos permitió no solo estimar el grado de acuerdo entre evaluadores, sino también mejorar la calidad del cuestionario desde una perspectiva teórica, pedagógica y metodológica. De este modo, la validación de contenido no se redujo a una operación estadística, sino que constituyó una instancia de revisión crítica orientada al perfeccionamiento del instrumento.

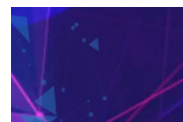
Se concluye, además, que el EAA-ES responde a una necesidad relevante en el campo de la educación superior: contar con instrumentos breves, claros y conceptualmente organizados que permitan recoger información sobre la experiencia del estudiantado frente a prácticas de aprendizaje activo. Su estructura de 20 ítems distribuidos en cuatro dimensiones ofrece una base adecuada para analizar aspectos asociados a la participación, la aplicación del aprendizaje, el desarrollo de competencias y la evaluación auténtica.

Finalmente, si bien los resultados obtenidos son favorables, se reconoce que esta validación corresponde a una fase inicial del proceso instrumental. Por tanto, se recomienda avanzar hacia una aplicación piloto con estudiantes de educación superior, con el fin de examinar el comportamiento de los ítems, estimar la consistencia interna del cuestionario y obtener nuevas evidencias psicométricas. Futuras investigaciones podrían considerar análisis de confiabilidad, análisis factorial exploratorio o confirmatorio, así como estudios comparativos en distintos contextos institucionales, áreas disciplinares y modalidades formativas.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial y recursos digitales basados en IA

Durante el desarrollo de este estudio se utilizaron herramientas digitales basadas en inteligencia artificial con fines de apoyo académico, técnico y editorial. En primer lugar, se empleó Consensus como recurso de apoyo para la revisión del estado del arte, específicamente para la identificación, exploración y contraste inicial de literatura científica vinculada con la temática del estudio. Esta herramienta fue utilizada como apoyo complementario y no sustituyó la lectura crítica, selección ni evaluación académica de las fuentes consultadas.

Asimismo, se utilizó Gemini para apoyar la revisión de estilo, coherencia discursiva y fluidez del texto, procurando mejorar la claridad expositiva sin alterar el sentido conceptual ni los argumentos centrales del manuscrito. De manera complementaria, se recurrió a Grammarly para la revisión gramatical, ortográfica y de puntuación, especialmente en segmentos redactados o revisados en inglés.



Finalmente, se utilizó ChatGPT como apoyo para el análisis cuantitativo asociado al cálculo de la V de Aiken, particularmente en la organización de datos, verificación de fórmulas, procesamiento de valoraciones de jueces expertos y revisión de resultados derivados del procedimiento de validación de contenido. El uso de esta herramienta se limitó a funciones de asistencia analítica y verificación técnica, manteniéndose bajo responsabilidad de los autores la interpretación metodológica, la toma de decisiones estadísticas y la redacción final de los resultados.

En todos los casos, las herramientas mencionadas fueron utilizadas como recursos de apoyo y no como sustitutos del juicio académico, metodológico ni ético de los autores. La versión final del manuscrito fue revisada, validada y aprobada íntegramente por el equipo investigador.

Referencias

- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955–959. <https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131–142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Almanasreh, E., Moles, R., & Chen, T. (2019). Evaluation of methods used for estimating content validity. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 15, 214–221. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2018.03.066>
- Berg, E., & Lepp, M. (2023). The meaning and application of student-centered learning in nursing education: An integrative review of the literature. *Nurse education in practice*, 69, 103622. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103622>
- Dogani, B. (2023). Active learning and effective teaching strategies. *International Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Researches*. <https://doi.org/10.59287/ijanser.578>
- Doolittle, P., Wojdak, K., & Walters, A. (2023). Defining Active Learning: A Restricted Systemic Review. *Teaching and Learning Inquiry*. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.11.25>.
- Echevarría-Guanilo, M., Gonçalves, N., & Romanoski, P. (2018). Psychometric properties of measurement instruments: conceptual basis and evaluation methods - Part ii. *Texto & Contexto - Enfermagem*. <https://doi.org/10.1590/1980-265x-tce-2017-0311>
- Gonsar, N., Patrick, L., & Cotner, S. (2021). Graduate- and undergraduate-student perceptions of and preferences for teaching practices in STEM classrooms. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 3. <https://doi.org/10.1186/s43031-021-00035-w>
- Gosavi, C., & Arora, S. (2022). Active Learning Strategies for Engaging Students in Higher Education. *Journal of Engineering Education Transformations*. <https://doi.org/10.16920/jeet/2022/v36is1/22167>
- Khan, I., Ullah, A., & Khan, I. (2025). Enhancing Higher Education through Active Learning: Pedagogic Techniques and Student Perspectives. *Journal of Social & Organizational Matters*. <https://doi.org/10.56976/jsom.v4i2.224>
- Karcher, E., Guberman, D., Bonem, E. & Lumkes, J. (2022). Instructor Perception of Incorporating Active Learning in College of Agriculture Classrooms. *Teaching & Learning Inquiry* 10. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.10.36>
- Lombardi, D., & Shipley, T. (2021). The Curious Construct of Active Learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 22, 8 - 43. <https://doi.org/10.1177/1529100620973974>

- Maldonado-Suárez, N., & Santoyo-Telles, F. (2024). Validez de contenido por juicio de expertos: Integración cuantitativa y cualitativa en la construcción de instrumentos de medición. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 17(2), 1–19. <https://doi.org/10.1344/reire.46238>
- Maldonado-Suárez, N., & Santoyo-Telles, F. (2024). Validez de contenido por juicio de expertos: Integración cuantitativa y cualitativa en la construcción de instrumentos de medición. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 17(2), 1–19. <https://doi.org/10.1344/reire.46238>
- McConnell, D. A., Chapman, L., Czajka, C. D., Jones, J. P., Ryker, K. D., & Wiggen, J. (2017). Instructional utility and learning efficacy of common active learning strategies. *Journal of Geoscience Education*, 65(4), 604-625. <https://doi.org/10.5408/17-249.1>
- Mishra, N. (2023). Constructivist Approach to Learning: An Analysis of Pedagogical Models of Social Constructivist Learning Theory. *Journal of Research and Development*. <https://doi.org/10.3126/jrdn.v6i01.55227>
- Perez, A., Green, J., Moharrami, M., Gianoni-Capenakas, S., Kebbe, M., Ganatra, S., Ball, G., & Sharmin, N. (2023). Active learning in undergraduate classroom dental education- a scoping review. *PLOS ONE*, 18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0293206>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Vera, F. (2022). Implementación de metodologías activas en la educación superior mexicana: Análisis desde la perspectiva docente. *Transformar*, 3(3), 47–59. Recuperado a partir de <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/66>
- Vera, F. (2023). Aprendizaje activo y pensamiento crítico: Impulsando el desarrollo estudiantil en una universidad privada chilena. *Transformar*, 4(3), 31–44. Recuperado a partir de <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/101>
- Vera, F. (2025). Cuestionario sobre Experiencias de Aprendizaje Activo en Educación Superior (EAA-ES). Red Internacional de Investigadores en Educación (REDIIE). <https://rediie.cl/aaa-es/>
- Vera, F. (2026). Cuestionario sobre Experiencias de Aprendizaje Activo en Educación Superior (EAA-ES) Revisado. Red Internacional de Investigadores en Educación (REDIIE). <https://rediie.cl/cuestionario-aaa-es-revisado/>
- Vera, F. y García-Martínez, S.(2022). Creencias y prácticas de docentes universitarios respecto a la integración de tecnología digital para el desarrollo de competencias genéricas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-16. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11582>