

USO DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS EN ESTUDIANTES DE DOCTORADO: UN MODELO DE EVALUACIÓN



Pilar María Moreno Jiménez



Pilar María Moreno Jiménez nació en Córdoba, España. Hija y nieta de maestras, se formó como pedagoga en la Universidad Complutense de Madrid. Muy pronto adquirió el gusto por la lectura y los libros, que abundaban en la biblioteca familiar heredada de su abuelo, artista e intelectual asesinado al principio de la Guerra Civil. Después de sus estudios de Maestría en Bibliotecología en la UNAM ha trabajado en diversas bibliotecas universitarias promoviendo el papel educativo de los profesionales de la información documental. También ha impartido clases a nivel licenciatura y posgrado, así como realizado investigación relacionada con temas de desarrollo de habilidades para el uso de la información bajo el enfoque de epistemología social.

USO DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
EN ESTUDIANTES DE DOCTORADO:
UN MODELO DE EVALUACIÓN

USO DE REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS EN
ESTUDIANTES DE DOCTORADO:
UN MODELO DE EVALUACIÓN

Pilar María Moreno Jiménez

Publicar al Sur
2023



CONSEJO EDITORIAL

DR. MAURICIO BEUCHOT PUENTE

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

DR. SIXTO CASTRO SANTILLÁN

Universidad de Valencia, España

DR. RAFAEL ROBERTO CÚNSULO

Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Tucumán, Argentina

MTRA. BARBARA ESMENIA PACHECO DA SILVA

Red Magdalenas Internacional - Teatro de las Oprimidas, São Paulo, Brasil

DRA. PATRICIA GANEM ALARCÓN

Secretaría de Educación Pública y Grupo “Loga Escuelas en Red”, México

DR. JEAN GRONDIN

Universidad de Montreal, Canadá

DRA. SIOBHAN FENELLA GUERRERO MC MANUS

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CIICH), México

DRA. CLAUDIA PONTÓN RAMOS

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México

DR. LUIS PORTER GALETAR

Profesor jubilado de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Xochimilco, México

DR. ALBERTO SANEN LUNA

Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro, México

Moreno Jiménez, Pilar María

Uso de referencias bibliográficas en estudiantes de doctorado: un modelo de evaluación / Pilar María Moreno Jiménez. – México: Publicar al Sur, 2023.

232 p., il., gráf., tablas ; 21 cm.

Incluye bibliografía e índice.

ISBN 978-607-59968-2-0

1. Citas bibliográficas – Uso. 2. Bibliografía – Evaluación. 3. Educación – Estudio y enseñanza (Posgrado). 4. Tesis y disertaciones académicas.

CDD: 020.72 LC: PN171.F56

Primera edición: noviembre del 2023.

© Derechos reservados por la autora

D. R. © 2023 Sello Editorial Publicar al Sur ®

Publicar al Sur, Calle Xaxalco Mz5 lt4 San Miguel Topilejo, Tlalpan, Ciudad de México, c. p. 14500.

El dominio en la Web es <http://publicaralsur.com>

Usuario del registro nacional de editores:
Pis200305196

Este libro se publica luego de un dictamen por el sistema de doble enmascaramiento (“doble ciego”), según los criterios vigentes en la política editorial actual.

Diseño y cubierta: Equipo editorial de Publicar al Sur

Impreso en México / Printed in Mexico

ÍNDICE

TABLA DE CONTENIDO

Lista de Figuras.....	13
Lista de Tablas.....	15

CAPITULO I: NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL ESTUDIO

Introducción.....	21
Declaración del problema.....	31
Preguntas de investigación.....	36
Hipótesis de investigación.....	37
Propósito de la investigación.....	37
Justificación de la investigación.....	38
Supuestos básicos.....	39
Limitaciones y delimitaciones.....	40
Definición de términos.....	42

CAPITULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA

Introducción.....	47
Teorías que explican el problema.....	48
Revisión de la literatura.....	50
<i>Los estudios comparativos entre educación tradicional y educación a distancia.....</i>	<i>52</i>
<i>Los estudios bibliométricos de la ciencia.....</i>	<i>54</i>

<i>Las rúbricas como instrumento de evaluación en la educación superior.....</i>	<i>57</i>
<i>Los análisis de citas y las rúbricas de evaluación de la bibliografía.....</i>	<i>60</i>
<i>La revisión de la literatura y la bibliografía.....</i>	<i>62</i>
<i>Factores que influyen en el comportamiento informativo de estudiantes de doctorado.....</i>	<i>63</i>
<i>Los errores de citación.....</i>	<i>66</i>
<i>Estudios en México y América Latina.....</i>	<i>69</i>

CAPITULO III: MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS

Introducción.....	79
Diseño de la investigación.....	80
Población y muestra.....	83
Hipótesis y variables.....	85
Procedimientos.....	86
<i>Selección de instrumentos de medición.....</i>	<i>92</i>
<i>Rúbricas analizadas.....</i>	<i>94</i>
Criterios de evaluación.....	97

RÚBRICA PROPUESTA.....103

RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS....128

CAPITULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Introducción.....	133
Resultados.....	134
<i>Vinculación con las preguntas de investigación.....</i>	<i>137</i>
<i>Vinculación con los objetivos de la investigación.....</i>	<i>157</i>
<i>Vinculación con los propósitos de la investigación.....</i>	<i>157</i>
<i>Vinculación con las hipótesis de la investigación.....</i>	<i>159</i>

<i>Vinculación con estudios previos</i>	161
<i>Discusión teórica</i>	167
<i>Discusión metodológica</i>	171
<i>Vinculación con las prácticas educativas</i>	176
<i>Limitaciones y futuras líneas de investigación</i>	177
Resumen.....	179
REFERENCIAS.....	183
APÉNDICE A.....	203
APÉNDICE B.....	209
APÉNDICE C.....	211
ÍNDICE ANALÍTICO.....	215

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Diseño de la investigación.

FIGURA 2: Ejemplo de hoja de cálculo con el vaciado de datos cuantitativos de las referencias.

FIGURA 3: Ejemplo de hoja de cálculo con el vaciado de datos sobre revistas citadas.

FIGURA 4: Ejemplo de calificación para el criterio de Coherencia.

FIGURA 5: Ejemplo de calificación para el criterio de Relevancia.

FIGURA 6: Ejemplo de calificación para el criterio de Actualidad.

FIGURA 7: Ejemplo de calificación para el criterio de Normatividad.

FIGURA 8: Ejemplo de calificación para el criterio de Pertinencia.

FIGURA 9: Ejemplo de calificación para el criterio de Amplitud .

FIGURA 10: Ejemplo de procedimiento de verificación del criterio de Coherencia.

FIGURA 11: Tipos de fuentes utilizadas en las tesis de la Universidad Presencial.

FIGURA 12: Tipos de fuentes utilizadas en las tesis de la Universidad Virtual.

FIGURA 13: Porcentajes de calificaciones en el criterio de Pertinencia.

FIGURA 14: Porcentajes de calificaciones en el criterio de Relevancia.

FIGURA 15: Porcentajes de calificaciones en el criterio de Actualidad.

FIGURA 16: Porcentajes de calificaciones en el criterio de Normatividad.

FIGURA 17: Porcentajes de calificaciones en el criterio de Coherencia.

FIGURA 18: Distribuciones del ICB en cada muestra.

FIGURA 19: Resultados de la Prueba U de Mann Whitney con SPSS.

LISTA DE TABLAS

TABLA 1: Estudios de la bibliografía en tesis de posgrado de programas presenciales y a distancia.

TABLA 2: Características de los programas de doctorado del ITESM y la UPN.

TABLA 3: Guía de observación de Martín y Lafuente.

TABLA 4: Distribución de la muestra (poblaciones finitas conocidas).

TABLA 5: Hipótesis y variables del estudio.

TABLA 6: Etapas de recolección y análisis de los datos.

TABLA 7: Rúbrica de evaluación de Beile, Boote y Killingsworth.

TABLA 8: Rúbrica de evaluación de Boote y Beile.

TABLA 9: Rúbrica de evaluación de Tuñón y Brydges.

TABLA 10: Criterios y objetos de análisis.

TABLA 11: Escala para la calificación de los criterios de evaluación.

TABLA 12: Composición del índice de calidad de la bibliografía (ICB).

TABLA 13: Interpretación del coeficiente Kappa de Fleiss.

TABLA 14: Calificaciones de los jueces de la primera ronda para el criterio de Pertinencia.

TABLA 15: Matriz de calificaciones por tesis en la primera ronda para el criterio de Pertinencia.

TABLA 16: Calificaciones de los jueces de la primera ronda en el criterio de Amplitud.

TABLA 17: Matriz de calificaciones por tesis en la primera ronda para el criterio de Amplitud.

TABLA 18: Coeficientes Kappa de Fleiss obtenidos en la primera ronda de evaluación.

TABLA 19: Calificaciones de los jueces de la segunda ronda para el criterio de Pertinencia.

TABLA 20: Matriz de calificaciones por tesis en la segunda ronda para el criterio de Pertinencia.

TABLA 21: Calificaciones de los jueces de la segunda ronda en el criterio de Amplitud.

TABLA 22: Matriz de calificaciones por tesis en la segunda ronda para el criterio de Amplitud.

TABLA 23: Coeficientes Kappa de Fleiss obtenidos en la segunda ronda de evaluación.

TABLA 24: Interpretación del coeficiente Kappa de Cohen.

TABLA 25: Coeficientes ponderados de Kappa de Cohen obtenidos para el criterio de Pertinencia.

TABLA 26: Métodos de recolección y análisis de datos.

TABLA 27: Características de las tesis seleccionadas para la pruebas de evaluación.

TABLA 28: Número de referencias bibliográficas por tesis.

TABLA 29: Revistas citadas por programa, idioma e inclusión en el *Web of Science*.

TABLA 30: Promedio de títulos de revistas citadas por tesis, en cada programa.

TABLA 31: Porcentaje de revistas por programa, idioma e inclusión en el *Web of Science*.

TABLA 32: Revistas del núcleo común, por idioma e inclusión en el *Web of Science*.

TABLA 33: Porcentaje de revistas del núcleo, por idioma e inclusión en el *Web of Science*.

TABLA 34: Valores del ICB, tamaño de la muestra, media y desviación típica de cada grupo.

TABLA 35: Prueba de U de Mann Whitney para cada criterio del ICB.

TABLA 36: Estudios de la bibliografía en tesis mexicanas de doctorado.

TABLA 37: Resultados de estudios de la bibliografía en tesis mexicanas de doctorado.

TABLA 38: Resumen de resultados del índice de calidad bibliográfica.

TABLA 39: Tipos de rúbricas utilizados para los criterios de evaluación del ICB.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a las instituciones colaboradoras en el estudio por facilitarme el acceso a los datos de forma rápida y cómoda para su análisis, así como a las personas especialistas que me dedicaron su valioso tiempo para el proceso de validación del instrumento de evaluación.

Agradezco especialmente al Dr. José Segoviano su acompañamiento y sugerencias en el desarrollo de la investigación.

Capítulo I:

Naturaleza y dimensión del estudio

INTRODUCCIÓN

La aparición y desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el siglo XX, así como el acelerado desarrollo de las redes telemáticas e Internet, hizo posible una gran transformación de los medios y procedimientos aplicables a la educación a distancia, propiciando no sólo la entrega más rápida de contenidos, sino el acceso a más recursos y, sobre todo, una interacción comunicativa que representa un potencial para los procesos de enseñanza y aprendizaje (Simonson, Smaldino, Albright y Svacek, 2008).

Durante los últimos años la educación a distancia se ha transformado y se han ido desarrollando sistemas de formación en línea en diversos ámbitos de la educación formal y escolarizada incluyendo los programas universitarios. Sin embargo, si bien estos programas han sido vistos como un medio de ampliación de la cobertura de la educación superior a grupos sociales que antes no tenían acceso a ella, no siempre han sido considerados al mismo nivel que los programas formales *in situ* o presenciales. Se ha tendido a pensar que estos programas, sobre todo en sus primeras etapas de desarrollo, no contaban con la misma calidad que los programas tradi-

cionales presenciales. Pero habiéndose consolidado ya esta modalidad de enseñanza en años recientes, incluso con presencia en prestigiosas universidades tradicionales –como Cambridge, Harvard o Stanford–, se empiezan a plantear en nuestro país los procesos de acreditación de los programas académicos mexicanos (Sistema Nacional de Educación a Distancia, 2008). En 2012, cuatro programas de maestría en la modalidad a distancia, dos del Tec de Monterrey (Administración de Tecnologías de la Información y Administración Empresarial) y dos de la Universidad de Guadalajara (Educación Ambiental y Tecnologías para el Aprendizaje) lograron ingresar al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (Canales Sánchez, 2011), lo que propició la definición posterior de políticas específicas para los posgrados en línea, llamados “no escolarizados”. Ya entonces el Tec de Monterrey contaba con su programa de doctorado en línea, el único en México.

Uno de los componentes primordiales de los programas de doctorado es la formación de habilidades para la investigación, mismas que se evalúan en sus estudiantes por medio de sus productos académicos, ya sean publicaciones parciales o el trabajo final de grado (Cabra Torres y García, 2009). La revisión de la literatura es uno de los elementos fundamentales en este proceso, ya que sirve para analizar y sintetizar los estudios anteriores sobre un tema, permitiendo así la reflexión teórica y metodológica para el abordaje de un problema, así como una visión comprensiva y contextualizada del mismo, lo que propicia la innovación y la utilidad

de las investigaciones (Cabra Torres y García, 2009). Las fuentes bibliográficas que se referencian en esos trabajos de grado sirven además para fundamentar y respaldar las afirmaciones, supuestos, hechos, teorías, métodos, etc. expuestos a lo largo de la tesis, y su adecuada citación y utilización es requisito indispensable en la actividad cotidiana de la investigación. (Cabra Torres y García, 2009; Green, 2009).

Cisneros y Olave (2012) entienden el texto científico como una situación comunicativa y señalan que las llamadas “voces” son una parte constitutiva del discurso académico, y se entretajan en el discurso referencial “cuyo mecanismo es la intertextualidad o el cruce de textos, y cuya visibilidad es la citación” (p. 82). Para ellos, el discurso referencial es un conjunto de voces integradas al discurso autorial, que entran en comunicación con la persona lectora por medio del texto. Así “la triple interacción es un encuentro de voces, propias y ajenas, de autor, lector y texto como agentes, en torno a uno o varios objetos de conocimiento” (p. 84).

Las voces ajenas pueden incorporarse en el texto propio con tres funciones o propósitos: apoyar, testimoniar o disentir respecto de las ideas expuestas, convirtiéndose en aliados, testigos u oponentes dentro del discurso argumentativo. Las citas utilizadas pueden servir para mostrar coincidencia, respaldar, reforzar o avalar, o simplemente dar testimonio de un hecho, una declaración o una idea, así como también mostrar opiniones contrarias, que refutan o contradicen los planteamientos expuestos.

El discurso referencial, como lo destacan Cisneros y Olave (2012), no es el único discurso argumentativo y la mera acumulación de citas no justifica necesariamente las tesis expuestas ni garantiza el convencimiento del auditorio. Pero la citación es una característica y una exigencia en el discurso académico, ya que hace patente el proceso de consulta y el rigor de la investigación en relación con la búsqueda de antecedentes, la construcción de redes epistemológicas y el establecimiento de un diálogo con el conocimiento previo sobre un tema, que de esta forma se comunica de forma coherente a quien lo lee.

Es importante señalar, además, que las referencias bibliográficas de las fuentes citadas en un trabajo académico son utilizadas generalmente como un indicador para medir la importancia e impacto de las publicaciones científicas, típicamente de las revistas académicas. Así, quienes realizan investigación deben estar conscientes de que las referencias bibliográficas que incluya en sus artículos serán analizadas como parte de un complejo sistema de comunicación científica, de ahí que resulte imprescindible la pertinencia y exactitud de dichas referencias (Culebras-Fernández, García de Lorenzo, Wanden-Nerghe, David Castiel y Sanz-Valero, 2008).

Los estudios que se han llevado a cabo para analizar las citas de tesis se han usado para distintos propósitos, como el de evaluar las habilidades para la investigación (Moed, 2005) o contribuir a la toma de decisiones en el desarrollo de las colecciones

de las bibliotecas (Kushkowski, Parsons y Wiese, 2003). Los análisis de citas se han utilizado también para evaluar la efectividad de la capacitación en el uso de la biblioteca, o analizar el comportamiento de búsqueda de información, más frecuentemente en estudiantes de licenciatura (Carlson, 2006; Hovde, 1999).

Típicamente, los análisis de citas consisten en el conteo de las referencias, que se clasifican de acuerdo a características objetivas, como tipo de fuente (p.e.: libro, artículo, ponencia, tesis), fecha de publicación, revistas en que se publican los artículos, etc. El análisis de citas es un método de investigación que no interfiere en el comportamiento de los sujetos ni requiere de su cooperación, por lo que permite procesar fácilmente los datos extraídos.

Varios estudios han utilizado los análisis de citas para valorar las referencias bibliográficas de tesis de posgrado o han dedicado sus propias tesis a esos estudios (Glenn, 1995; Urbano Salido, 2000; Thomas, 2000; Gooden, 2001; Oliveira, Casarin y García, 2007; Kurruppa y Moore, 2008; Eckel, 2009; Tong, 2010). Otros estudios han utilizado, además del análisis cuantitativo de las citas, instrumentos cualitativos de evaluación, o rúbricas de evaluación (Beile, Boote y Killingsworth, 2003; Boote y Beile, 2005; Tuñón y Brydges, 2005; Carlson, 2006).

Beile, Boote y Killingsworth (2003) se basaron en un estudio de Kohl y Wilson (1986) para establecer tres criterios cualitativos (rigor académico, actualidad y pertinencia) con el fin de asignar puntajes a las referencias del capítulo de revisión de la

literatura de un conjunto de tesis de doctorado en educación, presentadas en universidades de Estados Unidos. Las tesis fueron analizadas y puntuadas de forma independiente por tres evaluadores, quienes utilizaron una escala de 4, 3 y 3 puntos respectivamente para cada criterio. Una vez comprobada estadísticamente la consistencia entre árbitros, se obtuvo el promedio de puntuación de los tres criterios para determinar un índice global de calidad para cada tesis analizada.

En cuanto a la calidad de la bibliografía en las tesis de posgrado de programas a distancia, la Tabla 1 muestra un resumen de los principales estudios llevados a cabo en el ámbito anglosajón. Liu y Yang (2004) y después Fitt (2011), analizaron las fuentes bibliográficas utilizadas en las tesis de doctorado de dicha modalidad.

Liu y Yang (2004) se interesaron por el comportamiento de búsqueda de información de estudiantes; concluyeron que éstos seleccionan las fuentes bibliográficas de acuerdo a la ley del mínimo esfuerzo y que su motivación para usar dichas fuentes está condicionada significativamente por la disciplina de estudio.

Fitt (2011) se dio a la tarea de verificar en qué medida los libros de texto utilizados en los programas de doctorado cubrían adecuadamente los criterios señalados en la rúbrica de Boot y Beile (2005). Hallaron que un porcentaje bajo de universidades (11%) que ofrecían doctorados en educación usaban libros de texto que cubrieran adecuadamente los criterios, mientras

que la mayoría (60%) usaban libros de texto que los cubrían muy mal.

Una comparación de la calidad de las referencias bibliográficas de tesis doctorales en programas presenciales y a distancia fue realizada por Tuñón y Brydges (2006), mientras que Brahme (2010) comparó el comportamiento de búsqueda de información en estudiantes de doctorado de ambas modalidades.

Tuñón y Bridges (2006) encontraron que la calidad de las referencias de las tesis de estudiantes en instituciones presenciales y no presenciales es similar y presenta más elementos comunes que diferencias, las cuales consistieron fundamentalmente en la amplitud –es decir, el número y la variedad– de las fuentes citadas.

Tabla 1:

Estudios de la bibliografía en tesis de posgrado presenciales y a distancia

Autor y año	Pregunta	Hipótesis	Variables	Instrumentos	Conclusiones
Liu y Yang (2004)	¿Cuáles son las características del proceso de búsqueda de información de los estudiantes de posgrado a distancia y qué factores influyen en este proceso?	La selección y uso de la información en los estudiantes a distancia (EAD) es un proceso mutuo e interactivo en el que interviene una comunicación multilateral entre el entorno de la información y las diferencias individuales.	Selección de fuentes de información primarias, razones para selección de dichas fuentes, uso de los recursos, motivación para el uso de dichos recursos; y niveles de alfabetización informativa de los estudiantes.	Cuestionario (cuantitativo)	El uso de las fuentes de información responde al principio del mínimo esfuerzo, reflejado en la elección de fuentes electrónicas y la conveniencia geográfica y temporal. Los niveles de motivación para usar las fuentes están significativamente asociados con la disciplina de estudio.
Tuñón y Brydges (2006)	¿Qué diferencias hay en términos cuantitativos y cualitativos entre las fuentes citadas en sus tesis presenciales (EP) y los estudiantes a distancia (EAD) de programas de doctorado en educación?	No hay una diferencia estadísticamente significativa en la calidad global de las listas de referencias citadas en sus tesis por los EP y los EAD de programas de doctorado en educación.	Calidad de las listas de referencias, medida por: la amplitud, profundidad, actualidad y relevancia de las fuentes citadas.	Análisis de citas (cuantitativo) Rúbrica subjetiva (cualitativo)	La calidad de la lista de referencias de las tesis de estudiantes en instituciones tradicionales (presenciales) y no tradicionales (a distancia) presenta más elementos comunes que diferencias, que consistieron en la amplitud (número y variedad) de las fuentes citadas.
Brahme (2010)	¿Cuáles son las diferencias en la conducta de búsqueda de información y en los recursos de investigación utilizados por estudiantes	No se adelantan las hipótesis, al tratarse de un estudio de caso, de corte cualitativo, con	Conducta de búsqueda de información medida por el uso de las bases de datos de la biblioteca, en términos	Entrevistas virtuales (cualitativo)	Los EAD prefieren consultar a los bibliotecarios, mientras que los EP prefieren consultar a sus pares. Todos prefieren las bases de datos de la biblioteca sobre

de doctorado en educación en programas a distancia y en programas presenciales?	enfoque de teoría fundamentada	de los métodos de búsqueda y de las fuentes utilizadas.	cualquier otra fuente. Los libros son el tipo de fuente más usada, y las fuentes web se utilizan con precaución. Ambos tienen las mismas habilidades para usar bases de datos, pero los EAD muestran menos confianza en sí mismos. Los EP prefieren usar la biblioteca física menos que los EAD y éstos experimentan mayor frustración al intentar obtener el material bibliográfico.
Fitt (2011)	¿Los libros de metodología de la investigación educativa cubren los criterios de la rúbrica de Boot y Beile (2005)?	La primera pregunta es exploratoria.	Rúbrica subjetiva (cuantitativo)
		Libros de texto utilizados en los programas de doctorado en educación	Un porcentaje bajo de universidades (11%) que ofrecen doctorados en educación usan libros de texto que cubran adecuadamente los criterios, mientras que la mayoría (60%) usan libros de texto que los cubren pésimamente.
	¿Hay diferencias significativas entre la calidad de las citas bibliográficas de la revisión de literatura y la de las citas de toda la tesis, medidas con esa rúbrica?	No hay diferencias entre la calidad de las referencias bibliográficas de la sección de revisión de la literatura y la tesis en su conjunto.	Hay pocas diferencias entre las puntuaciones obtenidas en la sección de revisión de la literatura y las puntuaciones obtenidas en toda la tesis.
		Calidad de las referencias bibliográficas medidas por la rúbrica de Boot y Beile (2005)	

Brahme (2010) concluyó en su estudio que el estudiantado de los programas a distancia prefiere consultar a los profesionales de las bibliotecas, mientras que el de programas presenciales prefiere la consulta a sus pares. Todos prefieren las bases de datos de la biblioteca sobre cualquier otra fuente y los libros son el tipo de fuente más usada, mientras que utilizan con reservas las fuentes en la web. Ambos tipos de estudiantes tienen las mismas habilidades para usar bases de datos, pero los estudiantes de la modalidad a distancia muestran menos confianza en sí mismos. Curiosamente, los estudiantes de los programas presenciales prefieren usar la biblioteca física menos que los estudiantes a distancia y éstos experimentan mayor frustración al intentar obtener el material bibliográfico.

En definitiva, el análisis del comportamiento de uso de las fuentes bibliográficas en las tesis de posgrado y la medición de su calidad se ha visto beneficiado por la utilización de instrumentos metodológicos como las rúbricas, que han permitido, entre otras cosas, comparar el desempeño de estudiantes de programas presenciales y de programas a distancia, además de posibilitar la mejora del proceso de aprendizaje de las futuras y futuros investigadores.

Según Cabra Torres y García (2009) la utilización de rúbricas o indicadores de calidad como los desarrollados por Tuñón y Brydges (2006) en conjunto con el seguimiento cercano del tutor, podrán garantizar en buena medida el éxito del proceso de fundamentación de las tesis de posgrado

en cualquier modalidad, presencial o a distancia. Entre las áreas para futuras investigaciones Tuñón y Brydges (2006) señalaron el interés de ampliar los estudios sobre la calidad de las referencias bibliográficas de las tesis fuera de los Estados Unidos, ya que según ellos los patrones de uso de las referencias bibliográficas podrían diferir en estudiantes de otros países.

DECLARACIÓN DEL PROBLEMA

Aunque se han realizado estudios en México que analizan la bibliografía de tesis de doctorado (Vélez García, 2005; Carmona Victoria, 2007), hasta ahora no se encontró evidencia en las bases de datos disponibles, de estudios cualitativos de las citas en tesis de doctorado que incluyan el uso de rúbricas, así como tampoco estudios donde se comparen las tesis de doctorados tradicionales con doctorados a distancia. Lo que nos lleva a preguntarnos si en México existen diferencias en la calidad de las referencias de las tesis de doctorado de los programas presenciales y los programas a distancia.

Para llevar a cabo esta investigación en el contexto mexicano, se buscaron dos programas de doctorado, ya que es el grado académico por excelencia en que se forma para las tareas de investigación; asimismo se buscó que fueran de la misma disciplina, pues es sabido que ésta influye en los patrones de búsqueda de información (Palmer y Cragin, 2008); se prefirió que los programas tuvieran tesis en un periodo más o menos amplio para que hubiera una

cantidad suficiente de éstas y se pudieran abarcar varias generaciones. Con estos criterios, fueron seleccionadas la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN, 2012) y la Universidad Virtual del sistema del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, 2012).

El programa de Doctorado en Innovación Educativa fue pionero en la modalidad virtual en México y contaba en 2012 con cuatro generaciones de estudiantes desde que esta institución educativa privada lo iniciara en 1999. El catálogo de bibliotecas del sistema del Tecnológico de Monterrey muestra 44 tesis de este programa presentadas entre 2002 y 2012.

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución de educación superior pública dedicada exclusivamente a la formación de educadores. Su programa de Doctorado en Educación empezó en el año 2000 y contó con tres generaciones que produjeron 66 tesis entre 2004 y 2012, de las cuales 65 se encuentran disponibles en texto completo en los catálogos de su biblioteca.

Como puede observarse en la Tabla 2, existen diferencias entre estos programas que podrían influir en los resultados esperados en cuanto al nivel de calidad de las referencias bibliográficas utilizadas en las tesis, particularmente las señaladas respecto a la labor tutorial, los lineamientos para la elaboración de tesis y la instrucción bibliográfica. Por lo que resultan varias preguntas abiertas, una de ellas es si la labor tutorial tiene un peso tal en la modalidad presencial como para determinar una diferencia en

la calidad de las referencias bibliográficas de las tesis o si las herramientas virtuales tales como los lineamientos de tesis y los tutoriales para la instrucción bibliográfica son capaces de superar la diferencia en el contacto presencial con los tutores. También sería válido preguntarse si la calidad de las referencias bibliográficas de las tesis de ambos programas se ve o no afectada por las diferencias en dichos factores. Asimismo cabría preguntarse si la orientación, los objetivos o el perfil de egreso de los programas podrían influir en la calidad de las referencias bibliográficas.

Como se puede apreciar también en la Tabla 2, ambos programas se orientan primordialmente a la investigación y confieren un énfasis similar a la actividad investigadora y a la publicación de trabajos científicos. Por otro lado, podría plantearse la cuestión de si la calidad global de la institución o del programa académico es un factor condicionante de la calidad en el uso de las referencias bibliográficas. Como ya se mencionó más arriba, los programas de doctorado de la modalidad no escolarizada no pudieron aspirar formalmente a pertenecer al padrón nacional de calidad del posgrado sino a partir del año 2013, por lo que no es posible comparar con este indicador la calidad global de los programas. Lo único que es posible saber es que el programa de doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Nacional no estaba incluido en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del año 2012 (CONACYT, 2012). Y también que en 2012 dos programas de maestría del ITESM fueron admitidos en el padrón (Canales Sánchez, 2011).

Tabla 2:

Características de los programas de doctorado del ITESM y la UPN

Características	Instituciones	
	ITESM	UPN
Tipo de institución	Privada	Pública
Tipo de programa	A distancia	Presencial
Nombre del programa	Doctorado en Innovación Educativa	Doctorado en Educación
Estructura Plan de estudios	Cursos y seminarios	Seminarios
Duración del programa	8 semestres	10 semestres
Tutoría	Desde el 6º semestre	Desde el inicio
Recursos bibliográficos disponibles en la institución	Biblioteca física y virtual, bases de datos especializadas.	Biblioteca física y virtual, bases de datos especializadas.
Fecha de inicio	1999	2000
Núm. de generaciones	3	2
Núm. de tesis disponibles	44	65
Rango de publicación	2002 - 2012	2004 - 2012
Lineamientos de tesis	Formales, específicos, con citación.	Formales, generales, sin citación.
Manual de estilo recomendado	APA	Ninguno

Instrucción bibliográfica	En línea	No tiene
Orientación	Investigación	Investigación
Objetivos relacionados con las habilidades para la investigación y/o el uso de la información documental	<p>Formar individuos capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • contribuir, por medio de la investigación, al conocimiento teórico-práctico de la educación; • investigar y generar conocimiento nuevo que contribuya al avance científico. 	<p>Formar profesionales capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • generar conocimiento científico; compartir sus hallazgos en congresos; y • publicar los resultados de sus investigaciones en revistas especializadas nacionales e internacionales de reconocido prestigio.
Elementos del perfil de egreso relacionados con las habilidades para la investigación y/o el uso de la información documental	<p>Presentar las credenciales necesarias en términos de investigación realizada, trabajos publicados, especialización en un área de conocimiento y entrenamiento en investigación para aspirar al puesto de profesor en cualquier universidad mexicana o extranjera.</p> <p>Realizar investigación que contribuye al conocimiento teórico-práctico de la educación (en varios contextos).</p>	<p>Aptitudes y actitudes para mantenerse actualizado en la literatura especializada del campo educativo y de su área de investigación.</p> <p>Aptitud para expresar articuladamente conocimiento especializado de manera oral y escrita.</p> <p>Talento para discutir críticamente los resultados de investigación y presentarlos en artículos de revistas especializadas.</p>

Nota: ITESM = Universidad Virtual del ITESM. UPN = Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional. Fuente: Elaboración propia con información de ITESM (2012) y de UPN (2012).

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta central:

¿Existen diferencias significativas en la calidad de las referencias de las tesis de los doctorados en educación de la UPN y el ITESM?

Preguntas secundarias:

1. ¿Existen diferencias significativas en los patrones de uso de las referencias, en términos de cantidad y tipo de recursos utilizados entre el estudiantado de ambos programas?
2. ¿Qué factores afectan la calidad y patrones de uso de las referencias que se utilizan en las tesis de doctorado de estos programas?

En consecuencia el objetivo general es:

Determinar el nivel de calidad de las referencias de las tesis de doctorado en educación de dos programas mexicanos, uno presencial y otro a distancia.

Y los objetivos secundarios son:

1. Comparar los patrones de uso de las referencias en los dos grupos de tesis.
2. Identificar factores que influyen en la calidad y patrones de uso de las referencias de esas tesis.

HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

La hipótesis central de investigación es:

No existen diferencias significativas en la calidad de las referencias de las tesis de los doctorados en educación de la UPN y del ITESM.

Las hipótesis secundarias son:

1. Sí existen diferencias en los patrones de uso de las referencias entre los estudiantes de doctorado de ambos programas.
2. Los factores que afectan la calidad y los patrones de uso de las referencias son la acción tutorial, el desarrollo de habilidades informativas y los recursos de información disponibles.

PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de este estudio fue comparar la calidad de las referencias bibliográficas de las tesis de doctorado en educación de dos instituciones mexicanas de educación superior con programas semejantes en términos de orientación, objetivos, perfil de egreso y trayectoria, pero uno en la modalidad presencial –de una universidad pública– y otro en la modalidad virtual a distancia –de una universidad privada. El estudio buscó también verificar si existen diferencias significativas en el uso de las referencias utilizadas en las tesis. Otro propósito fue elaborar un instrumento de evaluación que pudiera aplicarse en el presente estudio, así como en estudios posteriores.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La importancia de este estudio radica en que no se encontraron estudios en México que combinaran el análisis de citas con rúbricas cualitativas, así como tampoco estudios comparativos de este tipo entre programas presenciales y a distancia. Este estudio constituye un punto de partida para las investigaciones mexicanas sobre este aspecto importante de la calidad de los procesos formativos en la modalidad a distancia, a la vez que podría contribuir al estudio de los patrones de comportamiento de uso de la información de estudiantes de posgrado presenciales y a distancia.

Los resultados del estudio beneficiarán a los educadores que realizan la planeación curricular de los programas de doctorado, así como a los directores de tesis, ya que resaltarán la importancia de fijar una atención especial en los procesos de revisión de la literatura y citación en la formación de los futuros doctores.

Las y los bibliotecarios, asimismo, al obtener de este estudio un panorama más claro de los patrones de uso de las referencias bibliográficas de los estudiantes de doctorado podrán contribuir a la formación de sus habilidades en la búsqueda, selección y uso de la información bibliográfica.

Finalmente, una justificación metodológica es que este estudio implicará el diseño y validación de un instrumento que podrá ser utilizado en estudios posteriores. A su vez, los tutores podrán beneficiarse del uso de este instrumento para guiar

y evaluar el uso de referencias bibliográficas de los aspirantes al grado de doctor.

SUPUESTOS BÁSICOS

Las teorías del análisis de citas se relacionan con el uso de los conteos de citas para evaluar el flujo de la información o el impacto de las contribuciones científicas de individuos, publicaciones, grupos de publicaciones, o incluso disciplinas. Estas teorías son el fundamento de los llamados estudios bibliométricos iniciados por De Solla Price (1976), que adquirieron posterior desarrollo con las contribuciones de Bradford y Lotka, entre otros (Osareh, 1996).

Adicionalmente, las teorías que proporcionan interpretaciones sobre el valor de citar son la teoría socio-constructiva y la teoría constructivista (Moed, 2005).

La perspectiva socio-constructiva toma en cuenta el medio social que produce las citas, o, como en el caso estudiado, lo que hace que los estudiantes elijan citar determinados documentos en sus tesis. Según esta teoría, el análisis de citas puede proporcionar indicios válidos y objetivos sobre la importancia de los recursos citados. Así, los tipos de recursos bibliográficos pueden ser analizados y evaluados de forma separada del texto en el que se referencian. Aun así, se parte del supuesto de que la lista de referencias bibliográficas refleja el conocimiento y uso por parte de los estudiantes de criterios claros sobre lo que debe incluirse como

referencia en una tesis. Bajo esta perspectiva, la importancia del análisis de citas consiste en su capacidad para medir los tipos y calidad de los recursos citados.

El enfoque constructivista del análisis de citas, en cambio, opera bajo el supuesto de que las citas son el reflejo de una gran variedad de motivos individuales y circunstancias particulares, que no permiten hacer generalizaciones, por lo que no las considera útiles para identificar patrones socio-cognitivos de uso. Bajo este enfoque lo que importa son los números, por lo que se usa el mero conteo de citas para definir la calidad, sin tener en cuenta otras consideraciones.

En la presente investigación utilizamos dos procedimientos para el análisis de citas, basados en las propuestas de Tuñón y Brydges (2005), uno cualitativo y subjetivo, bajo la aproximación socio-constructiva; y otro objetivo, que bajo una perspectiva constructivista, es útil para cuantificar la calidad de las referencias bajo determinados criterios.

LIMITACIONES Y DELIMITACIONES

Este estudio se circunscribe a dos programas mexicanos específicos, pero los resultados podrán compararse con posibles estudios posteriores en el ámbito nacional y con estudios similares realizados en otros países.

Parte de las limitaciones de este estudio fueron impuestas por la falta de programas mexi-

canos de doctorado en línea de una antigüedad tal como para contar con una cantidad de graduados suficiente. La única opción viable fue la del primer programa de doctorado a distancia del país. Por otro lado, era necesario hacer la comparación con un programa de doctorado en la modalidad presencial que también fuera en educación, y hubiera iniciado en fechas similares. Aquí también la única posibilidad fue el programa elegido. De esta forma, se buscó la comparabilidad de las tesis de los dos programas. Sin embargo, los resultados no podrían generalizarse sin un mayor análisis a programas de otro nivel académico, de otra disciplina, o de otro país.

Esta investigación busca determinar el nivel de calidad del trabajo de investigación bibliográfica que se realiza en las tesis de doctorado analizadas, pero este nivel de calidad no necesariamente puede extenderse a toda la tesis. Es decir, si bien algunos estudios han encontrado una relación directa entre la calidad de la revisión de la literatura de una tesis y su nivel global de calidad (Mullins y Kiley, 2002; Fitt, 2011), no se pretende demostrar aquí que la calidad de las referencias bibliográficas sea un indicador de la calidad de las tesis en su conjunto. Lo anterior se justifica porque las citas, como argumentan Asknes, Langfeldt y Wouters (2019) no son capaces de captar todos los aspectos de la calidad como son, por ejemplo, la originalidad o el valor social. Por lo tanto, las conclusiones de este trabajo solamente se refieren a un aspecto de la calidad de las tesis doctorales y no pueden interpretarse como indicadores

absolutos de la calidad de esas tesis. De hecho, existen algunas rúbricas diseñadas para evaluar las tesis en su conjunto, en las que la calidad y el uso de las referencias bibliográficas constituyen solamente un rubro más. Por ejemplo, García, Perochena y Orcos (2021) diseñaron una rúbrica para evaluación de las tesis de maestría en Educación.

Parte de esta investigación busca explorar la influencia de tres factores que intervienen en la calidad de las referencias bibliográficas de las tesis y que otros estudios ya han destacado: la acción tutorial, la intervención para el desarrollo de habilidades informativas y los recursos de información disponibles para los estudiantes. Ya que el objeto de estudio serán exclusivamente los productos elaborados, no será posible considerar los factores individuales asociados a la personalidad, como el nivel de ansiedad, o los antecedentes académicos de los estudiantes que realizaron las tesis.

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

La *referencia bibliográfica*, o simplemente *referencia*, es un conjunto predeterminado de datos descriptivos que sirven para identificar una publicación o parte de ésta con el propósito de facilitar al lector la consulta de la misma. (Montaner Frutos, 1999; De los Reyes Gómez, 2010). Las publicaciones a que remiten las referencias bibliográficas se denominan *fuentes documentales*. Por lo tanto, las referencias bibliográficas son una representación de las fuentes documentales; es decir, pueden analizarse en su as-

pecto formal, pero también en tanto que referentes de las fuentes bibliográficas.

Los datos que incluye formalmente una referencia bibliográfica, y que sirven para describir las fuentes, son denominados también metadatos. Los *metadatos* se definen como aquellos datos (elementos de una referencia) sobre un dato (la referencia completa). Lo más importante es el propósito que cumplen dichos metadatos, es decir, para qué sirven globalmente y en cada uno de los elementos de que se compone una referencia bibliográfica. La referencia bibliográfica completa proporciona el conjunto mínimo de información necesaria para identificar inequívocamente una fuente y localizarla. Méndez y Senso (2004) definen al metadato como “toda aquella información descriptiva sobre el contexto, calidad, condición o características de un recurso, dato u objeto que tiene la finalidad de facilitar su recuperación, autenticación, evaluación, preservación y/o interoperabilidad”, aludiendo este último aspecto a su capacidad para ser transferido por medios informáticos.

Una *cita bibliográfica* es una referencia abreviada a una fuente, que un autor de un escrito intercala en el texto. La lista de referencias bibliográficas de las obras citadas en una obra, que comúnmente aparece al final de la misma ordenada alfabéticamente por autor, es también denominada *bibliografía*. Dado que la palabra bibliografía es polisémica y puede aludir a la compilación de fuentes documentales con una característica

común como pueden ser: las obras de un autor, las obras especializadas en un tema, o aquellas publicadas en un país, así como también puede referirse a la disciplina que trata de la descripción bibliográfica (Naumis Peña, 2006) preferimos utilizar el término referencias para aludir a las referencias bibliográficas. Además, este uso es prescrito también por algunos estilos bibliográficos de amplio uso, como el de la *American Psychological Association* (APA).

El *estilo bibliográfico* o las *normas de citación* son el conjunto prescriptivo de reglas sobre cómo citar las fuentes bibliográficas utilizadas en un trabajo académico. Estas normas son formuladas generalmente por asociaciones profesionales o académicas, editoriales, o publicaciones específicas como las revistas científicas.

Los estilos bibliográficos utilizan dos sistemas o formas de citación: parentético o de notas. En el sistema parentético se intercala una cita abreviada entre paréntesis directamente en el discurso desarrollado en el texto, mientras que en el sistema de notas se utilizan éstas para referenciar las fuentes a las que se alude en el texto. Las notas pueden utilizarse también en ambos sistemas para ampliar, definir o aclarar alguna de las ideas del texto, o para referir al lector a otra parte del mismo documento.

Se denomina *aparato crítico* al conjunto de citas, referencias y notas usadas en un documento de investigación (Finol y Nava, 1999). En esta investigación estaremos analizando el aparato crítico en lo que concierne únicamente a las fuentes bibliográfi-

cas, ya que no analizaremos las notas que sean exclusivamente de contenido, así como tampoco las de referencia cruzada, es decir las que remiten a otra sección dentro del propio texto.

Entenderemos por *calidad* el grado en que un producto cumple con un conjunto de características definidas en función del cumplimiento de un propósito específico. En esta investigación, la calidad de la bibliografía se analizó a partir de la valoración de un conjunto de criterios definidos previamente en función de los propósitos atribuidos al discurso referencial en el discurso académico y a las prácticas aceptadas en la comunidad científica. Por lo tanto, cuando se hable de la calidad de las referencias bibliográficas se estará aludiendo, tanto a la valoración de los aspectos formales de la descripción de las fuentes, como a la evaluación de las fuentes en función del propósito para el que se usan en el texto académico analizado. Así, el índice de calidad bibliográfica que se diseñó para evaluar las referencias de las tesis doctorales es un indicador tanto de la calidad del uso de las fuentes (función) como de su representación (forma). Dichos aspectos se derivan de la normatividad y prácticas aceptadas en la comunidad científica, que en este estudio serán validadas por un conjunto de expertos. Los procedimientos para el diseño del instrumento de evaluación serán expuestos ampliamente en el capítulo tercero.

Las *rúbricas* son instrumentos de evaluación del aprendizaje que sirven para establecer el cumplimiento de determinados objetivos educativos

conforme a criterios y niveles de desempeño que son contruidos previamente por el profesorado y compartidos posteriormente con los estudiantes a fin de retroalimentarles en su proceso de aprendizaje. Una *rúbrica objetiva* es aquella que se basa en una escala numérica para describir las características de un producto de aprendizaje. La *rúbrica subjetiva* se construye con base en criterios de evaluación cualitativos que los expertos valoran en contextos específicos.

Capítulo II: Revisión de la literatura

INTRODUCCIÓN

Para la revisión de las investigaciones previas relacionadas con la problemática de esta investigación, se exploraron catálogos de bibliotecas, documentos web y bases de datos nacionales e internacionales, particularmente aquellas especializadas en bibliotecología y en educación. Entre los catálogos de bibliotecas, se revisó *WorldCat*, un catálogo que agrupa los acervos de varias bibliotecas de Estados Unidos y del mundo. Además, se buscó en otros catálogos importantes no incluidos en *WorldCat*, como *Librunam*, que agrupa los acervos de la Universidad Nacional Autónoma de México, y el catálogo de la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional. También se revisaron los sitios web de las instituciones educativas estudiadas, y el sitio web del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT). En cuanto a las bases de datos se utilizaron principalmente *Library and Information Science and Technology Abstracts* (LISTA) y *Education Resources Information Center* (ERIC). Como es habitual, los mismos documentos encontrados ayudan a identificar otras fuentes que, en varias ocasiones, también fueron utilizadas.

En este capítulo se revisan las principales investigaciones que han servido para generar el marco teórico y de referencia para la presente investigación, en particular para la selección y tratamiento de las variables y su encuadre en la problemática planteada. La revisión de la literatura está organizada en apartados que abordan los principales temas que enmarcan el problema de investigación. Cabe aclarar que la literatura revisada para propósitos metodológicos del estudio será tratada en el capítulo siguiente, donde se discute y explica la selección de los métodos y la elaboración y validación de los instrumentos a partir de las fuentes que resultaron útiles para tal propósito.

TEORÍAS QUE EXPLICAN EL PROBLEMA

En sentido estricto, no se encontró una teoría específica que explique la calidad de las referencias bibliográficas como producto de la investigación; sin embargo, como señala Hernández Sampieri (2010), es posible dar cuenta de los marcos teóricos generales y de referencia generados a partir de los estudios previos sobre el tema, los cuales sirven como guía del estudio y a la vez permiten formular hipótesis de trabajo para esta investigación.

El tema del uso y la elaboración de la bibliografía se ha abordado en la pedagogía universitaria desde dos vertientes: 1) la metodología y técnicas de investigación, en los libros de texto sobre metodología, técnicas y redacción académica (por ejemplo, Eco, 1996; Muñoz Razo, 1998; Hart,

1999; Blaxter, 2004; Mercado, 2006; Wisker, 2007; Creswell, 2008; Hernández Sampieri, 2010); y 2) la bibliotecología, en la práctica y en las publicaciones acerca del desarrollo de las habilidades informativas (Burkhardt, 2010; Mackey y Jacobson, 2011; Lanning, 2012; Wilson, 2014).

Como hace notar Green (2009), algunas veces ambas vertientes no sólo contribuyen al tema de manera separada, sino que sus respectivos discursos no “dialogan” entre sí, a pesar de que desde ellas se mantiene un contacto concurrente con los estudiantes universitarios. No obstante, desde hace años algunos profesionales de las bibliotecas han estado pugnando por establecer una relación significativa con el profesorado para desarrollar las habilidades informativas del estudiantado de forma integrada y eficaz (Young y Harmony, 1999; Rockman, 2004; Katz, 2005; Jacobson y Mackey, 2007; McAdoo, 2010; Hoffman et al., 2017; Wishkoski, Lundstrom y Davis, 2018).

Según Green (2009), en los programas académicos de doctorado comúnmente se espera que los estudiantes posean de entrada los conocimientos y habilidades necesarios para llevar a cabo el proceso de investigación documental, por lo que muchas veces únicamente se les ofrece una capacitación o una guía mínima para las tareas de revisión de la literatura y elaboración de la bibliografía. Pareciera asumirse que el estudiante aprende esas tareas en la práctica, de una manera relativamente azarosa, por intuición, o en una sucesión de pruebas de ensayo y error. Por otro lado, en lo que Green

(2009) llama la “teoría de la carencia”, encontramos a las y los bibliotecarios que, según la autora, poseen un prejuicio acerca de las escasas habilidades y las notorias deficiencias de las y los estudiantes de doctorado para la búsqueda y uso de las fuentes de información. Estas percepciones opuestas deberían poder contrastarse a través de la observación de las conductas de búsqueda de información de los estudiantes, así como también por medio de los productos de investigación documental elaborados por ellos. Así, medir la calidad de las referencias bibliográficas en las tesis nos puede arrojar luz acerca de los conocimientos y habilidades que poseen efectivamente los egresados de los programas de doctorado, con el fin de aportar elementos para la pedagogía del posgrado.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

En primer lugar cabe preguntarse si tiene sentido hacer una comparación entre los estudiantes de educación presencial y a distancia en términos de su comportamiento informativo. Y sobre todo, para qué propósito. Las investigaciones sobre las referencias bibliográficas se han realizado hasta ahora desde dos vertientes, que tienen que ver precisamente con la aplicación de estos estudios. Por un lado, tenemos el enfoque cuantitativo, que estudia las referencias bibliográficas como elementos de la comunicación científica asociados a la investigación. Desde el punto de vista educativo, por otro lado, las referencias bibliográficas pueden

verse como el resultado de un proceso de construcción de conocimiento, por lo que evaluar los resultados de ese proceso nos permitiría mejorarlo. Los estudios bibliométricos de la ciencia han utilizado diferentes métodos cuantitativos para establecer características e indicadores de la “buena” ciencia, o, si se quiere, de las mejores prácticas científicas. Las rúbricas, por otra parte, son los instrumentos de evaluación que se han utilizado ampliamente en la educación superior para medir la calidad de los productos académicos.

Una vez definido el objeto de esta investigación, es decir, las referencias bibliográficas utilizadas en las tesis doctorales, se plantea que éstas pueden analizarse en varias partes del trabajo de grado. La revisión de todas y cada una de las referencias bibliográficas utilizadas en las tesis es bastante ardua, especialmente cuando se aplican criterios cualitativos, por lo que algunos estudios, como veremos más adelante, han optado por analizar únicamente el capítulo que se considera más representativo, el de la revisión de la literatura.

Lo que sigue a los resultados del análisis de las referencias bibliográficas es ahondar en las causas que propician la calidad, para lo cual se ha de revisar la discusión sobre los diferentes factores asociados al comportamiento de búsqueda de información de los estudiantes de doctorado. También hay que considerar cuáles son los errores que comenten los estudiantes cuando elaboran sus bibliografías y a qué se debe que esto suceda.

Finalmente, consideramos que vale la pena verificar los estudios llevados a cabo en México y en América Latina sobre las referencias bibliográficas, ya que la literatura revisada apunta principalmente a estudios en el extranjero.

A partir de la lectura de las investigaciones previas relacionadas con los diversos aspectos mencionados anteriormente, dividimos este apartado como sigue:

- a. los estudios comparativos entre educación tradicional y educación a distancia;
- b. los estudios bibliométricos de la ciencia;
- c. las rúbricas como instrumentos de evaluación en la educación superior;
- d. los análisis de citas vs. las rúbricas de evaluación de bibliografías;
- e. el análisis del capítulo de revisión de la literatura vs. el análisis de la bibliografía completa de las tesis;
- f. los factores que influyen en el comportamiento informativo de los estudiantes de doctorado;
- g. los errores en la citación; y
- h. los estudios de análisis de la bibliografía en México y América Latina.

LOS ESTUDIOS COMPARATIVOS ENTRE EDUCACIÓN TRADICIONAL Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

Con motivo de la aparición y auge de los nuevos medios y tecnologías al alcance de la educación, se suscitó una polémica académica en torno a los elementos determinantes en la efectividad de la enseñanza. El debate fue iniciado por Clark en 1983 y lo continuó Kozma a partir de 1991 (Clark, 2001).

Para Clark, la efectividad de la enseñanza depende únicamente del método, el cual puede producir o no el aprendizaje, mientras que los medios únicamente influyen en los costos de la enseñanza. Este autor considera que los medios no influyen en la enseñanza, puesto que son únicamente los contenedores o vehículos de la información.

Kozma (citado por Clark, 2001) opina en cambio que los medios son inseparables de los métodos, ya que poseen atributos únicos que actúan junto con los métodos como facilitadores del aprendizaje. Para Kozma, los resultados pueden cambiar cuando se usa el mismo método pero se cambia de medios.

No obstante, ambos autores parecen estar de acuerdo acerca de la escasa utilidad de los estudios comparativos entre medios. Por un lado, en la revisión de su artículo de 1983 y en estudios posteriores, Clark evidencia las deficiencias en los diseños de investigación de los estudios comparativos entre medios. Por el otro, Kozma, precisamente porque considera que los medios no se pueden

separar de los métodos, no cree posible aislar los medios para su análisis comparativo.

Más adelante, Bethel y Bernard (2010), que hicieron una amplia revisión del tema, afirman que a medida que la investigación pedagógica en torno a los procesos de enseñanza fue madurando, el número de las investigaciones comparativas entre las clases presenciales y la enseñanza a distancia, que abundaron en los 90, fueron disminuyendo.

Entonces, se plantea la pregunta ¿es válido seguir haciendo estudios comparativos entre ambas modalidades de enseñanza? Para responder a esta interrogante cabe señalar que los estudios a que hacen referencia Bethel y Bernard (2010) estaban centrados sobre todo en los aspectos didácticos de las clases o de los cursos; el estudio que nos proponemos, en cambio, se orienta a la evaluación del principal producto académico resultante de los programas de doctorado, es decir, de la tesis. lo cual es relevante si nos planteamos que la acreditación, mejoramiento y validación de dichos programas depende de tales evaluaciones, por tratarse de un resultado global del proceso formativo.

LOS ESTUDIOS BIBLIOMÉTRICOS DE LA CIENCIA

Los estudios cuantitativos de las citas y referencias bibliográficas tuvieron su origen en el interés por analizar los flujos de la comunicación científica, así como también la influencia de ciertos autores o revistas académicas en el desarrollo de la ciencia (De Solla Price, 1976). Los análisis de citas que son

utilizados por los llamados estudios bibliométricos, son la base metodológica de la disciplina denominada *cienciometría*, la cual consiste en el estudio de la producción científica y, en la actualidad, es el fundamento también para evaluar la productividad de las y los investigadores, instituciones de investigación, regiones o países.

Desde esta perspectiva una cita o referencia implica que:

- La persona que cita conoce el trabajo citado, y
- la obra citada es considerada importante en el trabajo de quien la cita.

Por un lado, esto significa que existen mecanismos efectivos de comunicación por los cuales una obra científica se da a conocer y, por el otro, que la obra citada ejerce determinada influencia en otras.

Las revistas académicas son consideradas la principal vía formal por la cual se comunican a la comunidad científica los resultados de las investigaciones en los diferentes campos de estudio (Mendoza y Paravic, 2006). Sin embargo, no todas las revistas se considera que tienen la misma calidad. La calidad de las revistas se asocia a diversos elementos que intervienen en el proceso de su publicación, como son, entre otros: la regularidad y puntualidad en su circulación, la afiliación institucional de las y los autores, el procedimiento de revisión en la selección de los artículos, su distribución y audiencia, su presencia en bibliotecas y bases de datos, así

como su impacto internacional (Ruiz Pérez, Delgado López-Cózar y Jiménez Contreras, 2006).

Con el desarrollo de las bases de datos informáticas, nacieron las bases de datos de artículos científicos que permiten analizar el flujo e impacto de las investigaciones. Estas bases de datos fueron creadas por el *Institute for Scientific Information* (ISI) de los Estados Unidos, que posteriormente se integraron a la empresa Thomson-Reuters y más adelante a Clarivate. Las bases de datos incluyen únicamente aquellas revistas que se consideran parte de un “núcleo” relevante por su productividad, influencia e impacto en el desarrollo de la ciencia. El fundamento de esta selección descansa en buena medida en el análisis de las citas. Las bases de datos más importantes del ISI son: el *Science Citation Index*, el *Social Sciences Citation Index*, entre cuyas disciplinas se incluye la Educación; y el *Arts and Humanities Citation Index*, agrupadas todas en el servicio de búsqueda denominado *Web of Science*.

Cortés Vargas (2007) expone los orígenes, tendencias, beneficios y limitaciones de los estudios bibliométricos y analiza su aplicación en el contexto mexicano, señalando que:

Bajo la nueva dinámica de internacionalización del trabajo científico, la adopción y el empleo de los métodos bibliométricos, así como su institucionalización en centros de estudio especializados, se ha vuelto ineludible en la tarea de definir cuál es el impacto específico de un país

y sus instituciones universitarias en la producción, circulación y consumo del conocimiento mundial (p.60).

A partir de dicho argumento, podemos resaltar que una de las razones por las cuales es importante la calidad de la citación para una persona investigadora que aspire a tener proyección internacional, es que será evaluada por sus citas. Por otro lado, en la medida en que las citas sean correctas y completas, se podrán llevar a cabo análisis bibliométricos acertados, mientras que lo contrario redundará en la falta de confianza en las conclusiones de este tipo de estudios.

LAS RÚBRICAS COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Para la evaluación de productos académicos como las tesis, también se han utilizado las rúbricas. Partiendo de la definición general de rúbrica como instrumento de evaluación de los aprendizajes, es necesario distinguir dos usos de la misma (Maki, 2010): 1) la rúbrica en tanto que instrumento de evaluación del proceso de aprendizaje individual (enfoque criterial); y 2) la rúbrica en tanto de instrumento de medición de características de desempeño grupales (enfoque normativo).

Bajo el enfoque criterial de evaluación, se han señalado múltiples beneficios del uso de las rúbricas para mejorar el proceso y resultados del aprendizaje, principalmente desde la perspectiva del estudiantado. La retroalimentación o *feedback* que proporcionan las y los docentes a cada estudiante, le permite a éste, entre otras cosas: estar consciente de los objetivos y metas de aprendizaje que debe alcanzar; situarse respecto al logro de dichas metas u objetivos; visualizar lo que le falta para alcanzarlos; regular sus estrategias de aprendizaje; y motivarle. A la vez, la rúbrica es de gran utilidad para analizar las desviaciones o errores en el proceso, permitiendo modificar las estrategias de enseñanza del profesorado (Sáiz Manzanares y Bol Arreba, 2014; Tractenberg, 2021).

El uso de las rúbricas se ha extendido como forma de evaluación en la educación superior (García Sanz, 2014; Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2014; Sarmiento Campos, 2014; Sáiz Manzanares y Bol Arreba, 2014), incluyendo el posgrado (Ozoff, Peinovich y Riedel, 2008; Jones, 2010), tanto en la enseñanza presencial, como en la modalidad a distancia (De la Serna y Bergman, 2014; Serrano Angulo y Cebrián Robles, 2014). En tanto que documento de trabajo, es claro que una misma rúbrica se puede utilizar en diferentes programas, ya sea en la enseñanza presencial o en la modalidad a distancia. Las diferencias consisten más bien en la forma en la que estudiantes y docentes utilizan dichas rúbricas por ejemplo, para la autoevaluación o la co-evaluación; con qué estrategias de calificación

se usan; si se combinan las rúbricas con otros instrumentos de evaluación, etcétera.

Toda evaluación educativa aspira a ser objetiva y también las rúbricas cuentan con esta característica, ya que buscan definir indicadores claros de lo que se espera del alumnado, se basan en evidencias de aprendizaje y aplican los mismos criterios de evaluación para todos los sujetos.

Aunado a la objetividad, uno de los principales beneficios del uso de rúbricas de evaluación es que permiten medir aspectos cualitativos del aprendizaje, pues se enfocan en los aspectos más representativos relacionados con una tarea o producto de aprendizaje, en contraposición con la mera cantidad de productos entregados.

Con el uso de rúbricas la retroalimentación sobre el desempeño del estudiantado no se reduce a un número o grado, sino que se expresa en términos cualitativos de desempeño. Algunos criterios relacionados con tareas complejas carecen de validez si se evalúan con medidas meramente numéricas, mientras que la apreciación subjetiva del profesorado, que está basada en la experiencia y el conocimiento que poseen acerca del valor que se otorga a los criterios establecidos en contextos específicos, le confiere validez a la evaluación (*Teaching in support*, 2002).

Como en cualquier instrumento científico de medición, es preciso verificar la confiabilidad y la validez de las rúbricas (Andrade, 2005; Maki, 2010; Valverde Berrocoso y Ciudad Gómez, 2014; Pegalajar, 2021), particularmente cuando adoptamos el enfoque normativo de evaluación. La discusión acerca de los procedimientos de validación de las rúbricas de evaluación se ampliará en el capítulo III, relacionado con los métodos y procedimientos de esta investigación.

LOS ANÁLISIS DE CITAS Y LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA

Los primeros estudios en calificar la calidad de la bibliografía fueron llevados a cabo por Kirk (1971) y después por Dykeman y King (1983), para evaluar la efectividad de la instrucción bibliográfica. Kirk (1971) calificó las bibliografías tomando en cuenta los criterios de variedad, relevancia y rigor académico, mientras que Dykeman y King (1983) calificaron además la redacción, organización y contenido. Un estudio que influyó en otros posteriores fue el de Kohl y Wilson (1986), que utilizaron los criterios de pertinencia, actualidad y calidad para evaluar las fuentes bibliográficas utilizadas en trabajos académicos.

Como ya se mencionó anteriormente, los análisis de citas se han usado extensamente para una variedad de propósitos, como el estudio del comportamiento de búsqueda de información, la evaluación de colecciones bibliotecarias o el impac-

to científico de los trabajos académicos. Asimismo, el análisis de citas se ha aplicado en varias áreas científicas, entre ellas la educación.

Los estudios bibliométricos de las tesis de doctorado en educación han utilizado tanto el análisis de citas exclusivamente (Haycock, 2004) como las rúbricas (Green y Bowser, 2003). A partir del estudio de Beile, Boot y Killingsworth (2003), otras investigaciones han utilizado la combinación de rúbricas y análisis de citas para evaluar la calidad de las bibliografías de tesis de doctorado en educación (Tuñón y Brydges, 2005; Tuñón y Brydges, 2006; Tuñón y Brydges, 2009).

El análisis de citas sirve para obtener mediciones cuantitativas objetivas y datos estadísticos relacionados con la calidad de las tesis. La rúbrica implica una valoración cualitativa subjetiva, aplicada por especialistas en la materia con base en determinados criterios. La adecuación de los criterios es previamente validada por expertos. Una vez aplicada la rúbrica se emplean asimismo pruebas estadísticas para medir la consistencia de los evaluadores y entre evaluadores.

En suma, la combinación del análisis cuantitativo de las citas con la valoración cualitativa mediante rúbricas tiene la ventaja de proporcionar un índice de calidad más completo, que cuenta además con confiabilidad y validez científicas. Adicionalmente, permite construir instrumentos útiles tanto para tutores como para estudiantes a fin de evaluar el proceso de aprendizaje de las habilidades para citar y utilizar las fuentes bibliográficas.

LA REVISIÓN DE LA LITERATURA Y LA BIBLIOGRAFÍA

La revisión de la literatura representa, a la vez, un proceso y un producto académico. Como proceso, la revisión de la literatura involucra un conjunto de actividades complejas, tales como la búsqueda de información sobre una problemática específica, la selección de documentos significativos, la evaluación de contenidos relevantes, la síntesis de esos contenidos, y la organización de las fuentes utilizadas. En la medida que este proceso intensivo y continuo que realiza el aspirante a doctor se desarrolle de manera adecuada, la calidad se reflejará en el producto resultante. Como producto, la revisión de la literatura, en cuanto parte del documento de tesis, exige del aspirante, además, otra serie de competencias, como son la capacidad para redactar y elaborar citas y referencias bibliográficas conforme a ciertos patrones de la comunicación científica en general y a las convenciones de su disciplina en particular (Finol y Nava, 1999).

Los estudios de análisis de citas comúnmente se enfocan en la lista de las referencias bibliográficas utilizadas en los trabajos académicos, mismas que en el caso de las tesis suelen aparecer al término de cada capítulo, o al final de ésta (Vélez García, 2005 y Carmona Victoria, 2007). Tuñón y Brydges (2005, 2006, 2009) decidieron aplicar sus rubricas de evaluación en la lista final de referencias.

Green y Bowser (2003), Beile, Boot y Killingsworth (2003) y Fitt (2011) aplicaron su

rúbrica de evaluación bibliográfica únicamente en el capítulo de las tesis relativo a la revisión de la literatura. Esto resulta menos arduo que revisar la lista completa de todas las fuentes utilizadas en la tesis, además, Fitt (2011) comprobó que había mínimas diferencias entre las calificaciones obtenidas en la sección de revisión de la literatura y las calificaciones obtenidas en el conjunto de la tesis, lo que permite simplificar el procedimiento de evaluación. Sin embargo, no todas las tesis doctorales se elaboran bajo un mismo esquema y rara vez se acomodan a un modelo único. En algunas tesis se incluye claramente un capítulo completo dedicado a la revisión de la literatura. En otros casos, el capítulo dedicado al marco teórico es el que se dedica a esta revisión; en otros más, la revisión sobre los antecedentes teóricos, metodológicos y empíricos se trata en diferentes secciones.

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL COMPORTAMIENTO INFORMATIVO DE ESTUDIANTES DE DOCTORADO

Es importante analizar los factores que influyen en el comportamiento informativo de los estudiantes de doctorado, debido a su posible influencia en la calidad de sus productos bibliográficos. En la literatura revisada los principales factores o elementos señalados son los siguientes: las características personales del estudiante, la labor tutorial, los recursos y servicios de información, y la formación para el desarrollo de habilidades relacionadas con el uso

de la información (Oliveira, Casarin, y García, 2007; Kurruppa y Moore, 2008; Jordan, 2013).

A su vez, la calidad de las referencias bibliográficas se muestra relacionada con varios factores, como son: los antecedentes y características del estudiante; las formas de investigación en la profesión; los procesos formativos del programa académico, y particularmente el aprendizaje de estrategias para la búsqueda y evaluación de las fuentes de información; la labor tutorial; y los recursos disponibles, como la biblioteca, el acceso a bases de datos y los programas informáticos para el procesamiento de datos, entre otros. (Robinson y Schlegl, 2004; Ashman, 2011).

Asimismo, los estudios de Hovde (1999) y Watson (2007) han mostrado que los estudiantes utilizan mejor las referencias bibliográficas si reciben instrucción bibliográfica. Robinson y Schlegl (2004) sostienen que los estudiantes utilizan mejor las referencias si reciben lineamientos del tutor. Otros factores que han sido señalados en la literatura son la ansiedad frente a la biblioteca (Jiao, Onwuegbuzie y Waytowich, 2008; Bolliger, y Halupa, 2012) y los antecedentes del estudiante (Ashman, 2011).

Algunos de los anteriores elementos adquieren peculiaridades en la modalidad de enseñanza en línea, como sería la forma en que se imparte la instrucción bibliográfica, la relación que se establece con otros estudiantes y con la biblioteca, o la acción tutorial, que se piensa podrían llegar a alterar de manera importante los resultados educativos, (Lindner, Dooley y Murphy,

2001; Wikeley y Muschamp, 2004; Brahme y Walters, 2010; Clark y Chinburg, 2010; Mirtz, 2010).

Para fines de la discusión sobre las diferencias en los patrones de uso de las referencias bibliográficas de los estudiantes de doctorado de las modalidades presencial y a distancia, resultan particularmente útiles los estudios comparativos de los distintos factores entre ambos grupos, como los que comentamos a continuación.

En cuanto a las características personales, Lindner, Dooley y Murphy (2001) hicieron un estudio comparativo de las competencias percibidas por dos grupos de estudiantes doctorales de cada modalidad, encontrando diferencias en los conocimientos y habilidades percibidas, en detrimento de los estudiantes a distancia.

Ramos (2011) comparó los niveles de estrés y las estrategias de afrontamiento (*coping*) en grupos de estudiantes de doctorado de las dos modalidades, sin encontrar diferencias estadísticamente significativas.

Clark y Chinburg (2010) llevaron a cabo un estudio comparativo de habilidades para citar entre estudiantes de licenciatura, no encontrando diferencias entre los estudiantes de la modalidad presencial y la modalidad a distancia.

En cambio, Brahme (2010) encontró diferencias en las conductas de búsqueda de información de estudiantes a distancia en comparación con los tradicionales, señalando que los primeros se sienten aislados y lejanos de los recursos bibliográficos, mostrando niveles inferiores de autoconfianza en sus propias capacidades de

investigación, a pesar de mostrar el mismo nivel de conocimientos de las herramientas de investigación disponibles.

Por último, destacan los estudios comparativos de la calidad de las tesis doctorales llevados a cabo por Tuñón y Brydges (2006, 2009), en los cuales no se encontraron diferencias significativas en los niveles de calidad, pero sí en los patrones de uso de las referencias bibliográficas de ambos grupos.

LOS ERRORES DE CITACIÓN

Varias investigaciones han estudiado el nivel de calidad de las listas de referencias bibliográficas utilizadas por estudiantes de posgrado en trabajos académicos, a través de los errores que cometen.

Waytowich, Onwuegbuzie, Jiao y Qun (2006) trataron de determinar las variables demográficas que podrían servir para predecir el nivel de errores y la calidad de la lista de referencias. En la investigación que llevaron a cabo encontraron que, en general, una de cada tres referencias presentaba algún tipo de error. También se dieron cuenta de que los estudiantes de posgrado con una orientación relativamente alta hacia el perfeccionismo tendían a cometer menos errores y a construir su lista de referencias más conforme a las disposiciones del estilo de citación. Los estudiantes con expectativas más bajas, en cambio, tendían a presentar el mayor índice de errores de citación. Por otro lado, los estudiantes que habían tomado más cursos en su programa de posgrado tendían a obtener las pun-

tuaciones más bajas en la calidad de sus listas de referencias. Esto parece indicar que en los cursos se pone más énfasis en los contenidos, mientras que en los seminarios se desarrollan más este tipo de habilidades de investigación.

Jiao, Onwuegbuzie y Waytowich (2008) investigaron si los niveles de ansiedad frente a la biblioteca podían predecir a la vez el índice de errores y la calidad de la lista de referencias incluidas en las propuestas doctorales de 93 estudiantes de doctorado en Educación. Estos autores descubrieron que el nivel de ansiedad frente a la biblioteca juega un papel importante en la habilidad de los estudiantes para construir listas de referencias correctas. Esto significa que la biblioteca es un elemento decisivo en la formación de las personas investigadoras y muestra la importancia de la labor del desarrollo de habilidades informativas que llevan a cabo los profesionales de las bibliotecas.

Stevens (2016) estudió los errores que cometen los estudiantes universitarios en su citación de fuentes, incluso aunque utilicen programas informáticos de generación automática de referencias. Estudios anteriores (Homol, 2014) señalan que el promedio de errores en las referencias generadas automáticamente desde EBSCO u otros programas como Refworks, EndNote y Zotero es de 1.5 errores. Esto demuestra la necesidad de que los estudiantes, no sólo aprendan a redactar referencias bibliográficas por sí mismos, sino que también reconozcan y corrijan dichos errores. En su estudio Stevens (2016) clasificó los errores de citación

observados en un conjunto de 91 referencias, en las siguientes categorías:

- puntuación;
- uso de mayúsculas y minúsculas;
- uso de cursivas;
- errores ortográficos o de transcripción;
- sintaxis u orden de los elementos;
- elementos faltantes;
- sangría y espaciado; e
- información no requerida.

Encontró que los errores más frecuentes en las referencias bibliográficas fueron: la ausencia de elementos requeridos (26%), la puntuación incorrecta (21%), la inclusión de elementos no requeridos (16%) y el uso incorrecto de la sangría o espaciado (11%); mientras que los menos frecuentes fueron: el mal uso de cursivas (10%), el orden incorrecto de elementos (7%), el mal uso de mayúsculas (6%) y los errores de ortografía o transcripción (3%). La tasa promedio de error por referencia fue de 3.53, a pesar de que los estudiantes presumiblemente usaron algún manejador de referencias, lo que indica que no fueron capaces de reconocer y corregir los errores. Los estudiantes que tuvieron un índice más alto de errores claramente no hicieron uso de esas herramientas de generación de referencias.

Stevens (2016) concluyó que los errores cometidos por los estudiantes no deben atribuirse meramente a descuido, sino más bien a deficiencias

en los procesos de formación de habilidades para el uso de la información. Alude al estudio de Van Note Chism y Weerakoon (2012), quienes se dieron cuenta de que a menudo los errores que cometen los estudiantes se deben a que tienen dificultades para diferenciar entre los diferentes tipos de publicaciones.

ESTUDIOS EN MÉXICO Y AMÉRICA LATINA

Sobre las referencias bibliográficas de las tesis en México encontramos únicamente estudios cuantitativos de tipo bibliométrico. Los estudios bibliométricos han constituido una línea de investigación en Bibliotecología consolidada en México, donde han destacado investigadores como Judith Licea, Salvador Gorbea y Jane Russell, entre otros. Pero hasta donde hemos podido constatar, no hay estudios cualitativos sobre prácticas de citación en el área de Educación.

En el catálogo de tesis de la Universidad Nacional Autónoma de México (TESIUNAM) figuran dos trabajos que utilizan procedimientos bibliométricos para el análisis de citas en tesis de doctorado, la tesina de licenciatura de Adriana Patricia Vélez García (2005) y la tesis de licenciatura de Verónica Carmona Victoria (2007).

La investigación de Vélez García (2005) es de tipo descriptivo y en ella analiza 69 tesis de doctorado presentadas en el año 2003 en las Facultades de Filosofía y Letras (36 tesis) y de Ciencias (33 tesis) de la UNAM. Cabe señalar que entre las de Hu-

manidades no se incluyeron tesis de doctorado en Pedagogía. El total de referencias consideradas por Vélez García fue de 12,812, de las cuales 7,825 corresponden a Humanidades y 4,987 a Ciencias. En promedio son 217 referencias por cada tesis de Humanidades y 151 referencias por las de Ciencias. El número más bajo de referencias citadas en una tesis es de 29, y corresponde al área de Biología. El número mayor es de 795 y es de una tesis del área de Ciencias Biológicas. Según este estudio, en general, las tesis de doctorado en Matemáticas son las que incluyen menor número de referencias (53 en promedio) y las de Ciencias Biológicas las que más (425 en promedio).

Las referencias identificadas en las tesis analizadas por Vélez García (2005) fueron clasificadas por: a) tipo de fuente, b) idioma, c) origen, y d) año de publicación. Cabe destacar que los libros fueron más citados por los estudiantes de Humanidades, mientras que los de Ciencias se inclinaron más por los artículos de revistas. En cuanto al idioma, los tesistas de Humanidades recurrieron más a obras en español, mientras que los de Ciencias citaron más obras en inglés. Referente al lugar de publicación, ambos grupos citaron predominantemente fuentes cuyo origen fue mexicano o estadounidense. Por lo que hace a la actualidad de la bibliografía citada, solamente el 7% de las fuentes tiene menos de 5 años de antigüedad, 25% fueron publicadas antes de 1975, y la mayoría (68%) se agrupa en el periodo 1975-1999.

La investigación de Carmona Victoria (2007) fue más allá de la de Vélez García (2005), al analizar las 49,219 referencias bibliográficas incluidas en las 363 tesis de doctorado presentadas entre 2003 y 2005 en siete programas de la UNAM clasificados por CONACYT como Competentes a Nivel Internacional (CNI), cinco de los cuales corresponden a áreas de Ciencias y los otros dos al área de Lingüística y Letras. Además de las cuatro categorías utilizadas por Vélez (2005) para clasificar las referencias (por año de publicación, tipo de fuente, idioma y origen), Carmona Victoria agregó la categoría de soporte del documento, con dos opciones impreso o en línea.

En el estudio de Carmona Victoria (2007) las tesis de doctorado en el área de Ciencias agrupan el 85% de las referencias bibliográficas analizadas, mientras que el 15% restante corresponden a las tesis de Humanidades. El número de referencias más bajo es de 16 y corresponde a una tesis del área de Matemáticas, cuyo promedio general es de 40 referencias, también el más bajo del conjunto. El número mayor de referencias citadas es de 461, perteneciente a una tesis del área de Ciencias Biomédicas. El promedio más alto se presenta en el área de Astronomía y es de 211 referencias por tesis, mientras que el área de Humanidades los promedios son de 179 referencias, en el caso de las tesis de Letras, y 147 referencias, para las de Lingüística.

Carmona Victoria (2007) decidió agrupar por quinquenios los períodos de publicación de las fuentes citadas. De esta forma pudo comprobar que en las tesis de Ciencias Bioquímicas los documentos más citados fueron publicados entre 2000 y 2004. Asimismo, en el conjunto de las tesis, las de Biomédicas y Bioquímicas tuvieron el mayor porcentaje de documentos publicados en los últimos diez años. En el resto de los doctorados la mayoría de las citas se concentró entre 1945 y 1994 y el programa con el mayor porcentaje de citas antiguas fue el de Letras.

En las tesis del área de Ciencias analizadas por Carmona Victoria (2007) también se observa que las fuentes más utilizadas son los artículos de revistas. En contraste, en las tesis del área de Humanidades se citan fundamentalmente libros y capítulos de libros en mayor proporción que artículos de revistas. El idioma más utilizado en las tesis de Ciencias nuevamente es el inglés, al igual que en las de Humanidades lo es el español. No obstante, Carmona Victoria (2007) observó que en las tesis de Letras y Lingüística se citaron fuentes en ocho idiomas distintos. Respecto al lugar de publicación de las fuentes utilizadas en las tesis del estudio de Carmona Victoria (2007) se observa que la mayoría, en todas las áreas, son del extranjero. Finalmente, la investigación de Carmona Victoria (2007) apunta al uso predominante de fuentes impresas, siendo mínimas las citas a fuentes electrónicas en los siete posgrados analizados.

En relación a estudios desarrollados en otros países de América Latina, Osorio y Añez (2016) realizaron un estudio sobre la estructura referencial y las prácticas de citación, basados en una muestra de 71 tesis de doctorado en Educación, aprobadas entre 1996 y 2013 en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, de Venezuela. Para su investigación, consideraron la citación y referencias incluidas en el capítulo de revisión de la literatura. En particular, identificaron los tipos de fuentes utilizadas (primarias o secundarias), las características retóricas de las citas (citación integral y no integral), su antigüedad y el idioma. Consideraron como citación integral aquella en que las o los autores están explícitamente mencionados dentro de la sintaxis de una oración. La citación no integral, en cambio, es aquella en la que los nombres de autores aparecen entre paréntesis o en una nota de pie de página. Ambos tipos de citación pueden ser individuales o múltiples. En cuanto a los resultados, encontraron un total de 8,899 referencias para un promedio de 125 ± 49 referencias por tesis. Por lo que hace al uso, observaron que las referencias primarias y la revisión de documentos en inglés estaban poco representadas en las fuentes de información utilizadas. También determinaron que la práctica de citación con múltiples referencias es escasa comparada con la citación individual.

Una aportación interesante proviene de dos autoras argentinas (Martín y Lafuente, 2017) que proponen una “guía de observación” (véase Tabla 3) para evaluar la calidad de las referencias bibliográficas en trabajos científicos, que, como veremos más adelante, equivale a una rúbrica con enfoque criterial analítico. Dicho modelo está basado en consideraciones teóricas y de metodología de la investigación, pero su propuesta no incluyó la aplicación de pruebas empíricas en contextos particulares. Sin embargo, con una adaptación basada en la guía de Martín y Lafuente, un grupo de investigadores (Hernández et al., 2019) analizaron la calidad de citas y referencias de las tesis de Maestría en Educación de las universidades peruanas. El análisis se realizó a 562 referencias bibliográficas y 1209 citas extraídas de 14 tesis, digitalizadas y publicadas en el Repositorio Nacional Digital de Perú, durante el año 2017. Un aspecto a destacar es que, a diferencia de Martín y Lafuente, estos autores utilizaron una escala de calificación de tres valores únicamente: deficiente, suficiente y excelente. Después de su análisis, los investigadores peruanos identificaron que el nivel de calidad alcanzado en los mecanismos de citado y las referencias bibliográficas de las tesis de maestría analizadas fue “suficiente”. Un estudio anterior acerca de diversos aspectos de la calidad de las tesis de licenciatura y maestría en Educación en una universidad de Lima mostró que “la búsqueda, la evaluación, la selección y el uso de la bibliografía

conforman un aspecto débil de las tesis y los procesos de formación.” (Díaz Bazo, 2015, p. 7).

Los resultados de estos estudios mexicanos y latinoamericanos nos servirán para contrastar los datos que obtuvimos en la parte cuantitativa de esta investigación.

Tabla 3:

Guía de observación de Martín y Lafuente.

Revisión bibliográfica en el cuerpo de la obra		Referencias		Puntaje	
1.	Exhaustividad				
2.	Utilización crítica de la bibliografía				
3.	Calidad				
4.	Relevancia				
5.	Revisión de investigaciones previas				
Referencias bibliográficas (bibliografía) incluidas al final					
1.	Actualización		Cantidad de citas	%	
		Años 2000-2009			
		Años 2010-2019			
		Últimos 5 años			
		Total de citas			
2.	Cantidad total de citas				
3.	Autocitación		SI	NO	
		Presencia de autocitas			
		Uso adecuado			
4.	Idioma		Cantidad de citas	%	
		Español			
		Inglés			
		Francés			
		Otros idiomas			
	Total de citas				
5.	Tipología		Cantidad de citas	%	
		Libros			
		Capítulos de libros			
		Tesis			
		Artículos científicos			
		Presentaciones			
		Blog, redes sociales			
		Información comercial			
		Comunic. personal			
		Informes técn. y de inv.			
		Patentes			
		Leyes, normas			
		Otros			
			Total de citas		
				Cantidad de citas	%
			Publicaciones primarias		
			Otros		
	Total de citas				

6. Soporte		Cantidad de citas	%
	Textos impresos		
	Recursos electrónicos		
	Ultimos 5 años		
	Total de citas		
7. Citas completas		Cantidad de citas	%
	Citas completas		
	Citas incompletas		
	Total de citas		
8. Exactitud		Cantidad de citas	%
	Error mayor		
	Error menor		
	Distorsión de la cita		
	Total de citas		
9. Cumplimiento de norma de citación			
Puntaje total			

Escala	Puntaje
Excelente	4 puntos
Muy buena	3 puntos
Buena	2 puntos
Suficiente	1 punto
Deficiente	0 punto

Adaptado de: Martín y Lafuente (2017)

Capítulo III: Métodos y procedimientos

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación predominan los aspectos cuantitativos, ya que mediante la asignación de valores numéricos a propiedades cualitativas se pretende obtener un índice que sea útil como parámetro de comparación de la calidad de un producto académico, es decir, la bibliografía citada en las tesis de doctorado. El objetivo general comprende la verificación de las posibles diferencias significativas en la citación de las tesis de doctorado en educación entre un programa presencial y un programa a distancia. Igualmente se añaden y aplican criterios cuantitativos para comparar los patrones de uso de las referencias bibliográficas entre ambos grupos e identificar algunos factores que puedan incidir en las similitudes y diferencias observadas.

Como se señaló en el capítulo II de revisión de la literatura, este enfoque se sustenta en investigaciones anteriores que han utilizado análisis de citas para la definición y comparación de perfiles de uso de documentos en investigadoras e investigadores; asimismo, se ha considerado las investigaciones que han utilizado rúbricas subjetivas para la medición de la calidad del uso

de fuentes documentales en tesis académicas. De esta forma, los resultados podrán contrastarse con investigaciones similares realizadas anteriormente, permitiendo verificar o rechazar las hipótesis derivadas de los hallazgos previos presentados en dichos trabajos, las cuales serán enunciadas en esta sección a la par de los elementos que comprenden los métodos y procedimientos del presente estudio.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que desarrollamos es de tipo no experimental, ya que solamente observamos los fenómenos en su ambiente para después analizarlos e interpretarlos, mas no llevamos a cabo una manipulación deliberada de las variables (Hernández Sampieri, 2010). Así pues, tomamos las tesis de doctorado tal como fueron realizadas en su momento y analizamos sus características de calidad como representativas de un producto de aprendizaje.

El enfoque de la investigación es mixto, ya que para responder nuestras preguntas de investigación recopilamos, analizamos y vinculamos tanto datos cuantitativos como cualitativos y utilizamos métodos de ambos tipos. Como lo han señalado Tashakkori y Teddlie (2003), consideramos que este enfoque mixto nos permite producir datos más ricos y variados, ya que se extraen diversos tipos de datos de varias fuentes y contextos para su análisis. En nuestro caso, el diseño mixto es el que Creswell (2008) denomina explicativo, ya que hemos buscado

el apoyo en los datos cualitativos para ampliar los resultados de los datos cuantitativos.

Nuestro estudio busca obtener resultados orientados a la comprobación de hipótesis que permitan establecer relaciones causales entre múltiples variables; se trata, por lo tanto, de un modelo explicativo (Hernández Sampieri, 2010). En concreto, queremos comprobar la relación entre las modalidades de educación (presencial o a distancia) y los patrones de búsqueda y uso de la información en estudiantes de doctorado, así como los factores que influyen en dichas conductas.

Nos planteamos la investigación en dos etapas principales, tal como se representa en la *Figura 1*. En la primera etapa, se realiza un análisis cuantitativo de las referencias, en el que observamos el número y tipo de fuentes bibliográficas usadas en cada grupo. En la segunda, se aplican unas rúbricas de análisis cualitativo de las citas de una muestra.

Dichas rúbricas se basan en seis criterios (cuya definición operacional se explicará más adelante en este capítulo): pertinencia, relevancia, amplitud, actualidad, coherencia y normatividad.

La primera etapa es útil para describir los patrones de uso de las referencias bibliográficas en cada grupo. En la segunda etapa se establecen los índices de calidad bibliográfica, que nos sirven tanto para medir la calidad de cada tesis de la muestra, como para comparar la calidad global de las tesis de cada grupo. La calidad viene expresada por el índice de calidad bibliográfica (ICB) construido.

ETAPAS DE ANÁLISIS DE LA BIBLIOGRAFÍA DE LAS TESIS



Figura 1: Diseño de la investigación.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objeto de estudio son 109 tesis presentadas entre 2002 y 2012 en los programas de doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco y la Universidad Virtual del sistema del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)

Las tesis fueron localizadas en los catálogos de tesis digitales disponibles en las páginas web de las bibliotecas de cada institución, contabilizándose las tesis disponibles hasta diciembre de 2012. En el caso de las tesis de la UPN se pudo descargar el texto completo desde el mismo catálogo de la biblioteca.

Para tener acceso a las tesis del ITESM fue necesario acudir a su biblioteca personalmente para consultarlas y sacar las fotocopias de los capítulos correspondientes. Las portadas, tablas de contenido y listado de referencias bibliográficas fueron proporcionadas por la misma biblioteca en archivos digitales en pdf.

El tamaño de la muestra fue calculado con la fórmula para poblaciones finitas conocidas, proporcionada por Morales Vallejo (2012). Así, se consideran los siguientes enunciados y valores:

N = Tamaño de la población = 109
 e = error calculado a partir del porcentaje definido por la investigadora = 0.05
 z = error típico respecto de la media, calculado con base en un nivel de confianza de 95% = 1.96
 pq = varianza calculada como $0.5 \times 0.5 = 0.25$
 n = tamaño de la muestra.

La fórmula que se aplica es:

$$n = N/1 + (e^2(N - 1)/z^2pq)$$

Sustituyendo, tenemos

$$\begin{aligned} n &= 109/1 + (0.05^2(108)/1.96^2(0.25)) = \\ &= 109/(1 + (0.0025)(108)/(3.8416)(0.25)) = \\ &= 109/(1+ (0.275/0.9604)) = 109/1 + 0.2863 = \\ &= 109/1.2863 = 85. \end{aligned}$$

Se aplicó un método de muestreo estratificado con asignación proporcional, y en cada estrato se aplicó un muestreo aleatorio simple. La estratificación se realizó por generaciones en cada programa y se seleccionó la muestra con un generador automático de números aleatorios sin repetición, disponible en la web (Intemodino, 2014). La composición de la muestra según los estratos y proporciones establecidas se ve reflejada en la Tabla 4.

Tabla 4:

Distribución de la muestra (poblaciones finitas conocidas)

Programa	Generación	Fechas de tesis	Cantidad	Proporción	Muestra
ITESM	1999-2002	2002-2005	12		9
	2003-2006	2006-2009	24		19
	2007-2010	2010-2011	8		6
	SUBTOTAL		44	40%	34
UPN	2000-2004	2004-2008	38		30
	2005-2009	2009-2012	27		21
	SUBTOTAL		65	60%	51
TOTAL			109	100%	85

HIPÓTESIS Y VARIABLES

Las hipótesis del estudio se basan en los hallazgos de estudios previos realizados en el extranjero. Así, se espera que no haya una diferencia significativa en los índices de calidad de las referencias bibliográficas entre los dos grupos de tesis, es decir, la modalidad de enseñanza no afectaría la calidad de las referencias bibliográficas usadas en las tesis de doctorado en educación. Se espera, en cambio, que haya diferencias entre los dos grupos en cuanto a los patrones de uso de las referencias bibliográficas, es decir, la cantidad y tipo de referencias bibliográficas utilizadas por los estudiantes del programa a distancia variarían significativamente respecto de los estudiantes del programa presencial.

Entre los factores que influyen en la calidad se consideraron los siguientes:

- a. la labor tutorial;
- b. la formación específica que se da al estudiantado para la búsqueda y uso de la información documental; y
- c. el acceso que éstos tienen a los recursos informativos.

Las variables relacionadas con las hipótesis se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5:
Hipótesis y variables del estudio

HIPÓTESIS	VARIABLES	
	Independientes	Dependientes
1. No existen diferencias significativas en la calidad de las bibliografías de las tesis de los doctorados en Educación de la UPN y el ITESM.	Modalidad de enseñanza (presencial, virtual).	Calidad de la bibliografía.
2. Si existen diferencias en los patrones de uso de las referencias por parte de los estudiantes de doctorado de ambos programas.	Modalidad de enseñanza (presencial, virtual).	Patrones de uso de las referencias bibliográficas.
3. Los factores que afectan la calidad y los patrones de uso de referencias por parte de los estudiantes de doctorado de ambos programas son la acción tutorial, el desarrollo de habilidades informativas y los recursos de información disponibles.	Acción tutorial. Desarrollo de habilidades informativas. Recursos de información disponibles.	Patrones de uso de la información.

PROCEDIMIENTOS

En una primera etapa se analizó exclusivamente la lista final de referencias bibliográficas de todas las tesis, generalmente titulada *Bibliografía*, para proceder a su conteo. Se consignó el número total de referencias utilizadas y se verificó el valor mínimo, máximo, promedio y mediana para cada grupo. Asimismo, se clasificaron las referencias

por su tipo en: artículos académicos (publicados en revistas arbitradas); artículos de prensa (diarios, semanarios, etc.); libros completos; capítulos de libros; documentos varios (como documentos oficiales, documentos no publicados, informes académicos, etc.); tesis o disertaciones académicas; ponencias o actas de congresos; documentos legales (como normas, reglamentos, leyes, etc.); material audiovisual y páginas web. Estas categorías permitieron clasificar todos y cada uno de los documentos utilizados en las tesis analizadas (véase el capítulo IV). Los datos cuantitativos fueron vaciados en hojas de cálculo de Excel para su procesamiento, como se muestra en la *Figura 2*.

Aunque en estudios de este tipo se suelen utilizar los datos de todas las tesis, en nuestro caso, por economía de tiempo, se decidió analizar las revistas utilizadas únicamente en las tesis de la muestra. El procedimiento consistió en ir revisando los listados finales de referencias de cada tesis de ambas muestras para extraer los títulos de las revistas citadas. Los datos se vaciaron en hojas de cálculo de Excel para su procesamiento, como se muestra en la *Figura 3*. Los datos que se incluyeron fueron: los títulos de las revistas, el idioma de las mismas y si estaban incluidas o no en el Web of Science. Para verificar esto último, se realizó una búsqueda en la base de datos Master Journal List.¹

¹Disponible en <http://ip-science.thomsonreuters.com/mjl/>

1	65	0	42	5	2	5	6	0	22	147	2003
2	31	0	81	11	8	2	8	0	12	153	2003
3	36	0	87	16	14	0	1	0	38	192	2002
4	54	1	97	10	3	13	1	0	3	182	2004
5	39	0	50	8	3	0	5	0	3	108	2004
6	23	0	27	12	9	2	16	0	2	91	2004
7	4	0	76	8	9	0	1	0	12	110	2004
8	35	0	65	11	19	6	9	0	30	175	2003
9	33	0	19	2	28	1	0	0	2	85	2004
10	38	1	60	4	9	4	6	0	13	135	2004
11	63	0	46	4	10	0	5	1	8	137	2006
12	40	0	35	2	13	3	5	0	17	115	2007
13	25	0	37	6	4	2	3	0	0	77	2007
14	24	1	23	8	7	2	2	0	13	80	2007
15	19	0	14	3	16	0	0	0	10	62	2007
16	11	0	18	8	1	2	16	0	1	57	2007
17	41	0	93	9	3	4	1	0	0	151	2007
18	6	0	25	3	11	3	9	0	3	60	2007
19	62	0	27	6	3	1	3	0	8	110	2005
20	16	0	31	33	0	0	1	0	0	81	2007
21	26	0	10	3	15	4	5	0	10	73	2008
22	20	0	27	7	1	0	2	0	3	60	2008
23	16	0	9	0	2	1	1	0	0	29	2008
24	20	5	44	7	14	0	1	0	20	111	2008
25	62	0	33	8	45	7	8	0	61	224	2008
26	50	0	69	21	10	6	11	0	1	168	2008

Figura 2. Ejemplo de hoja de cálculo con el vaciado de datos cuantitativos de las referencias.

1	Título	Idioma	ISI/WoS
53	Communication Studies	ING	SI
54	Community	ING	NO
55	Community College Review	ING	NO
56	Community Development Journal	ING	SI
57	Comparative Education Review	ING	SI
58	Computers and Education	ING	NO
59	Computers in Human Behavior	ING	SI
60	Confluencia	ESP	NO
61	Conocer	ESP	NO
62	Contemporary Educational Psychology	ING	SI
63	Corporate Reputation Review	ING	SI
64	Counseling Psychologist	ING	SI
65	Creativity Research Journal	ING	SI
66	Cuadernos de Pedagogía	ESP	NO
67	Curriculum Inquiry	ING	NO
68	Design Management Journal	ING	NO
69	Dimensión Educativa	ESP	NO
70	Distance Education	ING	SI
71	Educación en Tecnología	ESP	NO
72	Educación Matemática	ESP	NO
73	Education	ING	NO
74	Education and Training	ING	SI

Figura 3: Ejemplo de hoja de cálculo con el vaciado de datos sobre revistas citadas.

En la segunda etapa se aplicó una rúbrica subjetiva a las citas en el texto incluidas en el capítulo o secciones dedicadas a la revisión de la literatura, y a la bibliografía final. Se optó por analizar tanto la lista final de referencias, como también el capítulo o capítulos dedicados en las tesis a la revisión de la literatura, con la finalidad de obtener datos cuantitativos amplios sobre todas las tesis. Además, se llevó a cabo una evaluación cualitativa enfocada solamente en el capítulo considerado más representativo del proceso de elaboración de la bibliografía.

La rúbrica propuesta para el análisis de la calidad de las tesis aparece en el apéndice A. Para validarla, la autora discutió y acordó con tres expertos en investigación cuantitativa y cualitativa las modificaciones a la definición de los criterios incluidos, así como las valoraciones asignadas a los mismos. Después de esta validación, se procedió a medir la confiabilidad del instrumento. Para ello, se distribuyeron tres de las tesis de la muestra a tres expertos seleccionados, quienes las calificaron conforme a la rúbrica. Posteriormente se compararon las puntuaciones otorgadas por dichos árbitros junto con las puntuaciones asignadas por la autora, en dos rondas sucesivas. A esto siguió la fase de aplicación de la rúbrica, en que se procedió a la revisión y calificación de cada una de las tesis del conjunto de la muestra.

Finalmente, se procedió a hacer la comparación estadística entre los índices de calidad bibliográfica obtenidos por las tesis de la modalidad

presencial y a distancia, para verificar si existía o no una diferencia significativa entre ellas, mediante una prueba de análisis de varianza.

En la Tabla 6 se muestran los elementos principales tomados en consideración en cada una de las etapas de la investigación.

Tabla 6:
Etapas de recolección y análisis de los datos

	Cuantitativa	Cualitativa
Objeto de análisis	Todas las tesis	Muestra
Parte analizada	Bibliografía final	Capítulo/s de revisión de la literatura Citas en el texto y bibliografía final
Tipo de análisis	Número y tipo de referencias	Uso de publicaciones periódicas Pertinencia, relevancia, amplitud Actualidad, normatividad, coherencia
Instrumento de análisis	Rúbrica objetiva	Rúbrica subjetiva
Objeto de comparación	Patrones de uso de las referencias bibliográficas	Índice de calidad bibliográfica

SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Se decidió hacer un análisis cuantitativo de las citas, con el fin de caracterizar los patrones de uso de las referencias bibliográficas en cada uno de los dos grupos de tesis. Dichos patrones fueron definidos por el número y el tipo de fuentes bibliográficas usadas en todas las tesis de cada grupo.

De igual manera, se omitió el conteo de las fechas de publicación de las referencias de todas las tesis, y a cambio se evaluó la actualidad de las fuentes de las de la muestra, por medio de la rúbrica diseñada. Esta rúbrica incluyó además otros criterios que discutiremos más adelante en este capítulo.

Las rúbricas utilizan una serie de criterios que representan las características esperadas de una tarea o producto de aprendizaje. Estas rúbricas se construyen con una escala que permite establecer los niveles de desempeño en cada criterio. A estos niveles se les puede asignar también un valor numérico. Para realizar la evaluación se definen indicadores de desempeño en cada criterio y nivel, formándose una matriz. Dichos indicadores sirven como guía para los evaluadores y para la retroalimentación (Lovitts, 2007).

Como mencionamos en el capítulo anterior, según Maki (2010), se pueden adoptar dos enfoques para la selección de las rúbricas:

- la rúbrica en tanto que instrumento de evaluación del proceso de aprendizaje individual (enfoque criterial); y
- la rúbrica en tanto de instrumento de medición de características de desempeño grupales (enfoque normativo).

Dado que la intención de esta investigación era medir el desempeño de grupos, se adoptó el enfoque normativo en la construcción y utilización de la rúbrica. El objetivo, por lo tanto, es comparar el desempeño del alumno en relación al desempeño de otros alumnos que han elaborado el mismo producto de aprendizaje. De acuerdo a Maki (2010), a partir de los niveles de desempeño alcanzados por una población más amplia, se puede evaluar el desempeño individual contra lo que puede considerarse la norma en la población. Las normas así estandarizadas están basadas en el conocimiento colectivo de los expertos que diseñan, desarrollan y prueban las rúbricas. Los resultados de la evaluación con estas rúbricas se expresan en términos numéricos que permiten situar al estudiante en un nivel de desempeño basado en criterios y normas desarrollados, y probados externamente.

La forma de calificación de las rúbricas puede ser de dos tipos: holística o analítica. En el enfoque holístico el evaluador emite un juicio cualitativo global basado en su apreciación de

cada uno de los criterios que sirven de guía a la evaluación. En el enfoque analítico el evaluador otorga una puntuación a cada uno de los criterios. La puntuación se establece conforme a una escala, que suele ser de 3, 4 o 5 niveles. Además, a cada criterio se le puede asignar un peso diferente. De esta forma, se obtiene una calificación final de tipo cuantitativo. El enfoque adoptado en la rúbrica que fue diseñada para esta investigación es analítico, como se verá más adelante.

RÚBRICAS ANALIZADAS

La rúbrica subjetiva propuesta en esta investigación se basó en las utilizadas por autores como Beile, Boote y Killingsworth (2003), Boote y Beile, (2005) y Tuñón y Brydges (2005, 2006 y 2009), así como en la validación de los criterios seleccionados por el grupo de expertos mencionados anteriormente en relación a este estudio.

A continuación haremos una revisión crítica de dichas propuestas, para posteriormente proceder a la discusión y justificación de los criterios seleccionados en nuestra propuesta.

En un primer estudio llevado a cabo por Beile, Boote y Killingsworth (2003), estos autores se basaron en los tres criterios aplicados anteriormente por Kohl y Wilson (1986), para evaluar las referencias de tesis doctorales en educación, a saber: rigor académico (*scholarliness*), actualidad (*currency*) y pertinencia (*appropriateness*); aunque les asignaron escalas de 4, 3 y 3 respectivamente, en lugar de la escala de 4 que le habían adjudicado a

cada criterio Kohl y Wilson. La rúbrica diseñada por estos autores se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7:
Rúbrica de evaluación de Beile, Boote y Killingsworth

Criterios	Explicación	Valores
Rigor académico (<i>scholarliness</i>)	En qué medida la fuente se adecúa al tema? ¿El estudiante usó artículos con estudios empíricos en revistas arbitradas más que reportes en revistas de carácter general, o bien, usó fuentes de editoriales académicas más que de editoriales comerciales?)	4
Actualidad (<i>currency</i>)	¿Se tomó una decisión adecuada en cuanto a las fuentes retrospectivas versus las fuentes recientes para el tema? ¿Si se exige del estudiante una investigación reciente sobre el tema fueron consultados artículos de revistas académicas más que libros?)	3
Pertinencia (<i>appropriateness</i>)	¿El tipo de material es apropiado para el tratamiento del tema? ¿Si el estudiante necesita desarrollar sus argumentos para usar una determinada teoría del aprendizaje, resultó más apropiado el uso de un libro que un artículo de una enciclopedia?)	3

Adaptado de: Beile, Boote y Killingsworth (2003, p. 6-7).

Posteriormente, Boote y Beile (2005) utilizaron cinco criterios para evaluar –no ya las referencias bibliográficas de las tesis, sino el capítulo de revisión de la literatura de tesis en educación– a saber: cobertura (*coverage*), síntesis (*synthesis*), metodología (*methodology*), importancia (*significance*) y redacción (*rhetoric*). Estos autores se basaron en los lineamientos que ofrece Hart (1999) para realizar la revisión de la literatura y evaluaron dichos criterios con escalas de 3 y 4 puntos. Es interesante notar que el hecho de apoyarse en un libro de texto de metodología de uso común en este tipo de programas, para diseñar las rúbricas de evaluación, podría contribuir a aumentar el consenso de los evaluadores sobre los criterios aplicados, así como también ayudaría a facilitar el cumplimiento de dichos criterios por parte de los tesisistas evaluados. La rúbrica utilizada por estos autores se muestra en la Tabla 8.

Por su parte, Tuñón y Bydges (2005, 2006, 2009) utilizaron en todos sus estudios la misma rúbrica, que incluye los siguientes criterios: amplitud (*breadth*), profundidad en la comprensión (*depth of understanding*), profundidad académica (*depth: scholarliness*), actualidad (*currency*) y pertinencia (*relevance to the topic*). La rúbrica propuesta por dichos autores se muestra en la Tabla 9.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Leeder, Markey y Yakel (2012) revisaron los criterios cualitativos utilizados en 29 estudios previos de análisis de la bibliografía (1971-2008) y comprobaron que los criterios más utilizados son: rigor académico (*scholarliness*), actualidad (*currency*) y ajuste a la norma (*correctness*), presentes en 16, 12 y 12 estudios, respectivamente. Otros criterios utilizados fueron: variedad (*variety*) y relevancia (*relevance*), presentes en 5 y 4 estudios respectivamente. En cuanto al número de criterios utilizados, 8 de los 29 estudios analizados utilizaron solamente un criterio, 11 estudios manejaron dos criterios, 5 estudios aplicaron 3 criterios, 1 aplicó cuatro y 4 utilizaron otros no especificados. Leeder, Markey y Yakel señalaron acertadamente que no hay una coincidencia en los criterios utilizados en las investigaciones que revisaron, la definición de los mismos no está clara en muchas ocasiones, y no se conciben de la misma manera en todos los estudios. Aunado a lo anterior, la metodología empleada y las formas de calificar varían o no son explícitas.

Tabla 8:
Rúbrica de evaluación de Boote y Beile.

Categoría	1	2	3	4
1. Cobertura (<i>coverage</i>)	No se mencionan los criterios de inclusión o exclusión.	Se mencionan las fuentes incluidas y excluidas.	Inclusión y exclusión justificada de las fuentes.	
2. Síntesis (<i>synthesis</i>)	No hay distinción entre lo ya realizado y lo que no. El tema no se encuentra ubicado dentro de la literatura académica más amplia.	Se menciona lo que se ha realizado y lo que no. Alguna mención de la literatura académica más amplia.	Revisión crítica del estado del arte. Tema claramente ubicado en la literatura académica más amplia.	
3. Ubicación de la investigación en el contexto histórico del campo.	El tema no se ubica en el contexto histórico del campo.	Alguna mención del desarrollo histórico del tema. Se define el vocabulario clave.	Examen crítico del desarrollo histórico del tema. Análisis y resolución de ambigüedades en las definiciones.	
4. Adopción y mejora del vocabulario del tema.	No se analizan las variables y fenómenos claves.	Revisión de las relaciones entre las variables y fenómenos claves.	Señalamiento de ambigüedades en la literatura y propuesta de nuevas relaciones.	
5. Síntesis y obtención de una nueva perspectiva de la literatura.	Aceptación de la literatura sin mayor objeción.	Alguna crítica de la literatura.	Propuesta de una nueva perspectiva.	

3. Metodología (<i>methodology</i>)	H. Identificación de las principales metodologías y técnicas de investigación utilizadas en el campo de estudio, con sus ventajas y desventajas.	No hay discusión sobre los métodos de investigación.	Alguna discusión de los métodos de utilizados para producir aserciones.	Critica de los métodos de investigación.	Introducción de nuevos métodos para abordar problemas que ya han sido abordados con los métodos predominantes
	I. Relación de las ideas y teorías en el campo de estudio con las metodologías de investigación.	No hay discusión sobre los métodos de investigación.	Alguna discusión sobre la pertinencia de los métodos de investigación para respaldar las aserciones.	Critica de la pertinencia de los métodos de investigación para respaldar las aserciones.	
4. Importancia (<i>significance</i>)	J. Racionalización de la importancia práctica del problema de investigación.	No se menciona el significado práctico de la investigación.	Discusión del significado práctico de la investigación.	Critica de la importancia práctica de la investigación.	
	K. Racionalización de la importancia académica del problema de investigación.	No se menciona el significado académico de la investigación.	Discusión del significado académico de la investigación.	Critica de la importancia académica de la investigación.	
5. Redacción (<i> rhetoric</i>)	L. Redactado con una estructura coherente y clara.	Pobramente conceptualizado. Descuidado.	Cierta estructura coherente.	Bien desarrollado. Coherente.	

Adaptado de: Boote y Beile (2005). Adaptado originalmente de Hart (1999, p. 27)

Tabla 9:

Rúbrica de evaluación de Tuñón y Brydges.

Criterios	Nivel 1 Inadecuado	Nivel 2 Marginalmente adecuado	Nivel 3 Adecuado	Nivel 4 Superior
Amplitud de recursos* - número de citas - variedad de los recursos citados	El estudiante utiliza una limitada cantidad y/o variedad recursos disponibles en el tema/No muestra conocimiento de las fuentes especializadas.	Limitada cantidad y variedad de fuentes citadas.	Razonable cantidad y variedad de fuentes utilizadas sobre el tema.	Búsqueda exhaustiva que utiliza una amplia cantidad y un alto grado de tipos de fuentes disponibles sobre el tema.
Profundidad: comprensión demostrada a través de la citación de fuentes de antecedentes históricos y teóricos.	Profundidad de comprensión no desarrollada, por ausencia de citas de antecedentes históricos y teóricos.	Profundidad de comprensión incipiente, reconocible por la citación de un número limitado de recursos históricos y teóricos.	Profundidad de comprensión demostrada a través de la citación de un número sustancial de fuentes históricas y teóricas disponibles sobre el tema.	Profundidad de comprensión ejemplar demostrada por la citación exhaustiva de fuentes históricas y teóricas disponibles sobre el tema.
Profundidad: rigor académico (calidad de los recursos*) - recursos primarios - investigación empírica - revisión por pares - estudios - seminales/emblemáticos	La mayoría de los recursos son superficiales/ débiles	Número limitado de recursos académicos o arbitrados/muy pocas revisiones empíricas-superficial	La mayoría de los recursos son académicos o arbitrados, e incluye un número razonable de estudios de investigación empírica.	Representación copiosa de recursos de calidad académica, arbitrados, e investigación empírica/muy académico.
Actualidad*	No actual – la mayoría de las referencias tienen más de 10 años de antigüedad respecto de la conclusión de la tesis.	Un número desproporcionado de recursos sin vigencia (la mayoría de más de 5 años de antigüedad)	La mayoría de los recursos fueron publicados 5 años o menos previos a la conclusión de la tesis.	Sumamente actualizado – la mayoría de las referencias están dentro de los 3 años previos a la conclusión de la tesis.
Relevancia para el tema estudiado	La mayoría de las fuentes sin referencia /pertenencia con el tema	Un número desproporcionado de recursos que no están relacionados con el tema	Las fuentes generalmente se correlacionan o apoyan el tema	Las fuentes apuntan a los objetivos y apoyan o se correlacionan con el tema.

* Los criterios toman en cuenta la disponibilidad de los recursos sobre el tema específico de investigación
Adaptado de: Tuñón y Brydges (2005, 2006, 2009)

Parece claro, entonces, que aludir simplemente a la evaluación de la calidad de las referencias es demasiado ambiguo, porque en realidad esa calidad implica diferentes criterios de valoración. Dicha crítica puede extenderse también a las otras categorías de análisis, ya que si hablamos de rigor académico (*scholarliness*), éste puede referirse tanto al carácter académico de las fuentes (relevancia, autoridad) como al uso académico que se hace de ellas (pertinencia), mientras que el concepto de relevancia (*relevance*) es particularmente señalado como disperso en la literatura en inglés, sin embargo, en español, este concepto se relaciona claramente con la autoridad de las fuentes, entendida como la importancia o prestigio de autores, editores y publicaciones específicas. Por otra parte, la pertinencia (*appropriateness*) de las fuentes es un criterio que depende fuertemente del contexto de uso, ya que determinar si una fuente es apropiada o no debe valorarse en cada caso específico. En relación a la pertinencia, ésta puede relacionarse con otros criterios como cobertura (*coverage*) y actualidad (*currency*). Por ejemplo, una fuente puede ser apropiada por su temática, mas no por su cobertura geográfica, que puede no ser la adecuada para el contexto del estudio.

En cuanto a la categoría de actualidad de las fuentes (*currency*) observamos que es un criterio que ha sido muy tomado en cuenta tradicionalmente. Está claro que una persona que investiga debe revisar lo que se ha publicado recientemente sobre su tema para no duplicar estudios innecesarios y basarse en

los avances previos. Sin embargo, este criterio no debe valorarse de forma absoluta, sino en función de la disciplina, el tema, la disponibilidad de material publicado y la metodología del trabajo. Por otra parte, el ajuste a la norma (*correctness*), o el apego a las normas bibliográficas, es una condición que se considera indispensable en el trabajo académico, aunque a veces se deja de lado, probablemente porque se la asocia al uso de formatos bibliográficos para redactar referencias bibliográficas, que exige el trabajo arduo de revisarlas una por una. Sin embargo, hay características relacionadas con los estilos bibliográficos que pueden valorarse en conjunto, como lo es el sistema de citar (parentético o de notas), el orden de las referencias, o la coherencia entre lo citado y lo referenciado. Estos aspectos, cuando se descuidan, no sólo reflejan una falta de esmero en el trabajo, sino que dificultan la recuperación y consulta de las fuentes.

En este sentido, planteamos la pregunta ¿cómo seleccionar entonces los criterios para un estudio que pretende analizar la calidad del uso de la bibliografía? Con base en la revisión que realizamos, se consideró que los pasos para proceder a la selección de los criterios de evaluación deberían ser los seis que señalamos a continuación:

1. elegir los criterios teniendo en cuenta las normas y usos generalmente aceptados en el medio académico;
2. definir claramente el significado de los criterios adoptados;

3. especificar las características que debe presentar el trabajo evaluado en relación a cada criterio;
4. definir una escala en la que se puedan diferenciar claramente etapas con características distintivas y graduales;
5. especificar la forma de calificar y el peso que se dará a cada criterio dentro de la calificación global;
6. validar los criterios sometiendo a evaluación independiente una cantidad suficiente de trabajos, con varios jueces y en etapas sucesivas de prueba.

RÚBRICA PROPUESTA

En la rúbrica diseñada para la presente investigación se definieron los criterios que se especifican a continuación. Posteriormente se les asignó una calificación en función de cuatro intervalos, que expresan la medida en que a juicio del evaluador se cumple el criterio en el conjunto del trabajo analizado.

Los criterios fueron²:

- **Pertinencia:** se refiere a la oportunidad, adecuación y conveniencia de las fuentes en función del tema y ámbito de aplicación del trabajo de tesis.
- **Relevancia:** tiene que ver con la autoridad epistémica en el medio académico, es decir,

²La rúbrica completa con las características observables para cada criterio aparece en el Apéndice A.

con la importancia, reconocimiento o prestigio de las fuentes en la disciplina.

- Amplitud: se relaciona con la cantidad y diversidad de las fuentes para abordar diferentes perspectivas teóricas y metodológicas sobre el tema.
- Actualidad: tiene que ver con la vigencia de las fuentes utilizadas, así como con la inclusión de trabajos académicos recientes sobre el tema de la tesis.
- Normatividad: se evalúa el cumplimiento de las normas de citación según formatos establecidos³.
- Coherencia: se refiere a la correspondencia o coincidencia de las fuentes citadas en el texto con las referenciadas de la bibliografía final del trabajo.

Los criterios fueron clasificados en:

- formales (normatividad y coherencia); y
- sustanciales, o de contenido (pertinencia, relevancia, amplitud y actualidad).

Los criterios para el análisis de la bibliografía de las tesis y los objetos a los que fueron aplicados se resumen en la Tabla 10.

³Aunque la norma de citación de uso más extendido en las Ciencias de la Educación es la de la *American Psychological Association* (APA), ésta no se tomó como norma exclusiva de evaluación para todas las tesis, ya que en una de las universidades consideradas en el estudio, la Universidad Pedagógica Nacional, los estudiantes utilizaron también otras normas para elaborar su aparato crítico.

Tabla 10:

Criterios y objetos de análisis

Criterios de evaluación	Objetos de análisis	Parte analizada
Formales		
Normatividad Coherencia	Citas en el texto y bibliografía final	Tesis completa
Sustanciales		
Pertinencia Relevancia Amplitud Actualidad	Citas en el texto y referencias de la bibliografía correspondientes a esas citas	Capítulo/s de revisión de la literatura

Las tesis evaluadas en la muestra fueron calificadas en cada uno de los criterios con una escala del 1 al 4, tal como se muestra en la Tabla 11. A los criterios se les asignó una calificación conforme al grado de cumplimiento del criterio. Sin embargo, como veremos más adelante, los intervalos de esa escala variaron para cada uno de los criterios conforme a su aplicabilidad, fruto de la discusión con los expertos con los que se validó el instrumento.

Tabla 11:

Escala para la calificación de los criterios de evaluación

Nivel	4	3	2	1
Descripción	Deseable	Aceptable	Inadecuado	Inaceptable

En la *Figura 4* se muestra el ejemplo de calificación para el criterio de coherencia⁴. En este caso, los intervalos fueron uniformes y las puntuaciones fueron divididas en cuatro medidas iguales.

Criterio	Indicadores	Puntos
Coherencia ¿Coinciden las fuentes citadas en el texto con el listado de las referencias bibliográficas?	Las fuentes citadas cuentan con referencia bibliográfica al final del trabajo; y las fuentes referenciadas han sido citadas en el trabajo en una proporción de 76-100%	4
	Las fuentes citadas cuentan con referencia bibliográfica al final del trabajo; y las fuentes referenciadas han sido citadas en el trabajo en una proporción de 51-75%	3
	Las fuentes citadas cuentan con referencia bibliográfica al final del trabajo; y las fuentes referenciadas han sido citadas en el trabajo en una proporción de 26-50%	2
	Las fuentes citadas cuentan con referencia bibliográfica al final del trabajo; y las fuentes referenciadas han sido citadas en el trabajo en una proporción de 0-25%	1
	CALIFICACION	

Figura 4: Ejemplo de calificación para el criterio de Coherencia.

⁴La rúbrica completa se presenta en el Apéndice A.

En el criterio de relevancia, en cambio, los intervalos superiores fueron de 10% mientras que los inferiores agruparon 50% (valor 1) y 30% (valor 2). Los expertos consideraron que una proporción de hasta la mitad de las referencias no provenientes de fuentes de autoridad debía ser considerada inaceptable en una tesis de doctorado; más de eso, aunque únicamente hasta el 80%, se considera inadecuado, y solamente si la proporción de referencias de autoridad está entre el 80 y 89% puede considerarse aceptable, mientras que lo deseable es que se encuentren dentro de un intervalo superior de entre 90 y 100%. En la *Figura 5* se muestra el ejemplo de calificación para el criterio de relevancia.⁵

⁵La rúbrica completa se presenta en el Apéndice A.

Criterio	Indicadores	Puntos
<p>Las fuentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • son de autoras/es reconocidas/os, como autoras/es clásicas/os, autoras/es que están adscritas/os a universidades prestigiosas, o autoras/es que cuentan con una trayectoria acreditada; • son publicadas por editoriales de prestigio, como universidades, institutos de investigación o editoriales comerciales de reputación; • son obras arbitradas, es decir, sometidas a evaluación o dictamen por un comité de pares; <p>Relevancia</p> <p>¿Las fuentes son consideradas de autoridad en la disciplina?</p>	<p>en una proporción de 90-100%</p> <p>en una proporción de 80-89%</p> <p>en una proporción de 50-79%</p> <p>en una proporción de 0-49%</p>	<p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>
CALIFICACIÓN		=

Figura 5: Ejemplo de calificación para el criterio de Relevancia.

En el criterio de actualidad primero se definieron los mismos intervalos establecidos en la rúbrica de Tuñón y Bridges (2005, 2006, 2009), es decir: 3 años, 5 años, más de 5 años y más de 10 años. Sin embargo, una vez realizado el conteo en una primera vuelta nos dimos cuenta de que los datos se cargaban hacia el intervalo superior (más de 10 años de antigüedad). Como la escala no resultaba discriminante, tuvimos que ajustar los tres intervalos inferiores a 5 años. Al realizar el conteo de los datos en una segunda vuelta con los intervalos de 5 años se pudo obtener información diferenciada acerca de la actualidad de las fuentes utilizadas en las tesis. En la *Figura 6* se muestra el ejemplo de calificación para el criterio de actualidad⁶.

⁶La rúbrica completa se presenta en el Apéndice A.

Criterio	Indicadores	Puntos
Actualidad ¿Las fuentes utilizadas son actuales?	En la mayoría de los casos las fuentes citadas tienen menos de seis años de antigüedad con respecto a la fecha de presentación de la tesis; Antigüedad de - 6 años	4
	En la mayoría de los casos: las fuentes citadas tienen entre seis y diez años de antigüedad con respecto a la fecha de presentación de la tesis; Antigüedad de 6-10 años	3
	En la mayoría de los casos: las fuentes citadas tienen entre once y quince años de antigüedad con respecto a la fecha de presentación de la tesis; Antigüedad de 11-15 años	2
	En la mayoría de los casos las fuentes citadas tienen más de quince años de antigüedad con respecto a la fecha de presentación de la tesis; Antigüedad de + 15 años	1
	CALIFICACIÓN	

Figura 6: Ejemplo de calificación para el criterio de Actualidad.

Para el criterio de Normatividad se eligieron indicadores de cumplimiento que, de manera combinada, debían presentarse bien en todos los casos, en la mayoría de los casos o solamente en algunos casos. En la *Figura 7* se muestra el ejemplo de calificación para el criterio de normatividad⁷.

Criterio	Indicadores	Puntos
Normatividad ¿Se usa correctamente la forma de citar las fuentes conforme a una norma establecida?	<ul style="list-style-type: none"> • En todos los casos se utiliza solamente la cita en el texto, o bien solamente la cita a pie de página; y en la mayoría de los casos: <ul style="list-style-type: none"> ○ las referencias se presentan completas; ○ se cita conforme a cada tipo de fuente (libro, capítulo, tesis, etc.); y ○ la lista de referencias se presenta correctamente ordenada. 	4
	<ul style="list-style-type: none"> • En todos los casos se utiliza solamente la cita en el texto, o bien solamente la cita a pie de página; pero en algunos casos: <ul style="list-style-type: none"> ○ las referencias se presentan incompletas; ○ no se cita adecuadamente cada tipo de fuente (libro, capítulo, tesis, etc.); o ○ la lista de referencias no se presenta correctamente ordenada. 	3
	En algunos casos: <ul style="list-style-type: none"> • se utiliza indistintamente la cita en el texto y la cita a pie de página; • las referencias se presentan incompletas; • no se cita adecuadamente cada tipo de fuente (libro, capítulo, tesis, etc.); • la lista de referencias no se presenta correctamente ordenada. 	2
	En la mayoría de los casos: <ul style="list-style-type: none"> • se utiliza indistintamente la cita en el texto y la cita a pie de página; • las referencias se presentan incompletas; • no se cita adecuadamente cada tipo de fuente (libro, capítulo, tesis, etc.); • la lista de referencias no se presenta correctamente ordenada. 	1
	CALIFICACIÓN	=

Figura 7: Ejemplo de calificación para el criterio de Normatividad.

⁷La rúbrica completa se presenta en el Apéndice A.

Para los criterios de pertinencia y amplitud se seleccionaron los tres indicadores considerados más representativos de cada criterio y se les otorgó a estos una puntuación acumulable de 1. Con el fin de evitar el 0 y equiparar las formas de calificación, al resultado de cada criterio se le sumó 1 punto. En la *Figura 8* y *Figura 9* se muestra el ejemplo de calificación para el criterio de pertinencia y amplitud, respectivamente⁸.

Criterio	Indicadores	Puntos
Pertinencia ¿Las fuentes son apropiadas para el tema y ámbito de aplicación del trabajo?	La mayoría de las fuentes son de educación, de disciplinas o temas relacionados con la educación o de aplicación a la educación.	1
	Las fuentes incluyen descripciones, análisis o interpretaciones sobre autoras/es, obras o tendencias de los que trata la tesis.	1
	Las fuentes incluyen estudios empíricos, teóricos o metodológicos para sustentar o justificar, conceptos, teorías, hechos, argumentos, opiniones, enfoques o métodos utilizados.	1
CALIFICACIÓN ACUMULADA		= +1

Figura 8: Ejemplo de calificación para el criterio de Pertinencia.

⁸La rúbrica completa se presenta en el Apéndice A.

Criterion	Indicadores	Puntos
Amplitud ¿Las fuentes incluyen diferentes perspectivas teóricas y metodológicas sobre el tema y son suficientes para desarrollar argumentos completos o perspectivas integrales?	En conjunto, las fuentes incluidas permiten abordar críticamente opiniones, corrientes, tendencias, épocas, escuelas, países, etc.	1
	En conjunto, las fuentes son suficientes para sustentar o justificar ideas, hechos, teorías, métodos, argumentos u opiniones.	1
	En conjunto, las fuentes incluidas permiten abordar con amplitud los diferentes aspectos de los hechos, teorías, métodos, argumentos u opiniones expuestos.	1
CALIFICACIÓN ACUMULADA		= +1

Figura 9: Ejemplo de calificación para el criterio de Amplitud.

El índice de calidad bibliográfica (ICB) que sirvió para la comparación entre las tesis de ambas modalidades se construyó con base en los criterios mencionados, asignando un valor relativo a cada uno de ellos. De esta manera, a los criterios sustanciales o de contenido (pertinencia, relevancia, amplitud y actualidad) se les otorgó igual valor, mientras que los criterios formales (normatividad y coherencia) fueron considerados en su conjunto con el mismo valor que cada uno de los anteriores⁹. De esta forma,

⁹En realidad, la coincidencia entre citas y referencias también es un requerimiento normativo, pero decidimos otorgarle un mayor peso por su impacto en la recuperación de las fuentes.

se aplica una estrategia analítica de evaluación y se obtiene una calificación numérica final comparable para ambos grupos. La Tabla 12 muestra cómo se construyó el ICB.

Tabla 12:

Composición del índice de calidad de la bibliografía (ICB)

Criterio	Tipo	Valor
Pertinencia	Sustancial	20
Relevancia	Sustancial	20
Amplitud	Sustancial	20
Actualidad	Sustancial	20
Normatividad	Formal	10
Coherencia	Formal	10
INDICE CALIDAD		100
BIBLIOGRAFIA (ICB)		

Debido a que los criterios de actualidad, normatividad, coherencia y relevancia fueron diseñados para calificarse cuantitativamente de manera objetiva, esta valoración fue realizada por la autora, dejando así a los expertos únicamente la valoración de los criterios de pertinencia y amplitud.

Para calificar la actualidad de las referencias se revisaron todas las citas incluidas en el capítulo o capítulos correspondientes a la revisión de la literatura de la tesis analizada. Se clasificaron las fechas de publicación de las fuentes citadas conforme a los intervalos establecidos en la rúbrica y posteriormente se contabilizaron las ocurrencias

en cada uno de ellos. Cada cita fue contabilizada por separado, es decir, que si una fuente fue citada en más de una ocasión, se consideró cada ocurrencia. Por ejemplo, si una obra fue citada en tres ocasiones distintas en el texto, la fecha de su publicación se contabilizó tres veces. El motivo para adoptar este procedimiento fue evaluar las fuentes utilizadas en el contexto de su uso, ya que a nuestro parecer la frecuencia de uso indica el grado de apoyo en dichas fuentes.

Para asignar una calificación al criterio de normatividad primero se verificó el uso de las citas en el texto a lo largo de toda la tesis, y posteriormente se señalaron los errores que había en las referencias finales según la rúbrica correspondiente.

Para calcular la calificación en el criterio de coherencia se procedió a revisar todas y cada una de las fuentes citadas en el texto de la tesis y se marcaron en la lista final de referencias las citas que iban apareciendo. Después se revisó la lista final y se identificaron las referencias que no estaban marcadas. Se volvió a verificar que efectivamente dichas referencias no estuvieran citadas en el texto. Se estableció el número total de referencias y se calculó el porcentaje de las faltantes. El procedimiento se muestra en el siguiente ejemplo:

- Número total de referencias en la lista final de referencias = 8
- Referencias incluidas en las lista final pero sin cita en el texto = 1
- Obras citadas en el texto no incluidas en la lista final de referencias = 2
- Total de referencias = 10
- Porcentaje de coherencia = 70%

Este mismo ejemplo podría expresarse gráficamente de la siguiente manera:

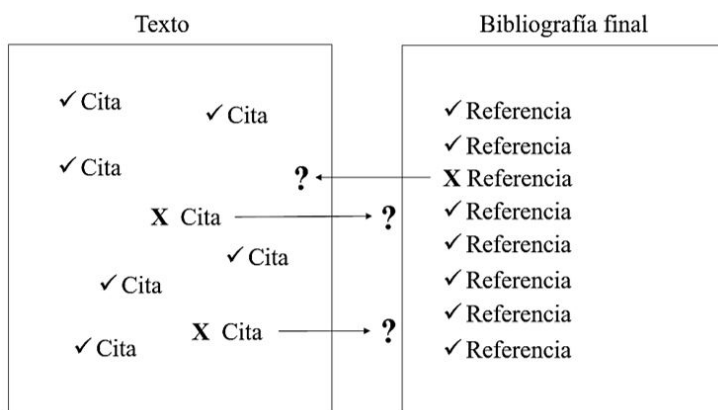


Figura 10: Ejemplo de procedimiento de verificación del criterio de Coherencia.

Para calificar el criterio de relevancia se consideraron cada una de las referencias correspondientes a las citas incluidas en el texto del capítulo o capítulos de la revisión de la literatura de cada tesis analizada. Las referencias fueron evaluadas conforme a los criterios establecidos en la rúbrica correspondiente, marcando las que cumplieran con los criterios y las

que no. Finalmente, se contabilizó el número total de referencias consideradas y se estableció el porcentaje de las que cumplieron con los requisitos.

En cuanto a los criterios de pertinencia y amplitud, los expertos seleccionados como árbitros para evaluarlos, fueron seleccionados entre los candidatos disponibles con las siguientes características:

- que fueran doctores en áreas afines a los programas, como educación, psicología, bibliotecología y sociología;
- que tuvieran experiencia en docencia e investigación, a nivel nacional e internacional;
- que pertenecieran a diferentes instituciones, ninguna de las cuales fuera la de los programas bajo estudio;
- que desempeñaran sus labores en las áreas geográficas de los programas estudiados, es decir, la ciudad de México y Monterrey; y
- que no se conocieran entre sí.

Validez y confiabilidad del instrumento de medición Valverde Berrocoso y Ciudad Gómez (2014) afirman que todo proceso de evaluación debe ser “íntegro, fiable, basado en evidencias y sobre juicios independientes” (p. 55), y realizan un repaso de los estudios sobre confiabilidad y validez de las rúbricas de evaluación.

La validez de una prueba, cualquiera que ésta sea, consiste en que efectivamente mida lo que pretende medir. Si queremos establecer una norma de calidad con una rúbrica de evaluación, debemos demostrar que:

- el instrumento de evaluación que utilizamos sirve para medir la calidad,
- los criterios establecidos en la rúbrica son representativos de la calidad, y
- cada uno de los criterios de que se compone la rúbrica posee indicadores distintivos.

Valverde Berrocoso y Ciudad Gómez (2014) refieren la importancia que los estudios sobre validez conceden a la claridad y precisión del lenguaje utilizado en las rúbricas. Estas dos características son imprescindibles para asegurar una correcta aplicación e interpretación de las mismas. Asimismo, según ellos, son también fundamentales:

- la validez de contenido, es decir, la correspondencia entre los criterios seleccionados y las competencias evaluadas; y
- la validez de criterio, o la posibilidad de generalización a otras actividades relacionadas.

Por otro lado, señalan que hay dos formas de determinar la validez de una prueba:

- como una propiedad del instrumento, como es el caso típicamente de los tests o pruebas psicológicas, y
- como interpretaciones de los resultados de la prueba, que es más propio de la investigación educativa, en la que se realizan juicios de tipo evaluativo.

En el proceso de construcción de la rúbrica que se aplicó en esta investigación se tuvieron en cuenta todos los elementos señalados anteriormente. Se llevaron a cabo varias fases de prueba, que implicaron: modificaciones en la redacción, comparación con pruebas similares, consulta de fuentes y discusión con los evaluadores, estableciendo un diálogo continuo de la teoría con la práctica educativa. Messick (1996) divide este proceso en seis aspectos principales:

- contenido: relación con los criterios seleccionados y con las competencias que se pretende medir;
- generabilidad: alcance de la interpretación, por ejemplo, a tareas o grupos específicos, como los analizados en esta investigación;
- externalidad: relación con otras rúbricas;
- estructuralidad: racionalidad y lógica en la estructuración de los criterios y las formas de puntuación;
- sustantividad: fundamentos teóricos y empíricos de la propuesta; y

- consecuencias: efectos positivos o negativos de la interpretación de la evaluación para individuos o grupos, es decir, aspectos éticos.

En cuanto a la confiabilidad de las rúbricas, los estudios más frecuentes son los que miden la consistencia de las puntuaciones asignadas por los evaluadores, ya sea entre evaluadores (inter-jueces), o del mismo evaluador en diferentes momentos (intra-jueces). La medida de confiabilidad inter-jueces es la del consenso entre evaluadores, es decir, el grado de acuerdo entre las puntuaciones de varios árbitros. El método más utilizado ha sido el estadístico de acuerdo porcentual. Los estudios al respecto indican que el nivel mínimo aceptable de acuerdo entre jueces es de 70% (Reddy y Andrade, 2010). Sin embargo, este índice no toma en cuenta los acuerdos debidos al azar, lo cual puede corregirse si se utiliza el índice Kappa. Generalmente, se considera que un índice Kappa aceptable debe ser igual o superior a 0.7. Si calculáramos este índice en los casos de acuerdo porcentual simple de 70%, el resultado estaría por debajo de lo que se considera aceptable. Cuando la comparación se hace entre dos jueces, se suele aplicar el índice Kappa de Cohen. Cuando se comparan las puntuaciones de más de dos jueces se utiliza una extensión del índice Kappa de Cohen: el índice Kappa de Fleiss (Fleiss, 1981).

En esta investigación, por tratarse de más de dos jueces y de una escala ordinal, se aplicó el coeficiente Kappa de Fleiss. El cálculo de los

coeficientes se realizó en hojas de Excel mediante el procedimiento propuesto por Sony (2014) y posteriormente se corroboró el cálculo con el software StatsToDo (2015).

Altman (1991) proporciona una interpretación general del coeficiente Kappa de Fleiss (1981) que se muestra en la Tabla 13.

Tabla 13:

Interpretación del coeficiente Kappa de Fleiss

Valor de K	Consistencia
< 0.20	Pobre
0.21 – 0.40	Débil
0.41 – 0.60	Moderada
0.61 – 0.80	Buena
0.81 – 1.00	Muy buena

Fuente:

Altman (1991). Practical statistics for medical research. New York: Chapman and Hall.

En las pruebas realizadas medimos la concordancia inter-jueces para cada criterio de evaluación, es decir: pertinencia y amplitud.

Las Tablas 14 a 18 muestran las calificaciones por juez y la matriz de calificaciones correspondiente que sirvieron de base para el cálculo de los coeficientes Kappa en una primera ronda de evaluación.

Tabla 14:
Calificaciones de los jueces de la primera ronda para el criterio de Pertinencia

Tesis	Jueces			
	J1	J2	J3	J4
N-20111	4	3	4	4
N-26273	1	2	1	3
C-13	3	4	3	3

Tabla 15:
Matriz de calificaciones por tesis en la primera ronda para el criterio de Pertinencia

Tesis	Calificación			
	1	2	3	4
N-20111	0	0	1	3
N-26273	2	1	1	0
C-13	0	0	3	1

Tabla 16:
Calificaciones de los jueces de la primera ronda en el criterio de Amplitud

Tesis	Jueces			
	J1	J2	J3	J4
N-20111	4	3	4	3
N-26273	1	2	1	2
C-13	4	4	2	2

Tabla 17:

Matriz de calificaciones por tesis en la primera ronda para el criterio de Amplitud

Tesis	Calificación			
	1	2	3	4
N-20111	0	0	2	2
N-26273	2	2	0	0
C-13	0	2	0	2

Los resultados obtenidos se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 18:

Coefficiente Kappa de Fleiss obtenidos en la primera ronda de evaluación

Criterio	Valor	Consistencia
Pertinencia	0.10	Pobre
Amplitud	0.07	Pobre

Como se puede apreciar, en ninguno de los criterios se logró un índice de acuerdo aceptable entre jueces. Debido a ello, decidimos modificar las descripciones de los criterios tomando en cuenta los comentarios de los evaluadores; después, procedimos a una segunda ronda de evaluaciones con una serie adicional de tres tesis y otros evaluadores.

Las Tablas 19 a 23 muestran las calificaciones por juez y la matriz de calificaciones correspondiente que sirvieron de base para el cálculo de los coeficientes Kappa en una segunda ronda de evaluación.

Tabla 19:
Calificaciones de los jueces de la segunda ronda para el criterio de Pertinencia

Tesis	Jueces			
	J1	J2	J3	J4
N-22688	4	4	4	3
C-20	4	3	4	3
C-35	4	4	4	4
N-20111	4	4	4	4
N-26273	1	1	1	1
C-13	3	3	3	3

Tabla 20:
Matriz de calificaciones por tesis en la segunda ronda para el criterio de Pertinencia

Tesis	Calificación			
	1	2	3	4
N-22688	0	0	1	3
C-20	0	0	2	2
C-35	0	0	0	4
N-20111	0	0	0	4
N-26273	4	0	0	0
C-13	0	0	4	0

Tabla 21:
Calificaciones de los jueces de la segunda ronda en el criterio de Amplitud

Tesis	Jueces			
	J1	J2	J3	J4
N-22688	4	3	3	1
C-20	3	3	4	3
C-35	4	3	4	4
N-20111	4	4	4	4
N-26273	1	1	1	1
C-13	4	3	2	3

Tabla 22:
Matriz de calificaciones por tesis en la segunda ronda para el criterio de Amplitud

Tesis	Calificación			
	1	2	3	4
N-22688	1	0	2	1
C-20	0	0	3	1
C-35	0	0	1	3
N-20111	0	0	0	4
N-26273	4	0	0	0
C-13	0	1	2	1

Lo resultados obtenidos se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 23:

Coefficientes Kappa de Fleiss obtenidos en la segunda ronda de evaluación

Criterio	Valor	Consistencia
Pertinencia	0.67	Buena
Amplitud	0.34	Débil

Jonsson y Svingby (2007), revisaron 46 estudios que valoraron la confiabilidad inter-jueces en la aplicación de rúbricas de evaluación y encontraron que la mayoría de los coeficientes se encuentran entre 0,7 y 0,8. En esta segunda ronda se obtuvieron resultados satisfactorios para el criterio de Pertinencia, mientras que la concordancia entre las valoraciones de los jueces para el criterio de Amplitud se mostró débil, por lo que, tomando en cuenta que dicho criterio no es uno de los más utilizados y también por cuestiones de tiempo, decidimos excluirlo. Esto no quiere decir que en estudios posteriores no pueda considerarse y probarse una rúbrica más adecuada para la valoración del criterio de Amplitud, y después integrarlo al índice de calidad bibliográfica propuesto. Sin embargo, consideramos que para los propósitos de esta investigación, podríamos proceder sin esta medida.

Dado que la autora participó en las pruebas inter-jueces, se calculó también el índice Kappa de Cohen para el criterio de Pertinencia entre el juez 1 (investigadora) y cada una de las personas que actuaron como jueces (colaboradores), con la finalidad de proceder a evaluar después el resto de

las tesis de la muestra. La valoración de los índices obtenidos se hizo conforme a la tabla de Landis y Koch (1977) que se muestra a continuación.

Tabla 24:

Interpretación del coeficiente Kappa de Cohen

Valor de K	Consistencia
0.00	Pobre
0.01 – 0.20	Leve
0.21 – 0.40	Aceptable
0.41 – 0.60	Moderada
0.61 – 0.80	Considerable
0.81 – 1.00	Casi perfecta

Landis y Koch (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.

Los resultados obtenidos se resumen en la tabla siguiente:

Tabla 25:

Coefficientes ponderados de Kappa de Cohen obtenidos para el criterio de Pertinencia

Jueces	Valor	Consistencia
1-2	0.84	Casi perfecta
1-3	1.00	Casi perfecta
1-4	0.70	Considerable

Esto quiere decir que la rúbrica puede utilizarse con un alto grado de confianza y que es viable para evaluar el criterio de Pertinencia de las tesis de la muestra.

RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los métodos de recolección y análisis de datos, que ya han sido mencionados anteriormente, se describen de manera general en la Tabla 26, en la cual se da cuenta también de los instrumentos utilizados en cada caso y el tipo de datos obtenidos, así como de los atributos observados.

Tabla 26:
Métodos de recolección y análisis de datos

Métodos de recolección	Instrumentos	Métodos de análisis	Datos que se obtienen	Atributos
Análisis de citas	Rúbrica objetiva	Conteo	Número total de referencias	Uso de referencias
			Número de referencias por tipo de fuente	Uso de fuentes
			Número, tipo e idioma de revistas citadas	Uso de revistas
Evaluación bibliográfica	Rúbrica subjetiva	Calificación	Índice de calidad bibliográfica	Pertinencia, relevancia, amplitud, actualidad, normatividad, coherencia

Para el análisis cuantitativo de las citas se vaciaron en hojas de cálculo los datos correspondientes al número de referencias por cada tipo de fuente en cada una de las tesis disponibles, es decir, en todas las tesis de la población seleccionada para el estudio.

Antes de proceder al análisis cualitativo se extrajo una muestra de tesis en cada uno de los grupos analizados. Los criterios formales, es decir, normatividad y coherencia, así como el criterio sustancial de actualidad, fueron analizados entonces. Para valorar el grado de apego a la normatividad, se examinaron todas las referencias de la bibliografía final de cada tesis. En cuanto a la coherencia, se revisó el texto completo de cada tesis y se verificó si las citas tenían una correspondencia en el listado de referencias o bibliografía final. La actualidad se valoró anotando las fechas de publicación de cada una las citas contenidas en el capítulo o capítulos de revisión de la literatura.

Para las pruebas de evaluación que se realizaron con los jueces, fueron seleccionadas tres tesis de cada programa, con temas diferentes. Las características de dichas tesis se muestran a continuación.

Tabla 27:
Características de las tesis seleccionadas para la pruebas de evaluación

Tesis	No. total de referencias en la tesis	No. de citas en la revisión de la literatura	Tema
UP 20111	163	120	Enseñanza de la física
UP 26273	91	90	Práctica del deporte en estudiantes
UP 22688	92	14	Actualización de docentes
UV 13	77	52	Toma de decisiones de maestros
UV 20	81	135	Aprendizaje organizacional
UV 35	95	76	Práctica docente

Nota: UP= Universidad presencial; UV= Universidad virtual. En cada serie de tesis se asignaron números de identificación.

A cada juez se le entregó un paquete que contenía:

Hoja de instrucciones.

1. Instrumento de análisis de la bibliografía.
2. Hoja de calificación. Esta incluyó el número de clave de la tesis, el título y fecha de la misma, y el cuadro de calificaciones para cada uno de los tres criterios contemplados en el instrumento de análisis.
3. Tabla de contenido de la tesis.
4. Apartado de bibliografía final de la tesis.
5. Capítulo/s correspondiente/s a la revisión de la literatura.

Cabe señalar que se omitieron los datos correspondientes a los nombres de las y los autores de la tesis y la institución de presentación de la misma. Asimismo, la clave de la tesis no indicaba el tipo de programa, es decir, si la tesis fue presentada en el programa presencial o a distancia.

Capítulo IV:
Análisis de resultados

INTRODUCCIÓN

El problema general que nos planteamos al iniciar la investigación fue averiguar si existen diferencias en el uso y la calidad de las referencias bibliográficas de tesis de doctorado en los programas presenciales y a distancia. Para ello, realizamos el análisis de dos programas de doctorado en educación en México, similares en su orientación y objetivos educativos, pero cada uno en una modalidad, es decir, uno presencial y otro a distancia. Seleccionamos una muestra significativa de cada uno de estos grupos y analizamos los patrones de uso y la calidad de las referencias bibliográficas. Utilizamos varios instrumentos consistentes en rúbricas de evaluación de cinco criterios: pertinencia, relevancia, actualidad, normatividad y coherencia. Con el fin de seleccionar los criterios y comparar los resultados, partimos de los estudios previos sobre este tema realizados en otros países.

A la luz de los resultados que presentamos a continuación haremos un examen crítico tanto de los supuestos teóricos y metodológicos sobre los que se basó el estudio, como de las implicaciones educativas y de investigación derivadas de los mismos. Veremos cómo las aproximaciones

socio-constructiva y constructivista pueden ser complementarias para dar un panorama de los patrones de uso y calidad de las fuentes bibliográficas referenciadas en las tesis. Asimismo, destacará un criterio, no considerado en estudios previos, como factor diferenciador de la calidad: la coherencia. Con este hallazgo podemos argumentar la importancia de que los programas doctorales promuevan y evalúen en los trabajos de tesis el ajuste a la norma de correspondencia entre citas y referencias, ya que ello influye decisivamente en el proceso de evaluación. Por otro lado, salvo este factor diferenciador no medido en estudios anteriores, los resultados coinciden con los de estudios previos en el sentido de que se corrobora que, si bien los patrones de uso pueden variar entre los grupos de las dos modalidades, no existe diferencia significativa en la calidad global de las referencias bibliográficas. Por lo tanto, la acción tutorial, los lineamientos formales de tesis y la instrucción bibliográfica, deben tener en cuenta este aspecto normativo en particular, ya que puede constituir un factor diferenciador en la calidad de cualquier programa, presencial o a distancia.

RESULTADOS

Como se señaló anteriormente, el número total de tesis bajo revisión para la presente investigación fue de 109, de las cuales 44 se presentaron en la Universidad Virtual y 65 en la Universidad Presencial. En total, se revisaron 14,952 referencias, de las que

5,116 corresponden a las tesis del programa virtual y 9.836 a las tesis del programa presencial. El número de referencias bibliográficas en cada programa se muestra en la Tabla 28, en donde se puede apreciar cómo las cifras de las tesis correspondientes a la universidad presencial son superiores a las de la universidad virtual en todos los rubros, lo cual indica un mayor uso total de fuentes bibliográficas de los estudiantes de la modalidad presencial.

Tabla 28:

Número de referencias bibliográficas por tesis

	Mínimo	Máximo	Promedio	Mediana
Universidad Virtual	29	268	116	110
Universidad Presencial	41	418	151	141

En relación al tipo de fuentes bibliográficas, existen diferencias destacables en los patrones de uso por parte de los estudiantes en cada una de las modalidades, como se puede observar tanto en la *Figura 11* como en la *Figura 12*. Recordemos que las fuentes fueron clasificadas como: artículos académicos; artículos de prensa; libros completos; capítulos de libros; documentos varios (como documentos oficiales, documentos no publicados, informes académicos, etc.); tesis; ponencias o actas de congresos; documentos legales (como normas, reglamentos, leyes, etc.); material audiovisual y páginas web.

Observamos que los estudiantes de la modalidad presencial se basan en buena medida en libros y capítulos, lo que en conjunto supera la mitad de las referencias utilizadas; mientras que

esos mismos estudiantes utilizan una cantidad mucho más reducida de artículos de revistas. Los estudiantes de la modalidad virtual también utilizan más los libros que cualquier otro tipo de fuente; sin embargo, aunado a los capítulos, este uso no alcanza la mitad de las referencias utilizadas, mientras que el uso de artículos de revistas por parte de los estudiantes virtuales es algo más del doble del uso que hacen sus pares de la modalidad presencial. Los documentos, tesis y ponencias son utilizados en igual medida por los estudiantes de ambas modalidades, mientras que los estudiantes de la universidad virtual utilizan cuatro veces más fuentes de Internet que los de la modalidad presencial, algo que cabía esperar de esta modalidad de enseñanza a través de la Red.

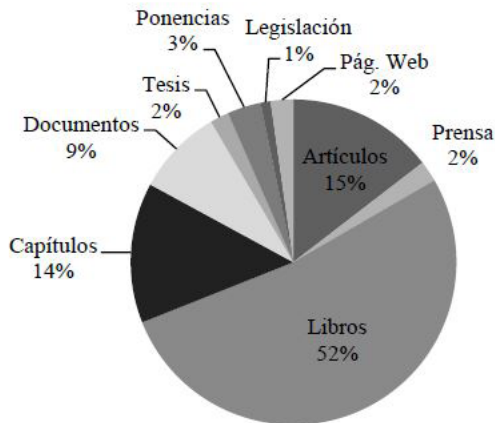


Figura 11: Tipos de fuentes utilizadas en las tesis de la Universidad Presencial.

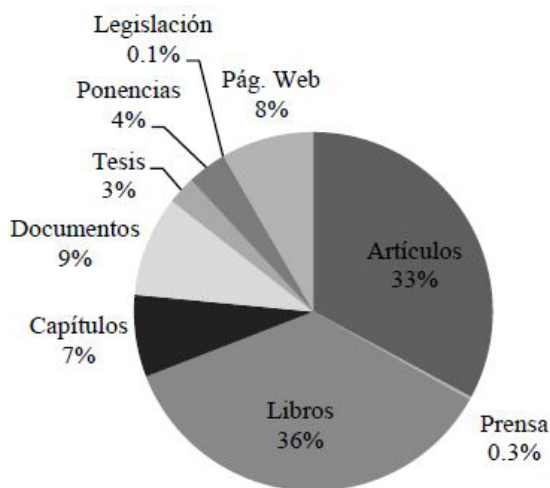


Figura 12: Tipos de fuentes utilizadas en las tesis de la Universidad Virtual.

En este caso, los estudiantes de la modalidad presencial hicieron un uso particular de fuentes legislativas y periodísticas, mientras que en las tesis de los estudiantes de la modalidad virtual el uso de este tipo de fuentes es muy marginal. El uso de materiales audiovisuales fue mínimo en ambos casos y menor al 0.1 %.

VINCULACIÓN CON LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Como consecuencia de lo expuesto anteriormente podemos aseverar que la respuesta a nuestra pregunta de investigación acerca de si existen diferencias significativas en los patrones de uso de

las referencias, en términos de cantidad y tipo de recursos utilizados entre los estudiantes de ambos programas, es afirmativa. En cuanto a la cantidad, hemos visto que el número mínimo, máximo y promedio de referencias utilizadas, así como el valor de la mediana es superior en la universidad presencial. Respecto al tipo de recursos utilizados, vemos coincidencia entre los grupos en cuanto al uso predominante de libros sobre el resto de las fuentes, pero los de la universidad presencial los utilizan en mayor proporción que los de la universidad virtual; por otro lado, éstos utilizan el doble de artículos que sus pares de la universidad presencial.

Los patrones de uso de las revistas se muestran en las Tablas 29 a 31. Observamos cómo no sólo los estudiantes de la universidad virtual citan más artículos, como ya vimos anteriormente, sino que también citan más títulos de revistas. Esto se refleja en el promedio de 15 títulos diferentes por tesis en la universidad virtual, frente al promedio de 7 títulos de revistas distintos por tesis, de la universidad presencial.

También notamos que los estudiantes de la universidad virtual citan en mayor cantidad las revistas en inglés (84% de las revistas citadas) y el resto en español (aproximadamente 16%), salvo una revista en catalán. Los estudiantes de la universidad presencial citan más revistas en idioma español (52% de las revistas citadas), seguidas por las publicadas en inglés (44%), además de una pequeña parte (4%) de revistas en otros idiomas, como el alemán, italiano, portugués y francés.

Como era de esperarse, el mayor número de revistas incluidas en el índice *Web of Science* es el de las publicadas en inglés, reflejándose esto en mayor proporción en la universidad presencial (61%) que en la universidad virtual (51%). Salvo 7% en la universidad presencial y 9% en la universidad virtual, las revistas en español no están incluidas en el índice mencionado, así como tampoco ninguna de las citadas en otros idiomas. Esto hace que, en conjunto, sólo 30% de los títulos citados en las tesis de la universidad presencial estén en el índice, mientras que en la universidad virtual la proporción es de 44% de títulos citados incluidos en *Web of Science*.

Así pues, vemos que también existen diferencias en los patrones de uso de las revistas entre los estudiantes de ambos grupos. Es interesante, no obstante, hacer notar las coincidencias, ya que esto nos permite aproximarnos a un perfil de uso de fuentes entre los estudiantes de doctorado en educación, sin importar la modalidad de enseñanza.

Tabla 29:

Revistas citadas por programa, idioma e inclusión en el Web of Science

Idioma	Programa					
	Presencial			Virtual		
	WoS	No-WoS	TOTAL	WoS	No-WoS	TOTAL
inglés	96	61	157	222	213	435
español	13	175	188	7	74	81
alemán	0	1	1	0	0	0
catalán	0	0	0	0	1	1
francés	0	6	6	0	0	0
italiano	0	2	2	0	0	0
portugués	0	4	4	0	0	0
TOTAL	109	249	358	229	289	517

Tabla 30:

Promedio de títulos de revistas citadas por tesis, en cada programa

Programa	títulos citados	tamaño de la muestra	promedio
presencial	358	51	7
virtual	518	34	15

Tabla 31:

Porcentaje de revistas citadas por programa, idioma e inclusión en el Web of Science

Idioma	Programa			
	Presencial		Virtual	
	WoS	No-WoS	WoS	No-WoS
Inglés	61%	39%	51%	49%
Español	7%	93%	9%	91%
Alemán	0%	100%	0%	0%
Catalán	0%	0%	0%	100%
Francés	0%	100%	0%	0%
Italiano	0%	100%	0%	0%
Portugués	0%	100%	0%	0%
TOTAL	30%	70%	44%	56%

Cabe señalar, por ejemplo, que encontramos un “núcleo” común de 85 revistas que fueron citadas en ambos grupos, lo cual representa el 10.8% de los 790 títulos únicos de revistas citadas en el conjunto de ambos grupos¹. Las tablas 32 y 33 muestran las características de este núcleo de revistas. Observamos que los idiomas de publicación de las 85 revistas del núcleo común son el inglés (74%) y el español (26%). Algo más de la mitad de este núcleo son revistas en inglés que están incluidas en el índice del *Web of Science* (53%), mientras que solamente 3 revistas en español están incluidas en dicho índice. De las revistas del núcleo común no incluidas en el índice del *Web of Science*, aproximadamente la mitad son publicaciones en español y el resto en inglés.

Tabla 32:

Revistas del núcleo común, por idioma e inclusión en el Web of Science

Idioma	WoS	No-WoS	TOTAL
Inglés	45	18	63
Español	3	19	22
TOTAL	48	37	85

Tabla 33:

Porcentaje de revistas del núcleo común, por idioma e inclusión en el Web of Science

Idioma	WoS	No-WoS	TOTAL
inglés	71.4%	28.6%	74.1%
español	13.6%	86.4%	25.9%
TOTAL	56.5%	43.5%	100%

¹En el Apéndice C aparece el listado alfabético de las 85 revistas citadas en ambos grupos.

Pasemos ahora a revisar los resultados globales obtenidos por cada grupo en cada criterio de calidad medido por la rúbrica, es decir: pertinencia, relevancia, actualidad, normatividad y coherencia.

En el criterio de pertinencia, se observa que ambos grupos presentan índices altos de calidad, situándose la gran mayoría en los niveles superiores (deseable y aceptable). Cabe destacar, no obstante, que en el grupo de tesis de la universidad presencial, hubo un pequeño porcentaje de tesis con las puntuaciones más bajas (inadecuado e inaceptable), mientras que en la universidad virtual no se presentaron puntuaciones en estos extremos (véase la *Figura 13*).

En cuanto al criterio de relevancia, los resultados muestran que en la gran mayoría de las tesis de ambos programas entre 90 y 100% de las referencias son relevantes, mientras que en el resto de las tesis pueden considerarse relevantes entre 80% y 89% de las fuentes. Es decir, las tesis de cualquiera de los dos programas poseen al menos 80% de fuentes consideradas relevantes conforme a la rúbrica (véase la *Figura 14* en la página siguiente).

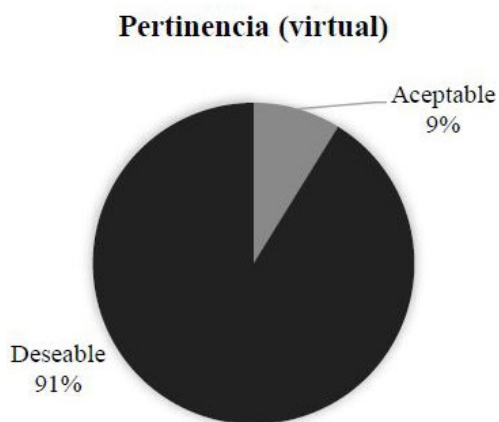
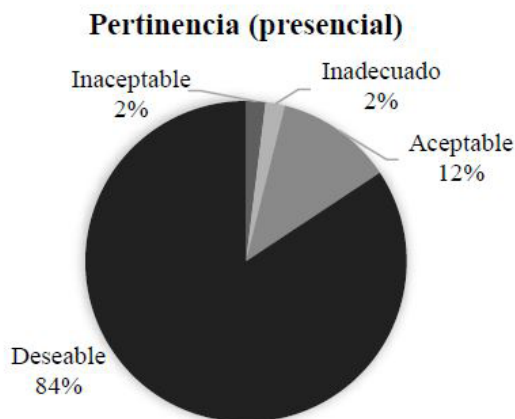
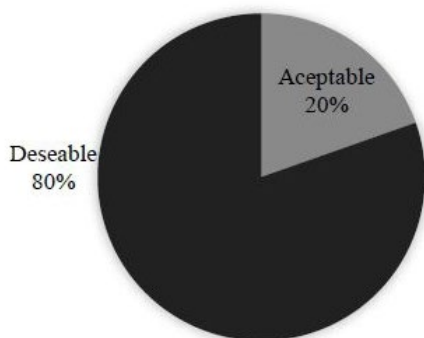


Figura 13: Porcentajes de calificaciones en el criterio de Pertinencia.

Relevancia (Presencial)



Relevancia (Virtual)

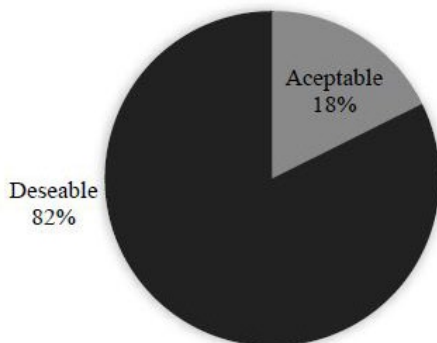


Figura 14: Porcentajes de calificaciones en el criterio de Relevancia.

Los resultados obtenidos en el criterio de actualidad muestran que en aproximadamente la mitad de las tesis de cada grupo las fuentes citadas tienen entre seis y diez años de antigüedad con respecto a la fecha de presentación de la tesis (véase la *Figura 15*).

El análisis de los aspectos formales de normatividad y coherencia también presenta diferencias entre ambos grupos (véanse la *Figura 16* y la *Figura 17*, respectivamente). La calidad de las referencias de las tesis de la modalidad virtual es superior en ambos criterios.

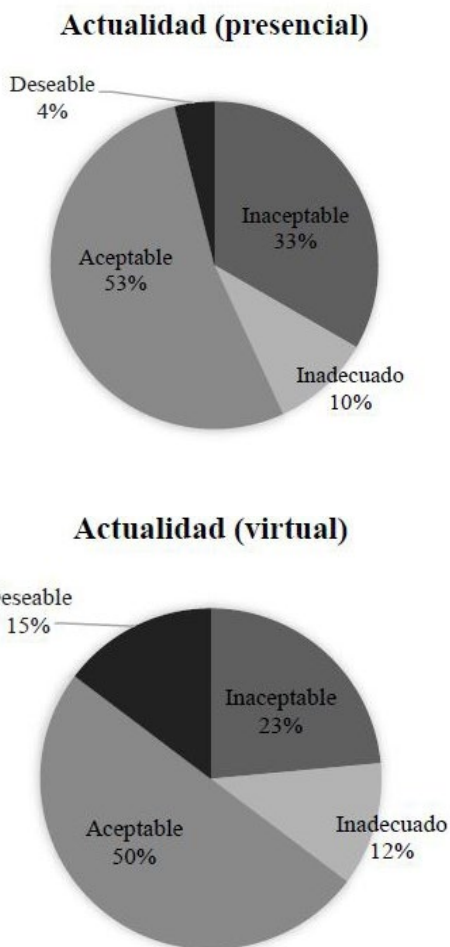
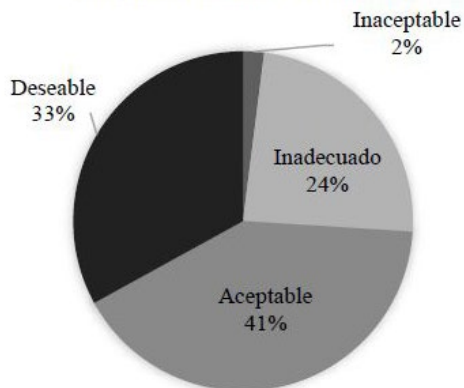


Figura 15: Porcentajes de calificaciones en el criterio de Actualidad.

Normatividad (presencial)



Normatividad (virtual)

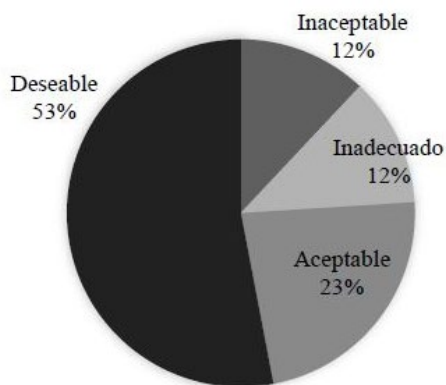


Figura 16: Porcentajes de calificaciones en el criterio de Normatividad.

Nota: se evalúa el cumplimiento de las normas de citación según formatos establecidos.

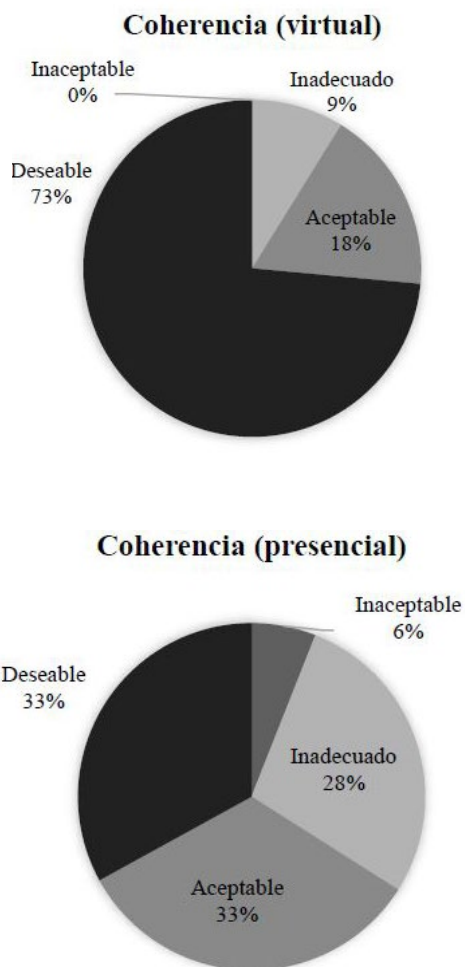


Figura 17: Porcentajes de calificaciones en el criterio de Coherencia.

Nota: se evalúa la correspondencia de las fuentes citadas en el texto con las referencias de la bibliografía final.

Con los datos parciales de las calificaciones obtenidas en cada criterio de la rúbrica, calculamos el índice correspondiente de calidad bibliográfica (ICB) para cada una de las tesis de cada grupo. Considérese que, al prescindir de la medida del criterio de Amplitud, la calificación más alta posible en el índice es de 80, en lugar de 100. En este caso, las puntuaciones más bajas (42.5/80) y más alta (80/80) de todas las tesis corresponden al grupo de tesis de la universidad virtual. Las puntuaciones de las tesis de la universidad presencial oscilan entre 50 y 75 puntos sobre 80. La Tabla 34 muestra los valores del índice de calidad bibliográfica (ICB) para cada una de las tesis de cada muestra.

Para verificar si podía afirmarse que hubiera o no diferencia estadística entre las poblaciones representadas por las muestras, nos dispusimos a realizar el análisis de varianza (ANOVA) de los índices obtenidos. Antes, analizamos la normalidad de los datos de cada muestra y descubrimos que la distribución de los datos no correspondía a una curva normal, lo cual puede apreciarse visualmente en las gráficas de la *Figura 18*.

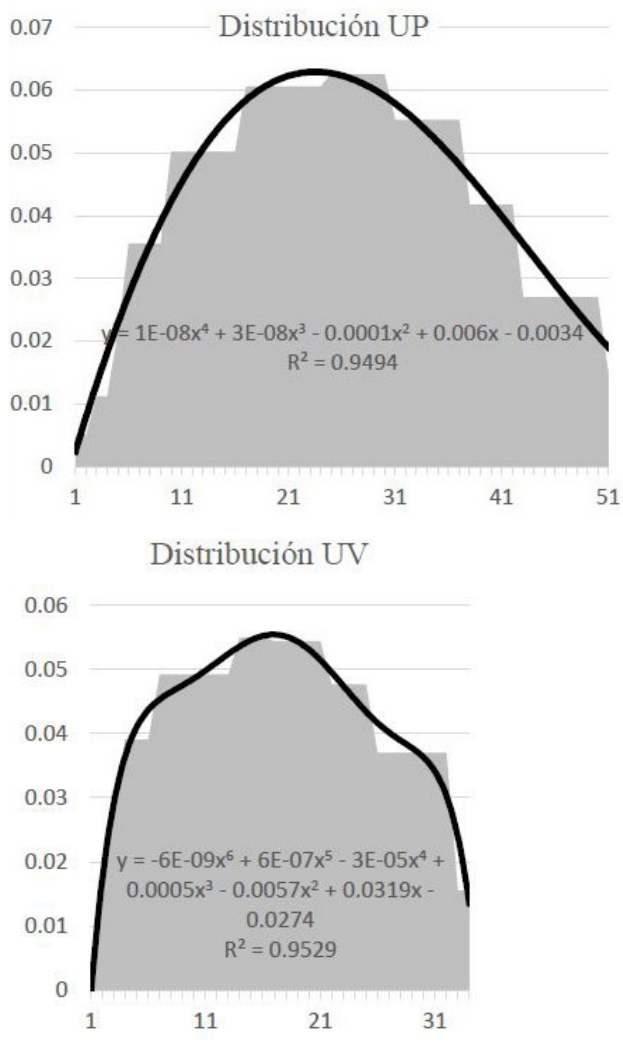


Figura 18: Distribuciones del ICB en cada muestra.

Tabla 34:

Valores del ICB, tamaño de la muestra, media aritmética y desviación típica de cada grupo. En página 151 y 152.

Valores del ICB-UP	Valores del ICB-UV
50	42.5
50	57.5
52.5	60
52.5	62.5
55	62.5
57.5	62.5
57.5	65
57.5	65
57.5	65
60	65
60	65
60	65
60	65
60	67.5
60	67.5
60	67.5
62.5	70
62.5	70
62.5	70
62.5	70
62.5	70
62.5	72.5
62.5	72.5
62.5	72.5
65	72.5
65	75
65	75
65	75
65	75
65	75
67.5	75
67.5	75
67.5	80
67.5	80
67.5	
67.5	
70	
70	
70	
70	
70	
72.5	
72.5	
72.5	
72.5	

Tabla 34 (sigue de página anterior).

	72.5	
	72.5	
	72.5	
	72.5	
	75	
	n = 51	n = 34
Media = 64.26470588		Media = 68.5294118
		Desviación típica =
Desviación típica = 6.33036566		7.18050937

Dado que la prueba ANOVA requiere que los datos en cada muestra tengan una distribución normal, tuvimos que considerar las pruebas no paramétricas U de Mann Whitney (para dos muestras independientes) o Prueba de Kruskal Wallis (para más de dos muestras independientes), que son el equivalente no paramétrico de la Prueba T y de la Prueba F del análisis de varianza (ANOVA) respectivamente. Los datos se introdujeron en el programa estadístico SPSS y se aplicó la Prueba de U de Mann Whitney, con los resultados que se muestran en la *Figura 19*.

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntaje	1	34	52.97	1801
	2	51	36.35	1854
	Total	85		

Estadísticos de contraste^a

	Puntaje
U Mann de Whitney	5283
Z	-3.03652
Sig. asintót. (bilateral)	.0022

a. Variable de agrupación: grupo

Figura 19: Resultados de la Prueba U de Mann Whitney con SPSS

Como se observa, la significación resultante es de 0.002, que es inferior a 0.01, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se deduce que sí hay diferencias significativas entre ambas muestras a un nivel de confianza del 99%.

Después, procedimos a medir la significación estadística de las diferencias entre grupos en cada uno de los criterios que conforman el índice. Los resultados se muestran en la Tabla 35. Como se puede apreciar, esa diferencia estadísticamente significativa que encontramos entre los grupos se debe al criterio de Coherencia. Este criterio, entonces, es el que está marcando claramente la diferencia entre los grupos.

Tabla 35:
Prueba de U de Mann Whitney para cada criterio del ICB.

	Pertinencia		Relevancia		Actualidad		Normatividad		Coherencia	
	UP	UV	UP	UV	UP	UV	UP	UV	UP	UV
N	51	34	51	34	51	34	51	34	51	34
Media	3.78451373	3.911176471	3.80392157	3.82352941	2.27450980	2.55882353	3.03921569	3.17647059	2.94117647	3.64705882
Desv. típica	0.57667063	0.28790324	0.40097919	0.38695299	0.98139556	1.02072988	0.82366946	1.05803100	0.92545696	0.64584232
U	804.5		850		734.5		745		488.5	
Z	-0.55617		-0.14801		-1.18411		-1.08992		-3.39085	
Sig. asintótica (bilateral)	0.57548		0.88076		0.238		0.27572		0.0007	
Resultado a	No significativo		No significativo		No significativo		No significativo		Significativo	
Interpretación	Sin dif entre grupos		Sin dif entre grupos		Sin dif entre grupos		Sin dif entre grupos		Dif entre grupos	

En consecuencia, como respuesta a nuestra pregunta de investigación sobre si existen diferencias significativas en la calidad de las referencias de las tesis de los doctorados en educación de la UPN y el ITESM, se encontró que sí existen diferencias significativas entre los dos grupos debidas a uno de los criterios del índice de calidad bibliográfica: la coherencia; concretamente en favor de la universidad virtual. En los demás criterios que componen el índice, en cambio, no se presentaron diferencias significativas.

En cuanto a la pregunta de investigación acerca de los factores que afectan la calidad y patrones de uso de las referencias que se utilizan en las tesis, de acuerdo con los trabajos previos revisados consideramos tres: la tutoría, la instrucción bibliográfica y la disponibilidad de recursos bibliográficos en la institución.

Los estudiantes de la universidad presencial de este estudio cuentan con tutoría desde el principio del programa, mientras que los de la universidad virtual sólo a partir del 6^o semestre. Dado que los resultados más bajos a nivel global se dieron en las tesis de la universidad presencial, la duración de las tutorías no parece influir de manera positiva en el desempeño de los mismos. Podría hacerlo, en cambio, la acción tutorial en sí misma, en términos de su orientación y calidad, pero esto no llegó a analizarse.

Por lo que hace a la instrucción bibliográfica, los estudiantes de doctorado de la universidad presencial no cuentan con ella de manera formal, a

través de algún curso o tutorial, mientras que los de la universidad virtual sí, lo cual puede haber jugado a favor de estos últimos.

Los recursos bibliográficos disponibles en ambas instituciones son muy semejantes en ambos grupos, por lo que no puede decirse que constituyan un factor diferenciador en este estudio. Dado que el factor diferenciador de la calidad que encontramos en este estudio tiene que ver con la norma de coherencia entre citas y referencias, las diferencias en los lineamientos formales para la elaboración de tesis podrían haber jugado un papel importante. Ambos programas cuentan con tales lineamientos de manera explícita, pero en el caso de la universidad presencial los lineamientos son generales y no establecen normas ni un estilo específico de citación, mientras que en la universidad virtual los lineamientos son específicos e incluyen un estilo de citación obligatorio.

No podemos establecer con certeza qué factor de los mencionados influyó más en nuestro estudio en particular, ni cuál es la proporción en que cada uno de estos factores pudo haber influido, o bien si las diferencias se deben a meros factores individuales. Pero, en general, el hecho de que los lineamientos formales sean específicos o no, o que incluyan o no las normas de citación, condiciona tanto la acción tutorial como la instrucción bibliográfica. En definitiva, los lineamientos formales y la exigencia de uso de un estilo bibliográfico pueden permitir

a las personas que ejerzan la tutoría o impartan instrucción bibliográfica orientar sus acciones educativas hacia un mejor resultado.

VINCULACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto al objetivo general de esta investigación, se pudo determinar el nivel de calidad de las referencias bibliográficas de las tesis de doctorado de los programas bajo estudio, gracias a la validación y prueba de instrumentos de medición basados en rúbricas semejantes a las aplicadas en estudios previos.

Por lo que hace a los objetivos específicos, mediante un análisis bibliométrico sencillo se pudieron comparar los patrones de uso de las referencias bibliográficas, en términos de su cantidad y tipo. Si bien el estudio no pudo establecer qué factores causales afectan las diferencias entre los grupos, sí pudo determinarse que éstas se deben a la norma de coherencia entre citas y referencias.

VINCULACIÓN CON LOS PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para poder comparar la calidad de las referencias bibliográficas, se tuvo que medir la calidad de estas, lo cual permitió hacer una comparación en términos cuantitativos y medir estadísticamente las diferencias.

Hay que señalar que los procedimientos para realizar esta medición fueron bastante arduos, ya que muchos de estos se tuvieron que llevar a cabo de forma manual, lo que requirió verificar varias veces los resultados de los conteos. Este tipo de verificaciones serían más fáciles si se dispusiera de archivos de tesis de los cuales se pudieran extraer las referencias de manera automática. Sin embargo, las instituciones no nos dieron acceso a este tipo de archivos, por lo que, en la mayoría de las ocasiones, hubo de trabajarse con impresiones en papel. No obstante, los procedimientos que se aplicarían en futuros estudios que contaran con estas facilidades, serían los mismos.

Por otro lado, conforme a nuestro segundo propósito de investigación, pudimos elaborar un instrumento de evaluación que podría servir de base para otros estudios, ya que se explicó pormenorizadamente la construcción de dicho instrumento. Esta parte de la investigación también fue ardua, pues requirió de discusiones amplias con los asesores externos antes de llegar a un consenso sobre cuáles serían los criterios, sobre el peso relativo de cada uno de ellos en el índice de calidad bibliográfica y sobre la redacción de las rúbricas. Recordemos que, para garantizar la objetividad del instrumento, los asesores no se conocieron entre sí ni tuvieron contacto entre ellos.

Fue necesario establecer varias rondas de consulta con los cuatro asesores por separado y aplicar instrumentos de evaluación sucesivos hasta llegar a la coincidencia entre estos jueces. Final-

mente, se optó por medidas objetivas para evaluar los criterios de relevancia, actualidad, normatividad y coherencia; se requirieron dos rondas para lograr un índice de coincidencia aceptable en el criterio de pertinencia; y no fue posible ni encontrar el consenso, ni una forma de medir de manera objetiva el criterio de amplitud.

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, parece recomendable hacer comparaciones para cada uno de los criterios de calidad por separado. De esta manera se podrían contrastar de forma más específica los resultados de estudios previos. Adicionalmente, descubrir que uno de los elementos incluidos en el criterio de normatividad –la coherencia– fue el que más influyó en este estudio, sugiere la importancia de buscar en algunos casos otros subcriterios de evaluación dentro de los tradicionalmente considerados.

VINCULACIÓN CON LAS HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Vamos a analizar a continuación los resultados del estudio a la luz de las hipótesis que fueron planteadas al principio.

Hipótesis central: no existen diferencias significativas en la calidad de las tesis de los doctorados en educación de la UPN y el ITESM.

No se cumplió esta hipótesis, ya que se hallaron diferencias. Sin embargo, estas diferencias se debieron a un elemento no considerado en estudios

previos y que puede ser considerado como un subcriterio dentro del criterio de normatividad. En el resto de los criterios la hipótesis de que no hay diferencias significativas entre los grupos se cumplió. Cabe destacar que el factor diferenciador entre ambos grupos no se encuentra vinculado directamente con la modalidad de enseñanza, sino con las políticas de los programas académicos.

Hipótesis secundaria 1: sí existen diferencias en los patrones de uso de las referencias bibliográficas entre ambos programas.

Esta hipótesis se confirmó, pues se hallaron diferencias en la cantidad y tipo de referencias utilizadas en cada grupo. Los estudiantes del programa presencial utilizaron más referencias y utilizaron en mayor medida los libros. Los estudiantes del programa a distancia utilizaron más artículos, así como más cantidad y variedad de revistas. Esto significa que, aunque el grupo del programa presencial tuviera el mismo acceso a recursos electrónicos especializados, no los utilizaron tanto como los estudiantes del programa a distancia. Esto podría indicar una mayor cultura de consulta a bases de datos por parte de los estudiantes a distancia.

Hipótesis secundaria 2: los factores que afectan la calidad y los patrones de uso de las referencias son la acción tutorial, el desarrollo de habilidades informativas y los recursos disponibles.

No pudo comprobarse que esos factores fueran determinantes. Los resultados en nuestro estudio apuntan a la importancia de que existan lineamientos formales y exigencias normativas respecto a la citación y las referencias bibliográficas. Estos resultados vienen a reforzar la hipótesis central de que no hay diferencias entre los grupos y que, cuando las hay, estas no se deben a factores asociados con la modalidad de enseñanza.

VINCULACIÓN CON ESTUDIOS PREVIOS

Los resultados obtenidos en el presente estudio no concuerdan con los resultados previos obtenidos en los estudios de Clark y Chinburg (2010) y Tuñón y Brydges (2005, 2006, 2009) realizados en los niveles de licenciatura y doctorado respectivamente, en los que se encontró que no había diferencias estadísticamente significativas en la calidad global de las referencias bibliográficas de los estudiantes de la modalidad presencial y a distancia, ya que en nuestro caso esa diferencia a nivel global sí resultó significativa. Los estudios de Tuñón y Brydges (2005, 2006, 2009) encontraron que había diferencias en la amplitud (número y variedad) de las fuentes citadas en las tesis de doctorado de ambas modalidades, pero sin que esto afectara la diferencia en el nivel global de calidad entre ambos grupos. Nuestra investigación, en cambio, mostró que la diferencia encontrada en el factor de Coherencia afectó significativamente el nivel global de calidad entre ambos grupos.

En nuestra investigación también se encontraron diferencias en el número de referencias, ya que el número mínimo, máximo, promedio y la mediana de las referencias utilizadas en la universidad presencial son superiores en todos los casos a las de la universidad virtual, lo cual indica un mayor uso total de fuentes bibliográficas de los estudiantes de la modalidad presencial, lo cual sí coincide con los estudios ya mencionados de Tuñón y Brydges (2005, 2006, 2009).

Los resultados de los estudios mexicanos previos nos servirán para contrastar los datos cuantitativos del análisis bibliométrico realizado en nuestra investigación. Las características generales de estos programas se muestran en la Tabla 36, en la que podemos observar las diferencias en número, periodo, disciplinas y modalidades de las tesis de doctorado estudiadas. Asimismo, en la Tabla 36 vaciamos los datos de las referencias bibliográficas analizadas.

Tabla 36:
Estudios de la bibliografía en tesis mexicanas de doctorado

	Vélez (2005)	Carmona (2007)	Moreno (2019)
Tesis	69	363	109
Periodo	2003 7	2003-2005 7	2004-2012 2
Programas	4 Fac. Filosofía y Letras, UNAM 3 Fac. Ciencias, UNAM	2 Letras, UNAM 5 Ciencias, UNAM	1 Univ. Pedagógica Nacional 1 Universidad Virtual ITESM

Tabla 37:
Resultados de estudios de la bibliografía en tesis mexicanas de doctorado

	Vélez (2005)	Carmona (2007)	Moreno (2019)
Nº menor refs.	29 (Biología)	16 (Matemáticas)	29 (Educación - virtual)
Nº mayor refs.	795 (Ciencias biológicas)	461 (Ciencias biomédicas)	418 (Educación - presencial)
Promedio refs./tesis	217 (Humanidades)	163 (Humanidades)	151 (Educación - presencial)
	151 (Ciencias)	130 (Ciencias)	116 (Educación - virtual)
Menor promedio refs.	53 (Matemáticas)	40 (Matemáticas)	116 (Educación - virtual)
Mayor promedio refs.	425 (Ciencias biológicas)	211 (Astronomía)	151 (Educación - presencial)

Como se puede observar, estas cifras por sí mismas nos dicen poco y no es posible hallar algún patrón que permita obtener conclusiones útiles. Esto puede deberse, en parte, a los campos de estudio considerados. El estudio de Osorio y Añez en Venezuela (2016) sobre tesis de doctorado en Educación (de 1996 a 2013), en cambio, muestra una coincidencia en el número promedio de referencias utilizadas, que tal vez sí podría considerarse un dato comparable. No obstante, notamos una discrepancia en cuanto al idioma, ya que las tesis mexicanas utilizan un número significativo de fuentes en inglés, mientras que en las tesis venezolanas este uso es escaso.

En nuestra opinión, a falta de mayores estudios sobre la bibliografía de las tesis de doctorado, aquellos que se enfoquen en medidas cualitativas pueden ser más provechosos que los estudios meramente numéricos de carácter descriptivo.

En cuanto al tipo de fuentes utilizadas, el estudio de Vélez García (2005) con estudiantes mexicanos de doctorado mostró que los libros son el tipo de fuente más citado en el área de Humanidades. Posteriormente, Carmona Victoria (2007) también comprobó que en las tesis del área de Humanidades se citan libros y capítulos de libros en mayor proporción que artículos de revistas. Asimismo, los resultados de nuestro estudio concuerdan con los Tuñón y Bridges (2005, 2006, 2009) y de Brahme (2010), al constatar el uso predominante de libros en las tesis de los estudiantes de doctorado en educación de la modalidad presencial y a distancia. Además, al igual

que en los estudios de Tuñón y Brydges (2005, 2006, 2009) los estudiantes del programa virtual utilizaron artículos de revistas en una proporción significativamente mayor (33%) que los estudiantes del programa presencial (15%).

Según el estudio de Liu y Yang (2004) el uso de las fuentes de información de los estudiantes de doctorado a distancia responde al principio del mínimo esfuerzo, que se refleja, entre otras cosas, en la elección de fuentes electrónicas. Esta preferencia por el soporte electrónico no fue corroborada en el estudio posterior de Brahme (2010), quien encontró que los estudiantes de doctorado de cualquier modalidad utilizan con precaución las fuentes web. En México, la investigación de Carmona Victoria (2007) apunta al uso predominante de fuentes impresas, siendo mínimas las citas a fuentes electrónicas en los posgrados presenciales que analizó. En nuestro estudio, los estudiantes de la modalidad a distancia utilizaron en mayor proporción los recursos web (8%) que los estudiantes de la modalidad presencial (2%). Pero esa elección es significativamente inferior al uso de libros y capítulos de libros (43%), o de artículos de revistas (33%) utilizados en las tesis de los estudiantes a distancia. En este punto tal vez cabría señalar la confusión que puede darse entre el soporte del documento y la forma de acceso al documento. Un artículo que se localizó en una base de datos a la que se tiene acceso a través de Internet no es por su origen un documento electrónico. Un recurso web que se creó en ese espacio, o un artículo de una revista electrónica, sí pueden con-

siderarse así, tanto por su origen como por la forma de acceso a ellos. En cualquier caso, no parece tan importante el soporte del documento, como el tipo de documento utilizado o el uso que se hace de éste en función de los propósitos de una investigación. Por otro lado, el uso mayor de artículos académicos en los estudiantes a distancia puede estar indicando un mayor uso de las bases de datos que el de sus pares del programa presencial.

Respecto a las diferencias en la calidad de las referencias, en la investigación que llevaron a cabo Waytowich, Onwuegbuzie, Jiao y Qun (2006) los estudiantes que habían tomado más cursos en su programa de posgrado tendían a obtener las puntuaciones más bajas en la calidad de sus listas de referencias. En nuestro caso, el programa de estudios de la universidad presencial únicamente incluye seminarios, mientras que el de la universidad virtual ofrece cursos y seminarios. Sin embargo, fueron los estudiantes de la universidad virtual los que, a nivel global, obtuvieron un mejor nivel de calidad.

DISCUSIÓN TEÓRICA

Como vimos, el uso de las referencias bibliográficas depende de factores individuales y sociales. En esta investigación hicimos un análisis de las referencias basado en los factores sociales que condicionan las conductas individuales.

Hemos adoptado un enfoque socio-construc-tivo para valorar el uso de las referencias bibliográfi-

cas como expresión de las prácticas generales de la investigación científica y de las disciplinas particulares. Este enfoque nos ha permitido comprobar cómo el uso de referencias en las tesis de doctorado responde a las normas generales de citación de fuentes en cualquier disciplina, así como a los patrones de uso de las fuentes en la investigación educativa. Este análisis es “independiente del texto”, es decir, permite valorar los tipos y la calidad de los recursos citados tomando en cuenta lo que se espera de una tesis de doctorado en general y de una investigación en el área de educación en particular.

Hemos complementado este análisis con el enfoque constructivista, que estudia las referencias “en contexto”, es decir, que fija su atención en el uso de las fuentes dentro de un texto particular. Se trata de ahondar en la aplicación que hace el estudiantado de las normas generales y de los usos aceptables, que a su vez está condicionada por los recursos de información disponibles en la institución, la formación llevada a cabo en los programas de doctorado para desarrollar las habilidades informativas de las futuras personas investigadoras y la acción tutorial de orientación y de seguimiento individual.

Ambos enfoques han demostrado ser útiles para la comprensión del comportamiento de uso de las fuentes documentales por parte de los estudiantes de doctorado en educación de los programas analizados en nuestra investigación. Nos han permitido establecer semejanzas y diferencias entre los estudiantes de la modalidad presencial y a

distancia, así como plantearnos si estas diferencias son significativas y consustanciales a la modalidad de enseñanza. Hemos visto que, en nuestro caso, el programa a distancia tiene un índice de calidad más alto, pero esto se debe a factores que no están directamente relacionados con la modalidad de enseñanza y que, de ser modificados, igualarían el nivel entre ambos programas, ya que por lo demás, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Hasta ahora hemos considerado si los resultados obtenidos muestran una diferencia significativa entre los grupos, pero ¿qué aportan estos resultados en términos de la “teoría de la carencia” de la que habla Green (2009)? Es decir, hemos establecido que los resultados no son significativamente diferentes, pero ¿son buenos? En la controversia –por decirlo así–entre el profesorado y los profesionales de las bibliotecas ¿en nuestro caso, quién tiene la razón?

Consideremos un resumen de los resultados de calidad bibliográfica global y por criterios, que se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 38:
Resumen de resultados del índice de calidad bibliográfica

Calificación*/ Programa	Global**	Pertinencia	Relevancia	Actualidad	Normatividad	Coherencia
Presencial	80.4	96	100	57	74	66
Virtual	85.6	100	100	65	76	91

* Se sumaron los porcentajes de los valores 3 (aceptable) y 4 (deseable).

** La calificación fue ajustada a una puntuación sobre 100 para facilitar la comparación.

Los resultados no son tan desalentadores como cabría esperar de la “teoría de la carencia” que según Green (2009) propugnan las y los bibliotecarios, y según la cual los doctorandos poseen escasas habilidades y grandes deficiencias en la búsqueda y uso de las fuentes de información. Observamos índices relativamente altos en todos los rubros excepto en el de Actualidad, algo más bajos en los de Normatividad, siendo particularmente más baja la calificación de los estudiantes del programa presencial en el criterio de Coherencia.

Entonces ¿el estudiante aprende a utilizar y referenciar las fuentes bibliográficas simplemente en la práctica? Si tomamos en cuenta que en nuestro estudio los estudiantes de la modalidad virtual contaron con capacitación formal para el desarrollo de habilidades informativas, mientras que no fue así en el caso de los estudiantes de la modalidad presencial, la conclusión pareciera apuntar hacia resultados poco significativos de las acciones de formación bibliotecaria. Sin embargo, este aspecto requeriría un análisis más detallado y profundo que, entre otras cosas, considerara el impacto que podrían tener las acciones educativas orientadas al desarrollo de habilidades para el uso de la información, en el aumento de los índices de actualidad y normatividad de las fuentes utilizadas.

DISCUSIÓN METODOLÓGICA

Atendiendo a los resultados obtenidos, una conclusión clara de nuestro ejercicio metodológico es

la utilidad de combinar el análisis de citas simple –como el conteo del número y tipo de referencias– con rúbricas objetivas y subjetivas, para con ello obtener medidas diferenciadas de la calidad de la bibliografía y el uso de referencias en las tesis de doctorado.

También se ha demostrado la utilidad de considerar en el análisis tanto la lista de referencias finales como las referencias en el texto. La primera estrategia responde a un análisis bajo el enfoque socio-constructivo, donde se considera que la lista de referencias bibliográficas refleja el conocimiento y uso por parte de los estudiantes de criterios claros sobre lo que debe incluirse como referencia en una tesis; la segunda, al enfoque constructivista que considera el uso de las fuentes en el contexto.

En el análisis de las fuentes en su contexto de uso, es decir, a lo largo del texto, después de considerar el grado de dificultad y tiempo que tomaría el análisis, seleccionamos para cada criterio de evaluación, o bien todo el texto, o bien el capítulo de revisión de la literatura. Sin embargo, creemos que lo ideal es realizar los análisis en todo el texto. Esto por dos razones, la primera es que no todas las tesis cuentan propiamente con un capítulo dedicado a la revisión de la literatura; la segunda, porque, si bien algunos estudios previos se han realizado sobre este capítulo exclusivamente (Green y Bowser, 2003; Beile, Boot y Killingsworth, 2003; Soler Monreal y Gil Salom, 2011; Fitt, 2011) y el estudio de Fitt (2011) no encontró diferencias significativas entre ese análisis y el de la tesis completa, creemos

que no está suficientemente probado este punto, particularmente en estudios mexicanos. Sin duda, la elección del capítulo de revisión de la literatura obedece, en muchos casos, a lo arduo de la tarea.

Una forma de medir el nivel de calidad de la bibliografía de las tesis es midiendo la cantidad de errores cometidos en las referencias bibliográficas. Este tipo de análisis es particularmente útil para implementar acciones preventivas, tales como la capacitación orientada a reforzar ciertas prácticas de citación, o el uso de *software* de creación de bibliografías, tales como Refworks, EndNote o Zotero, por citar algunos. Los estudios en este sentido categorizan un amplio rango de errores (Homol, 2014; Stevens, 2016) que tienen que ver con los requerimientos de formato de las referencias bibliográficas: mayúsculas, cursivas, elementos presentes o ausentes, puntuación, etc. En nuestro estudio observamos estos y otros tipos de errores, entre los más frecuentes una incorrecta ordenación alfabética del listado de referencias. Los errores mencionados tienen que ver con la Normatividad y pueden servir como una guía para evaluar este criterio. Ahora bien, estos y otros errores que pudieran tipificarse deberían a su vez ser considerados bajo la consideración de su impacto. Nos referimos al efecto que puedan tener dichos errores en la función que deben cumplir las referencias bibliográficas, es decir, dirigir certera e inequívocamente a una fuente. La ausencia de elementos bibliográficos como la autoría, el título, la editorial o el año, así como los datos incorrectos

en estos elementos, dificultan considerablemente, si no imposibilitan, tal función. Una incorrecta utilización de cursivas, por otro lado, puede impedir identificar cuál sea el título de una obra, o revista, aunque esto muchas veces puede ser fácilmente identificable aun sin este requisito formal.

Como discutimos ampliamente en el capítulo dedicado a los métodos y procedimientos utilizados en esta investigación, la selección de los criterios de evaluación de las rúbricas es una cuestión crucial, ya que éstas representan los mejores indicadores del desempeño de una actividad procesual que puede llegar a valorarse con un producto final. A su vez, para que las rúbricas puedan ser utilizadas en varios estudios y así permitir la comparación de resultados, es importante el consenso entre evaluadores expertos. Este consenso tiene que ver, en primer lugar, con la validez del constructo, y después, con su aplicación. Tan importante como la selección de los criterios es su descripción, la escala utilizada, la ponderación de estos y las formas de calificación. Una rúbrica puede ser aparentemente correcta, pero no funcionar en la práctica, por lo que es importante disponer de amplios periodos, sujetos de prueba y jueces independientes para medir su confiabilidad. Esta minuciosa tarea tiene al menos la recompensa y mayor valor de su capacidad de reutilización.

A pesar de las rondas, jueces y rediseños sucesivos, y de que partimos de una rúbrica muy semejante a la de ellos, en nuestro estudio no pudimos obtener un nivel de consenso tan alto como

el de los estudios de Tuñón & Brydges (2005, 2006, 2009) para garantizar la confiabilidad de las rúbricas. De hecho, finalmente optamos por “objetivizar” la medición de algunos criterios mediante el uso de conteos de ciertos elementos; y sólo pudo utilizarse una rúbrica subjetiva en uno, mientras que el otro fue descartado por no poder demostrarse la confiabilidad de la medida. Así, la rúbrica que inicialmente consideraba seis criterios sufrió los cambios que se resumen en la tabla siguiente.

Tabla 39:

Tipos de rúbricas utilizados para los criterios de evaluación del ICB.

Criterio	Rúbrica planteada	Rúbrica utilizada
Pertinencia	Subjetiva	Subjetiva
Relevancia	Subjetiva	Objetiva
Amplitud	Subjetiva	Subjetiva (DESCARTADA)
Actualidad	Subjetiva	Objetiva
Normatividad	Objetiva	Objetiva
Coherencia	Objetiva	Objetiva

Dado que en el criterio de Amplitud es donde encontraron Tuñón y Bridges (2006) las diferencias entre sus grupos de educación presencial y virtual, sería interesante explorar en estudios posteriores la posibilidad de diseñar una rúbrica –objetiva o subjetiva– que pudiera funcionar adecuadamente para este criterio, algo que no alcanzamos a lograr en esta investigación.

VINCULACIÓN CON LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

De los resultados de este trabajo de investigación se derivan varias reflexiones y recomendaciones para los programas educativos de doctorado. Por un lado, cabe plantearse la importancia de la inclusión formal de los lineamientos de citación de fuentes en el programa, en el seguimiento tutorial de los trabajos de tesis y en la orientación proporcionada en las aulas y en la biblioteca. Por otro lado, las personas responsables de los programas deben plantearse cuál es el nivel de calidad en el uso de fuentes que esperan de sus futuros doctores a fin de que alcancen un perfil de egreso que les permita convertirse en investigadoras e investigadores de talla internacional. Es preocupante, por ejemplo, que aunque los niveles de calidad globales de las bibliografías de las tesis de un programa sean buenos, haya una cierta proporción de tesis calificadas en los rangos más bajos, ya que indica deficiencias en el control de calidad del producto final en que culmina el programa.

Una de las ventajas del uso de las rúbricas en la educación es que, además de servir como instrumento para llevar a cabo investigaciones como esta, pueden utilizarse como instrumento de enseñanza y aprendizaje. Las rúbricas que diseñamos para esta investigación pueden servir como instrumento de autorregulación y de evaluación del desempeño del estudiantado de posgrado. Estas rúbricas ya probadas pueden constituir un instrumento de trabajo en las clases de métodos de investigación y/o en la labor tutorial dirigidas al correcto uso y citación de las fuentes bibliográficas, así como también pueden ser adaptadas a distintos contextos particulares tomando en cuenta los lineamientos de diseño que se han expuesto pormenorizadamente en este trabajo.

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio se circunscribe a dos programas mexicanos específicos de doctorado en educación, por lo que los resultados obtenidos no pueden generalizarse a otros programas, a otro nivel académico, a otra disciplina, o a otro país. Sin embargo, estos resultados sí podrán compararse con estudios similares posteriores.

Esta investigación ha buscado determinar el nivel de calidad de la bibliografía de las tesis de doctorado analizadas, pero no ha pretendido demostrar que esa calidad sea un indicador global de la calidad de las tesis en su conjunto. Por lo tanto, las conclusiones solamente se refieren a un aspecto de la calidad de las tesis doctorales y no pueden

interpretarse como indicadores absolutos de la calidad de estas. Para encontrar una relación directa entre la calidad del aparato crítico de una tesis y su nivel global de calidad deberían realizarse otro tipo de estudios, como los llevados a cabo por Mullins y Kiley (2002) o Fitt (2011).

Parte de esta investigación ha buscado explorar la influencia de tres factores que intervienen en la calidad de las referencias bibliográficas, que ya se habían destacado anteriormente: la acción tutorial, la intervención para el desarrollo de habilidades informativas y los recursos de información disponibles para el estudiantado. Como vimos anteriormente, tenemos indicios que parecen señalar que la duración de las tutorías y la disponibilidad de recursos de información no influyeron en el desempeño de las y los estudiantes, mientras que la instrucción bibliográfica y la existencia de lineamientos formales para la elaboración de las bibliografías parece haber favorecido al estudiantado del programa en línea. Este último aspecto podría ser considerado de manera transversal en estudios posteriores sobre la acción tutorial y la instrucción bibliográfica orientadas al cumplimiento de tales lineamientos.

El objeto de estudio de esta investigación han sido exclusivamente los productos finales elaborados por las y los estudiantes. No hemos tenido contacto directo ni recabado otra información adicional de las personas autoras de las tesis, ya que no consideramos factores como el tipo de personalidad o los antecedentes académicos que pudieran influir

en su desempeño. Otros estudios pueden ahondar en estos aspectos a partir de contrastarlos con los resultados obtenidos con las rúbricas.

En general, consideramos de interés la realización de estudios posteriores que utilicen las rúbricas que diseñamos, ya sea para la evaluación de tesis de programas de licenciatura o posgrado, presenciales o a distancia.

RESUMEN

En esta investigación se ha comparado la calidad de las bibliografías de las tesis de dos grupos de doctorado en Educación, uno de un programa presencial y otro de un programa a distancia. Se comprobó la existencia de diferencias significativas en los patrones de uso de las referencias, en términos de cantidad y tipo de recursos utilizados, así como también en el nivel de calidad de la bibliografía entre ambos grupos.

Las y los estudiantes de la modalidad presencial mostraron un mayor uso de las fuentes bibliográficas que sus pares de la universidad virtual y se basaron en buena medida en libros y capítulos de libros, ya que estos materiales constituyeron más de la mitad de las referencias que utilizaron; mientras que hicieron uso de una cantidad mucho más reducida de artículos de revistas. Las y los estudiantes de la modalidad virtual también utilizaron más los libros que cualquier otro tipo de fuente; sin embargo, aunado a los capítulos, este uso no alcanzó la mitad de las fuentes referenciadas.

Cabe destacar asimismo que el uso de artículos de revistas por parte del estudiantado de la modalidad virtual fue algo más del doble del uso que hicieron sus pares de la modalidad presencial. Las y los estudiantes de la universidad virtual no sólo citaron más artículos sino también más títulos de revistas. Esto se reflejó en el promedio de 15 títulos diferentes por tesis en la universidad virtual, frente al promedio de 7 títulos de revistas distintos por tesis de la universidad presencial. Además, en conjunto, sólo 30% de los títulos citados en las tesis del programa presencial se encontraron en el índice del *Web of Science*, mientras que en la universidad virtual la proporción fue de 44% de los títulos citados. Es interesante notar que encontramos un “núcleo” común de 85 revistas que fueron citadas en ambos grupos, lo cual representa el 10.8% de los 790 títulos únicos de revistas citadas en el conjunto de ambos grupos.

Los documentos, tesis y ponencias fueron utilizados en igual medida por las y los estudiantes de ambas modalidades, mientras que el estudiantado de la universidad virtual utiliza cuatro veces más fuentes de Internet que el de la modalidad presencial.

Se encontraron diferencias significativas en el índice de calidad bibliográfica de las muestras de los dos grupos de tesis a un nivel de confianza del 99%. Se descubrió que estas diferencias entre los grupos se deben al criterio de coherencia. En los demás criterios que componen el índice, en cambio, no se presentaron diferencias significativas, si bien

la universidad virtual presentó puntuaciones superiores en todos los criterios. Estos resultados contrastan con los de estudios anteriores en los que no se encontró una diferencia significativa en los índices globales de calidad bibliográfica de tesis de programas presenciales y a distancia. Cabe destacar, no obstante, que el factor diferenciador entre ambos grupos de nuestro estudio no se encuentra vinculado directamente con la modalidad de enseñanza, sino con las políticas de los programas académicos.

El análisis sugiere que la duración de las tutorías y la disponibilidad de recursos de información no influyeron en el desempeño de las y los estudiantes, mientras que la instrucción bibliográfica y la existencia de lineamientos formales para la elaboración de las bibliografías pareció haber favorecido al estudiantado del programa en línea.

Atendiendo a los resultados obtenidos, una conclusión clara es la utilidad de combinar el análisis de citas simple –como el conteo del número y tipo de referencias– con rúbricas objetivas y subjetivas, para con ello obtener medidas diferenciadas de la calidad de la bibliografía y el uso de referencias en las tesis de doctorado. En general, consideramos de interés la realización de estudios posteriores que utilicen las rúbricas que diseñamos, ya sea para la evaluación de tesis de programas de licenciatura o posgrado, presenciales o a distancia, o de cualquier trabajo académico.

Referencias

- Altman, D. G. (1991). *Practical statistics for medical research*. New York: Chapman and Hall.
- Andrade, H. G. (2005). Teaching with Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53(1), 27.
- Ashman, A. B. (2011). A comparison of doctoral bibliographies and students' backgrounds. *Kentucky Libraries*, 75(4), 26-29.
- Aksnes, D. W., Langfeldt, L. y Wouters, P. (2019). Citations, Citation Indicators, and Research Quality: An Overview of Basic Concepts and Theories. *SAGE Open*, 9(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/2158244019829575>
- Beile, P. M., Boote, D. N., y Killingsworth, E. K. (2003). Characteristics of educational doctoral dissertation references: An inter-institutional analysis of review of literature citations. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL, April 2003. (ERIC Document Reproduction, Service No. ED478598).
- Bethel, E. C., y Bernard, R. M. (2010). Developments and trends in synthesizing diverse forms of evidence: beyond comparisons between

- distance education and classroom instruction. *Distance Education*, 31(3), 231-256.
- Blaxter, L. (2004). *Cómo se hace una investigación*. México: GEDISA.
- Bolliger, D. U., y Halupa, C. (2012). Student Perceptions of Satisfaction and Anxiety in an Online Doctoral Program. *Distance Education*, 33(1), 81-98.
- Boote, D. N., y Beile, P. M. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15.
- Brahme, M. E. (2010). The differences in information seeking behavior between distance and residential doctoral students. (Thesis, Doctor of Education, Pepperdine University). *ProQuest Dissertations and Theses*, 218.
- Brahme, M., y Walters, L. (2010). While technology poses as the great equalizer, distance still rules the experience. *Journal of Library Administration*, 50(5/6), 484-514. doi:10.1080/01930826.2010.488595.
- Burkhardt, J. M. (2010). *Teaching Information Literacy: 50 Standards-based Exercises for College Students* (2 ed.). Chicago, IL: American Library Association.
- Cabra Torres, F. y García, M. C. (2009). La formación investigativa en la educación de postgrado: ¿cómo cualificar la fundamentación de la

- investigación en ciencias sociales? Ponencia presentada en el *XXVII Congreso ALAS*.
- Canales Sánchez, A. (2011). Posgrados a distancia, al padrón de CONACYT. *Campus Milenio*, (436), Recuperado de: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1507>
- Carlson, J. (2006). An examination of undergraduate student citation behavior. *The Journal of Academic Librarianship* 32(1):14-22.
- Carmona Victoria, V. (2007). Uso de la información en el posgrado medido a través de las tesis de doctorado. Tesis, Maestría en Bibliotecología (Universidad Nacional Autónoma de México).
- Cisneros Estupiñán, M., y Olave Arias, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Clark, Richard E., Ed. (2001). *Learning from media: Arguments, analysis, and evidence*. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.
- Clark, S., y Chinburg, S. (2010). Research performance in undergraduates receiving face to face versus online library instruction: A citation analysis. *Journal of Library Administration*, 50(5/6), 530-542. doi:10.1080/01930826.2010.488599.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México (2012). Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC): programas vigentes 2012. México: CONACYT. Recuperado de:

http://2006-2012.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Documents/Listado_PNPC_2012.pdf

- Cortés Vargas, D. (2007). Medir la producción científica de los investigadores universitarios: la bibliometría y sus límites. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 43-65.
- Creswell, J. W. (2008). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd edition.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Culebras-Fernández, J., García de Lorenzo, A., Wanden-Nerghe, C., David Castiel, L., y Sanz-Valero, J. (2008). ¡Cuidado!, sus referencias bibliográficas pueden ser estudiadas. *Nutrición Hospitalaria*, 23(2), 85-88.
- De la Serna, M. C., y Bergman, M. E. (2014). Evaluación formativa con e-rúbrica: aproximación al estado del arte. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 15-22.
- De los Reyes Gómez, F. (2010). *Manual de bibliografía*. Madrid: Castalia.
- De Solla Price, D. J. (1976). A general theory of bibliometric and other cumulative advantage processes. *Journal of the American Society for Information Science*, 27, 292-306.
- Díaz Bazo, C. (2015). Un perfil descriptivo de las tesis de licenciatura y maestría en Educación. *Blanco y Negro: Revista sobre Docencia Universitaria*, 6(1), 1-20. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13725>

- Dykeman, A., y King, B. (1983). Term Paper Analysis: A Proposal for Evaluating Bibliographic Instruction, *Research Strategies* 1(1), 14–21.
- Eckel, E. J. (2009). The emerging engineering scholar: A citation analysis of theses and dissertations at Western Michigan University. *Issues in Science and Technology Librarianship*. Recuperado de: <http://www.istl.org/09-winter/refereed.html>
- Eco, U. (1996). *Como se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura* (19a ed.). Barcelona, España: GEDISA.
- Finol, T., y Nava, H. (1999). *Procesos y productos en la investigación documental* (2ª ed.). Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Fitt, M.R.H. (2011). An investigation of the doctoral dissertation literature review: From the materials we use to prepare students, to the materials that students prepare. (Thesis, Ph. D. Instructional Technology and Learning Sciences, Utah State University). *ProQuest Dissertations and Theses*, 138.
- Fleiss, J.L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. New York: John Wiley and Sons.
- García, C., Perochena, P. y Orcos, L. (2021). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de TFG. *Bordón: Journal of Education / Revista de Pedagogía*, 73(2), 79–96. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.89015>

- García Sanz, M.P. (2014). La evaluación de competencias en educación superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106. doi:10.6018/reifop.17.1.198861
- Glenn, D.L. (1995). A citation analysis of master's and education specialist theses and research papers by graduates of the Library Science and Information Services Department at Central Missouri State University (Publication No. 1377607). *Masters Abstracts International*, 34(3), 928.
- Gooden, A. M. (2001). Citation analysis of chemistry doctoral dissertations: An Ohio State University case study. *Issues in Science and Technology Librarianship*, 32. Recuperado de: <http://www.istl.org/01-fall/refereed.html>.
- Green, R. (2009). American and Australian Doctoral Literature Reviewing: Practices and Pedagogies. (Thesis, Ph. D., School of Education, Deakin University).
- Green, R., y Bowser, M. (2003). Evolution of the thesis literature review: A faculty-librarian partnership to guide off-campus graduate research and writing. *ACRL Eleventh National Conference*.
- Hart, C. (1999). *Doing a Literature Review*. London: Sage.

- Haycock, L. A. (2004). Citation analysis of educational dissertations for collection development. *Library Resources and Technical Services*, 48(2), 102-106.
- Hernández, R. M., Arias Chávez, D., Flores Sotelo, W. S., Arévalo Tuesta, J. A., Antón de los Santos, P. J., Yépez Muñiz, L. A. y Lagos Videla, J. (2019). Indicadores de evaluación de citas y referencias en tesis de maestría en educación: una muestra peruana. *Apuntes Universitarios: Revista de Investigación*, 9(3), 67-84. Recuperado de: <https://doi.org/10.17162/au.v9i3.382>
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Hoffman, N., Beatty, S., Feng, P. y Lee, J. (2017). Teaching research skills through embedded librarianship. *Reference Service Review*, 45(2), 211-226. Recuperado de: <https://doi.org/10.1108/RSR-072016-0045>
- Homol, L. (2014). Web-based citation management tools: Comparing the accuracy of their electronic journal citations. *The Journal of Academic Librarianship*, 40(6), 552-557.
- Hovde, K. (1999). Check the citation: Library instruction and student paper bibliographies. *Research Strategies*, 17, 3-9.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2013). Centro de Recursos para la

- Escritura Académica [sitio web]. Monterrey, N.L.: ITESM. Recuperado de: <http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/homedoc.htm>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2012). Doctorado en Innovación Educativa. Monterrey, N. L.: ITESM. Recuperado de: http://www.ruv.itesm.mx/portal/promocion/qs/ege/catalogo_posgrados/dite/homedoc.htm
- Intemodino (2019). Generador de números aleatorios. Recuperado el 27 de agosto de 2019, de <http://randomnumbergenerator.intemodino.com/es/>
- Jacobson, T. E., y Mackey, T. P. (2007). *Information Literacy Collaborations that Work*. New York: Neal-Schuman.
- Jiao, Q. G., Onwuegbuzie, A. J., y Waytowich, V. L. (2008). The relationship between citation errors and library anxiety: An empirical study of doctoral students in education. *Information Processing & Management*, 44(2), 948-956. doi:10.1016/j.ipm.2007.05.007
- Jones, E. A. (2010). Designing and implementing transparent assessments in doctoral education. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 12(1/2), 153-161.
- Jonsson, A., y Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144.

- Jordan, J. L. (2013). Meta-synthesis of the Research on Information Seeking Behaviour of Graduate Students Highlights Different Library Resource Needs Across Disciplines and Cultures. *Evidence Based Library & Information Practice*, 8(4), 132-135.
- Katz, L. S. (2005). *Relationships between Teaching Faculty and Teaching Librarians*. Binghamton, NY: Routledge.
- Kirk, T. (1971). A Comparison of Two Methods of Library Instruction for Students in Introductory Biology. *College & Research Libraries* 32(6), 465-474.
- Kohl, D.F. y Wilson, L.A. (1986). Effectiveness of course-integrated bibliographic instruction in improving coursework. *RQ* 26, 206-211.
- Kurruppa, P. U. y Moore, D. C. (2008). Information use by PhD students in agriculture and biology: A dissertation citation analysis. *Portal: Libraries and the Academy*, 8(4), 387-405. doi:10.1353/pla.0.0024
- Kushkowski, J.D., Parsons, K.A. y Wiese, W.H. (2003). Master's and doctoral thesis citations: Analysis and trends of a longitudinal study. *Portal: Libraries and the Academy*, 3(3), 459-479.
- Landis J. y Koch G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.

- Lanning, S. (2012). *Concise Guide to Information Literacy*. Santa Barbara, Calif.: Libraries Unlimited.
- Leeder, C; Markey, K.; y Yakel, E. (2012). A Faceted Taxonomy for Rating Student Bibliographies in an Online Information Literacy Game. *College and Research Libraries*, 75(13), 115-133.
- Lindner, J. R., Dooley, K. E., y Murphy, T. H. (2001). Differences in competencies between doctoral students on-campus and at a distance. *American Journal of Distance Education*, 15(2), 25-40.
- Liu, Z., y Yang, Z. Y. L. (2004). Factors influencing distance-education graduate students' use of information sources: A user study. *Journal of Academic Librarianship*, 30(1), 24-35.
- Lovitts, B. E. (2007). *Making the implicit explicit: Creating performance expectations for the dissertation*. Sterling, Va: Stylus.
- Mackey, T. P., y Jacobson, T. E. (2011). *Teaching Information Literacy Online*. New York: Neal-Schuman.
- Maki, P. (2010). *Assessing for learning: Building a sustainable commitment across the institution* (2 ed.) Sterling, Va.: Stylus.
- Martín, S. y Lafuente, V. (2017). Referencias bibliográficas: indicadores para su evaluación en trabajos científicos. *Investigación Bibliotecológica*, 31(71), 151-180. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57814>

- McAdoo, M. L. (2010). *Building Bridges: Connecting Faculty, Students, and the College Library*. Chicago, IL: American Library Association.
- Méndez, E. M., y Senso, J. A. (2004). Introducción a los metadatos: estándares y aplicación. Madrid: SEDIC. Recuperado de: <http://www.sedic.es/autoformacion/metadatos/programa.htm>
- Mendoza, S.; y Paravic, T. (2006). Origen, clasificación y desafíos de las revistas científicas. *Investigación y Postgrado*, 21(1), 49-75.
- Mercado H., S. (2006). ¿Cómo hacer una tesis?: tesinas, informes, memorias, seminarios de investigación y monografías (3a ed.). México: Limusa.
- Messick, S. (1996). Validity of Performance Assessments. En Phillips, G.W. (Ed.), *Technical Issues in Large-Scale Performance Assessment* (pp. 11-28). Washington, DC: NCEC - National Center for Education Statistics.
- Mirtz, R. (2010). Spatial metaphors and distance learning library services: Why 'where' makes a difference. *Journal of Library Administration*, 50(7/8), 857-866. doi:10.1080/01930826.2010.488984
- Moed, H. F. (2005). *Citation analysis in research evaluation*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- Montaner Frutos, A. (1999). *Prontuario de bibliografía: pautas para la realización de descripciones, citas y repertorios*. Gijón, España: Trea.
- Morales Vallejo, P. (2012). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Mullins, G., y Kiley, M. (2002). "It's a PhD, not a Nobel Prize": how experienced examiners assess research theses. *Studies in Higher Education*, vol. 25, pp. 369–86.
- Muñoz Razo, C. (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Pearson : Prentice Hall.
- Naumis Peña, C. (2006). El concepto y el término de bibliografía. En H.A Figueroa Alcántara y C.A. Ramírez Vázquez (Comp.) *Recursos bibliográficos y de información* (pp. 63-94). México: UNAM.
- Oliveira, E. F. T. de, Casarin, H. de C. S., y García, R. M. (2007). El uso de la información científica en la producción de tesis de posgrado de la Universidade Rodrigo Moreira Garcia Estadual Paulista, Marília. *Scire: representación y organización del conocimiento*, 13(2), 129-137.
- Orzoff, J. H., Peinovich, P. E., y Riedel, E. (2008). Graduate programs: The wild west of outcomes assessment. *Assessment Update*, 20(3), 1-16.

- Osareh, F. (1996). Bibliometrics, Citation Analysis and Co-Citation Analysis: A Review of Literature I. *Libri* (46), 149-158.
- Osorio A., B. E. y Añez B. E. (2016). Estructura referencial y prácticas de citación en tesis doctorales en educación. *Revista de Investigación*, 40(89), 105-122.
- Palmer, C., y Cragin, M. (2008). Scholarship and disciplinary practices. *Annual Review of Information Science and Technology*, 42(1), 163-212.
- Pegalajar, M. C. (2021). La rúbrica como instrumento para la evaluación de trabajos Fin de Grado. *REICE. Ibero-American Journal on Quality, Effectiveness & Change in Education / REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 67-81. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.005>
- Ramos, J. A. (2011). A comparison of perceived stress levels and coping styles of non-traditional graduate students in distance learning versus on-campus programs. *Contemporary Educational Technology*, 2(4), 282-293.
- Raposo-Rivas, M., y Martínez-Figueira, M. E. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 17(3), 499-513. doi:10.5294/edu.2014.17.3.6

- Reddy, Y. M., y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. doi:10.1080/02602930902862859
- Robinson, A. M., y Schlegl, K. (2004). Student bibliographies improve when professors provides enforceable guidelines for citations. (2004). *Portal: Libraries & the Academy*, 4(2), 275-290.
- Rockman, I. F. (2004). *Integrating Information Literacy into the Higher Education Curriculum: Practical Models for Transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ruiz-Pérez, R.; Delgado López-Cózar, E.; y Jiménez Contreras, E. (2006). Criterios del Institute for Scientific Information para la selección de revistas científicas: su aplicación a las revistas españolas, metodología e indicadores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 401-424.
- Sáiz Manzanares, M. C., y Bol Arreba, A. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Suma Psicológica*, 21(1), 28-35.
- Sarmiento Campos, J. A. (2014). La evaluación de competencias en la educación superior: Las rúbricas como instrumento de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 471-473.

- Serrano Angulo, J., y Cebrián Robles, D. (2014). Usabilidad y satisfacción de la e-Rúbrica. *Revista De Docencia Universitaria*, 12(1), 177-195.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., y Zvacek, S. (2008). *Teaching and learning at a distance* (4th ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Sistema Nacional de Educación a Distancia (2008). *Documento base del marco de referencia para la evaluación y acreditación de programas de educación a distancia*. México: ANUIES.
- Soler-Monreal, C., y Gil-Salom, L. (2011). A Cross-Language Study on Citation Practice in PhD. Theses. *International Journal of English Studies*, 11(2), 53-75.
- Sony, M. (2014, agosto 2). Inter rater reliability using Fleiss Kappa [archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=KLoeZstQz0E>
- StatsToDo (2015). Computer Program to Calculate Cohen and Fleiss Kappa for Ordinal Scales. Recuperado el 13 de julio de 2015 de https://www.statstodo.com/CohenKappa_Pgm.php#
- Stevens, C. R. (2016). Citation generators, OWL, and the persistence of errors-ridden references: An assessment for learning approach to citation errors, *The Journal of Academic Librarianship*, 42(6), 712-718.

- Stevenson, W. J. (2000). *Estadística para administración y economía: conceptos y aplicaciones*. México: Harla.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Teaching in support of student success (2002). Indianapolis: Indiana University; Purdue University, Office for Professional Development. Recuperado de: <http://www.iupui.edu/~idd/index1.htm>
- Thomas, J. (2000). Never enough: Graduate student use of journals—citation analysis of social work theses. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 19(1), 1–16.
- Tong, W. Y. (2010). *An analysis of encyclopaedia citations in University of Auckland doctor of philosophy dissertations: 2007 and 2008*. Wellington, New Zealand: Victoria University of Wellington, School of Information Management.
- Tractenberg, R. E. (2021). The Assessment Evaluation Rubric: Promoting Learning and Learner-Centered Teaching through Assessment in Face-to-Face or Distanced Higher Education. *Education Sciences*, 11.
- Tuñón, J., y Brydges, B. (2006). A study on using rubrics and citation analysis to measure the quality of doctoral dissertation reference lists from traditional and nontraditional

- institutions. *Journal of Library Administration*, 45(3-4), 459-481.
- Tuñón, J., y Brydges, B. (2005). Improving the quality of university libraries through citation mining and analysis using two new dissertation bibliometric assessment tools. Paper presented at the *Annual Meeting of the World Library and Information Congress: 71st IFLA General Conference and Council*, Oslo, Norway. ED490802 Recuperado de: <http://www.ifla.org/IV/ifla71/papers/078e-Tunon-Brydges.pdf>
- Tuñón, J., y Brydges, B. (2009). Expanded assessment study examining the citation patterns from traditional and nontraditional institutions and their effect upon the quality of doctoral dissertation reference lists. *Journal of Library Administration*, 49(1/2), 137-159. doi:10.1080/01930820802312912.
- Universidad Pedagógica Nacional (2012). Doctorado en Educación. México, D.F.: UPN. Recuperado de: <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/posgrado/213-doctorado-en-educacion>
- Urbano Salido, C. (2000). El análisis de citas en publicaciones de usuarios de bibliotecas universitarias: estudio de las tesis doctorales en informática de la Universidad Politécnica de Cataluña, 1996-1998. (Tesis, Master,

- Universitat de Barcelona). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/>
- Valverde Berrocoso, J., y Ciudad Gómez, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios: estudio sobre fiabilidad del instrumento. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 49-79.
- Van Note Chism, N., y Weerakoon, S. (2012). APA, meet Google: Graduate students' approaches to learning citation style. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 27-38.
- Vélez García, A. P. (2005). Uso de las fuentes de información medido a través de las tesis de doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Ciencias de la UNAM. Tesis, Licenciatura en Bibliotecología (Universidad Nacional Autónoma de México).
- Watson, D. (2007). Assessment of a library learning theory by measuring library skills of students completing an online library instruction tutorial. Dissertation (Ph.D.), University of North Texas.
- Wikeley, F., y Muschamp, Y. (2004). Pedagogical implications of working with doctoral students at a distance. *Distance Education*, 25(1), 125-142.
- Wilson, G. (2014). *100% Information Literacy Success* (3 edition.). Boston, MA: Cengage Learning.

REFERENCIAS

- Wishkoski, R., Lundstrom, K. y Davis, E. (2018). Librarians in the Lead: A Case for Interdisciplinary Faculty Collaboration on Assignment Design. *Communications in Information Literacy*, 12(2), 166–192.
- Wisker, G. (2007). *Postgraduate Research Handbook: Succeed with your MA, MPhil, EdD and PhD* (2nd edition.). New York: Palgrave Macmillan.
- Young, R. M., y Harmony, S. (1999). *Working With Faculty to Design Undergraduate Information Literacy Programs: A How-To-Do-It Manual for Librarians*. New York: Neal Schuman.

APÉNDICE A:

Instrumento de análisis de bibliografía

Clave de tesis: _____ Evaluador: _____ Calificación: _____ x 5 = P
 Rúbrica para la evaluación de las referencias bibliográficas en tesis de doctorado

Criterio	Indicadores	Puntos
Pertinencia		
¿Las fuentes son apropiadas para el tema y ámbito de aplicación del trabajo?	La mayoría de las fuentes son de educación, de disciplinas o temas relacionados con la educación o de aplicación a la educación.	1
	Las fuentes incluyen descripciones, análisis o interpretaciones sobre autoras/es, obras o tendencias de los que trata la tesis.	1
	Las fuentes incluyen estudios empíricos, teóricos y metodológicos para sustentar o justificar, conceptos, teorías, hechos, argumentos, opiniones, enfoques y métodos utilizados.	1
CALIFICACIÓN ACUMULADA		= +1

Clave de tesis: _____ Evaluador: _____ Calificación: _____ x 5 = R
 Rúbrica para la evaluación de las referencias bibliográficas en tesis de doctorado

Criterio	Indicadores	Puntos
<p>Relevancia</p> <p>¿Las fuentes son consideradas de autoridad en la disciplina?</p>	<p>Las fuentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • son de autoras/es reconocidos, como autoras/es clásicos, autoras/es que están adscritos a universidades prestigiosas, o autoras/es que cuentan con una trayectoria acreditada; • son publicadas por editoriales de prestigio, como universidades, institutos de investigación o editoriales comerciales de reputación; • son obras arbitradas, es decir, sometidas a evaluación o dictamen por un comité de pares; <p>en una proporción de 90-100%</p> <p>en una proporción de 80-89%</p> <p>en una proporción de 50-79%</p> <p>en una proporción de 0-49%</p>	<p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>
<p>CALIFICACIÓN</p>		<p>=</p>

Clave de tesis: _____ Evaluador: _____ Calificación: _____ x 5 = AM
 Rúbrica para la evaluación de las referencias bibliográficas en tesis de doctorado

Criterio	Indicadores	Puntos
Amplitud ¿Las fuentes incluyen diferentes perspectivas teóricas y metodológicas sobre el tema y son suficientes para desarrollar argumentos completos o perspectivas integrales?	En conjunto, las fuentes incluidas permiten abordar críticamente opiniones, corrientes, tendencias, épocas, escuelas, países, etc. En conjunto, las fuentes son suficientes para sustentar o justificar ideas, hechos, teorías, métodos, argumentos u opiniones.	1 1
	En conjunto, las fuentes incluidas permiten abordar con amplitud los diferentes aspectos de los hechos, teorías, métodos, argumentos u opiniones expuestos.	1
CALIFICACIÓN ACUMULADA		= +1

Clave de tesis: _____ Evaluador: _____ Calificación: _____ x 5 = AC
 Rúbrica para la evaluación de las referencias bibliográficas en tesis de doctorado

Criterio	Indicadores	Puntos
Actualidad ¿Las fuentes utilizadas son actuales?	En la mayoría de los casos las fuentes citadas tienen menos de seis años de antigüedad con respecto a la fecha de presentación de la tesis; Antigüedad de - 6 años	4
	En la mayoría de los casos: las fuentes citadas tienen entre seis y diez años de antigüedad con respecto a la fecha de presentación de la tesis; Antigüedad de 6-10 años	3
	En la mayoría de los casos: las fuentes citadas tienen entre once y quince años de antigüedad con respecto a la fecha de presentación de la tesis; Antigüedad de 11-15 años	2
	En la mayoría de los casos las fuentes citadas tienen más de quince años de antigüedad con respecto a la fecha de presentación de la tesis; Antigüedad de + 15 años	1
CALIFICACIÓN		=

APÉNDICES

Clave de tesis: _____ Evaluador: _____ Calificación: _____ x 2.5 = N
 Rúbrica para la evaluación de las referencias bibliográficas en tesis de doctorado

Criterio	Indicadores	Puntos
Normatividad ¿Se usa correctamente la forma de citar las fuentes conforme a una norma establecida?	<ul style="list-style-type: none"> • En todos los casos se utiliza solamente la cita en el texto, o bien solamente la cita a pie de página; y en la mayoría de los casos: <ul style="list-style-type: none"> ○ las referencias se presentan completas; ○ se cita conforme a cada tipo de fuente (libro, capítulo, tesis, etc.); y ○ la lista de referencias se presenta correctamente ordenada. 	4
	<ul style="list-style-type: none"> • En todos los casos se utiliza solamente la cita en el texto, o bien solamente la cita a pie de página; pero en algunos casos: <ul style="list-style-type: none"> ○ las referencias se presentan incompletas; ○ no se cita adecuadamente cada tipo de fuente (libro, capítulo, tesis, etc.); o ○ la lista de referencias no se presenta correctamente ordenada. 	3
	En algunos casos: <ul style="list-style-type: none"> • se utiliza indistintamente la cita en el texto y la cita a pie de página; • las referencias se presentan incompletas; • no se cita adecuadamente cada tipo de fuente (libro, capítulo, tesis, etc.); • la lista de referencias no se presenta correctamente ordenada. 	2
	En la mayoría de los casos: <ul style="list-style-type: none"> • se utiliza indistintamente la cita en el texto y la cita a pie de página; • las referencias se presentan incompletas; • no se cita adecuadamente cada tipo de fuente (libro, capítulo, tesis, etc.); • la lista de referencias no se presenta correctamente ordenada. 	1
CALIFICACIÓN		=

Clave de tesis: _____ Evaluador: _____ Calificación: _____ x 2,5 = C _____
 Rúbrica subjetiva para la evaluación de las referencias bibliográficas en tesis de doctorado

Criterio	Indicadores	Puntos
Coherencia ¿Coinciden las fuentes citadas en el texto con el listado de las referencias bibliográficas?	Las fuentes citadas cuentan con referencia bibliográfica al final del trabajo; y las fuentes referenciadas han sido citadas en el trabajo en una proporción de 76-100%	4
	Las fuentes citadas cuentan con referencia bibliográfica al final del trabajo; y las fuentes referenciadas han sido citadas en el trabajo en una proporción de 51-75%	3
	Las fuentes citadas cuentan con referencia bibliográfica al final del trabajo; y las fuentes referenciadas han sido citadas en el trabajo en una proporción de 26-50%	2
	Las fuentes citadas cuentan con referencia bibliográfica al final del trabajo; y las fuentes referenciadas han sido citadas en el trabajo en una proporción de 0-25%	1
	CALIFICACIÓN =	=

CALIFICACIÓN TOTAL = P ___ + R ___ + AM ___ + AC ___ + N ___ + C ___ = _____/100

APÉNDICE B:

Hoja de instrucciones para jueces

Estimado/a doctor/a:

Gracias por aceptar colaborar en esta prueba.

El objetivo es valorar la calidad de las referencias bibliográficas utilizadas en tesis de doctorado en educación, mediante la observación del uso que se hace de dichas referencias en el capítulo o capítulos correspondientes a la revisión de la literatura.

En esta carpeta se incluye el siguiente material:

1. Instrumento para el análisis de la bibliografía. Consiste en una rúbrica de evaluación, precedida por el título y el año de presentación de la tesis, la clave asignada a la tesis que va a evaluar y la clave que se le asignó como evaluador. La rúbrica comprende dos criterios de evaluación: pertinencia y amplitud. Los criterios están definidos de manera general en forma de pregunta. Cada criterio incluye a su vez tres indicadores específicos de desempeño.
2. Copia de la tabla de contenido o índice de la tesis, que indica la ubicación del capítulo o capítulos correspondientes a la revisión de la literatura y que le servirá únicamente para contextualizar el texto que leerá.

3. Copia del listado de referencias bibliográficas o bibliografía final de la tesis, que se utilizará para verificar los datos completos de las citas que se encuentran en el texto de revisión de la literatura.
4. Copia del texto completo de la sección, capítulo o capítulos dedicados a la revisión de la literatura. En dicho texto están resaltadas las citas con marcador, para facilitarle su identificación.

Procedimiento de evaluación

1. Verifique que la clave de tesis coincida en cada paquete (rúbrica, índice, texto, bibliografía).
2. Ubique en la tabla de contenido o índice de la tesis, la parte que va a analizar.
3. Revise cada una de las citas del texto. Por favor tome en cuenta todas las citas, incluso si por error no fueron marcadas.
4. Considere en cada caso si se cumplen los tres indicadores de cada criterio. Para consultar la referencia completa, remítase a la bibliografía final de la tesis. Si no encuentra la referencia completa de alguna cita, pase a la siguiente cita.
5. Al final, evalúe en conjunto la sección, el o los capítulo/s de la tesis conforme a cada uno de los criterios con sus respectivos indicadores. En cada indicador de desempeño rodee con un círculo el número 1 si considera que está presente en el trabajo analizado.

Si tiene alguna pregunta acerca del procedimiento no dude en contactarme.

Gracias de nuevo por su amable colaboración.

APÉNDICE C:

Núcleo de revistas citadas en los dos grupos de tesis

1. Adult Education Quarterly
2. American Educational Research Journal
3. American Mathematical Monthly
4. American Psychologist
5. Asia Pacific Journal of Teacher Education
6. Boletín de Política Informática
7. Child Development
8. Clearing House
9. Cognition and Instruction
10. Cognitive Science
11. College Student Journal
12. Comercio Exterior
13. Community College Review
14. Computers and Education
15. Cuadernos de Pedagogía
16. Curriculum Inquiry
17. Educación Matemática
18. Educar
19. Education
20. Educational Administration Quarterly
21. Educational Leadership
22. Educational Psychologist
23. Educational Record
24. Educational Research
25. Educational Researcher
26. Educational Studies in Mathematics

27. Elementary School Journal
28. Exceptional Children
29. High School Journal
30. Higher Education
31. Human Resource Development Quarterly
32. International Journal of Computer Algebra in
Mathematics Education
33. International Journal of Educational
Development
34. International Journal of Lifelong Education
35. International Journal of Psychology
36. International Journal of Science Education
37. Journal for Research in Mathematics Education
38. Journal of Chemical Education
39. Journal of College Student Development
40. Journal of Curriculum Studies
41. Journal of Early Adolescence
42. Journal of Education
43. Journal of Educational Research
44. Journal of Experimental Psychology: Learning,
Memory and Cognition
45. Journal of Higher Education
46. Journal of Instructional Psychology
47. Journal of Research in Science Teaching
48. Journal of Teacher Education
49. Magistralis
50. Mathematics Teacher
51. Medical Education
52. Medical Teacher
53. Paradigma
54. Perfiles Educativos
55. Phi, Delta, Kappan

56. Psychological Reports
57. Research in Education
58. Research in Higher Education
59. Review of Educational Research
60. Revista Complutense de Educación
61. Revista Cubana de Educación Superior
62. Revista de Educación
63. Revista de la CEPAL
64. Revista de la Educación Superior
65. Revista Electrónica de Investigación Educativa
66. Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado
67. Revista Española de Pedagogía
68. Revista Iberoamericana de Educación
69. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
70. Revista Mexicana de Investigación Educativa
71. Revista Mexicana de Pedagogía
72. Roeper Review
73. School Science and Mathematics
74. Science Education
75. Sinéctica
76. Sociology of Education
77. Studies in Higher Education
78. Studies in Science Education
79. Tarea: Revista de Educación y Cultura
80. Teacher Education Quarterly
81. Teachers College Record
82. Teaching and Teacher Education
83. Teaching in Higher Education
84. Teaching Mathematics and its Applications
85. Training and Development

ÍNDICE ANALÍTICO

AUTORES

- Albright, M.: 21
Altman, D.: 123, 127
Andrade, H.: 59, 126
Añez, B.: 72, 177
Ashman, A.: 63, 64
Asknes, D.: 41
Beile, P.: 25, 26, 60, 62, 95-98, 184
Bergman, M.: 58
Bernard, R.: 53, 54
Bethel, E.: 53, 54
Blaxter, L.: 49
Bol Arreba: 58
Bolliger, D.: 64
Boote, D.: 25, 26, 60, 62, 95-98, 184
Bowser, M.: 60, 62, 184
Brahme, M.: 27, 30, 64, 65, 177, 178
Brydges, B.: 25, 27, 30, 31, 40, 60, 62, 65, 95, 101, 173, 177, 187
Burkhardt, J.: 49
Cabra Torres, F.: 23, 23, 30
Canales Sánchez, A.: 22, 33
Carlson, J.: 25
Carmona Victoria, V.: 31, 62, 69, 70-72, 177, 178
Casarin, H. de C. S.: 25, 63
Cebrián Robles, D.: 58
Chinburg, S.: 64, 65, 173

Cisneros Estupiñan M.: 23, 24
Ciudad Gómez, A.: 59, 123, 124
Clark, S.: 53, 64, 65, 173
Cortés Vargas, D.: 56
Cragin, M.: 31
Creswell, J.: 49, 80
Culebras-Fernández, J.: 24
David Castiel, L.: 24
Davis, E.: 49
De la Serna, M.: 58
De los Reyes Gómez, F.: 42
De Solla Price, D.: 39, 54
Delgado López-Cózar, E.: 55
Díaz Bazo, C.: 74
Dooley, K.: 64
Dykeman, A.: 59, 60, 64
Eckel, E.: 25
Eco, U.: 48
Finol, F.: 44, 62
Fitt, M. R. H.: 26, 41, 62, 184, 191
Fleiss, J. L.: 126, 127, 131, 136
García de Lorenzo: 24
García, C.: 42
García, M. C.: 22, 23, 30
García R. M.: 25
García Sanz, M. P.: 58
Gil Salom, L.: 184
Glenn, D. L.: 25
Gooden, A. M.: 25
Green, R.: 23, 49, 50, 60, 62, 181, 183, 184
Halupa, C.: 64

Harmony, S.: 49
 Hart, C.: 48, 97, 98
 Haycock, L. A.: 60
 Hernández Sampieri: 48, 49, 80, 81
 Hernández, R. M.: 73
 Hoffman, N.: 49
 Homol, L.: 67, 185
 Hovde, K.: 25, 63
 Intemodino: 84
 Jacobson, T. E.: 49
 Jiao, Q. G.: 64, 66, 179
 Jiménez Contreras, E.: 55
 Jonsson, A.: 136
 Jordan, J. L.: 63
 Katz, L. S.: 49
 Kiley, M.: 41, 191
 Killingsworth, E.: 25, 60, 62, 95, 96, 184
 King, B.: 59, 60
 Kirk, T.: 59, 60
 Kohl, D. F.: 25, 60, 95
 Kozma: 53
 Kurruppa, P. U.: 25, 63
 Kushkowsky, J. D.: 25
 Lafuente, V.: 73, 74
 Landis, J.: 137
 Langfeldt, L.: 41
 Lanning, S.: 41
 Leeder, C.: 97, 98
 Lindner, J. R.: 64
 Liu, Z.: 26, 178
 Lovitts, B. E.: 93

Lundstrom, K.: 49
Mackey, T. P.: 49
Maki, P.: 57, 59, 93, 94
Markey, K.: 97, 98
Martín, S.: 73, 74
Martínez-Figueira, M. E.: 58
McAdoo, M. L.: 49
Méndez, E. M.: 43
Mendoza, S.: 55
Mercado, H. S.: 49
Messick, S.: 125
Mirtz, R.: 64
Moed, H. F.: 24, 39
Montaner Frutos, A.: 42
Moore, D. C.: 25, 63
Morales Vallejo, P.: 83
Mullins, G.: 41, 191
Muñoz Razo, C.: 48
Murphy, T. H.: 64
Muschamp, Y.: 64
Naumis Peña, C.: 44
Nava, H.: 44, 62
Olave Arias, G.: 23, 24
Oliveira E. F. T. de: 25, 63
Onwuegbuzie, A. J.: 64, 66, 179
Orcos, L.: 42
Osareh, F.: 39
Osorio, A.: 72, 177
Palmer, C.: 31
Paravic, T.: 55
Parsons, K. A.: 25

- Pegalajar, M. C.: 59
Qun: 66, 179
Ramos, J. A.: 65
Raposo-Rivas, M.: 58
Reddy, Y. M.: 126
Robinson, A. M.: 63, 64
Rockman, I. F.: 49
Ruiz Pérez, R.: 55
Sáiz Manzanares, M. C.: 58
Sanz-Valero, J.: 24
Sarmiento Campos, J. A.: 58
Schlegl, K.: 63, 64
Senso, J. A.: 43
Serrano Angulo, J.: 58
Simonson, M.: 21
Smaldino, S.: 21
Soler Monreal, C.: 184
Sony, M.: 126
Stevens, C. R.: 67, 68, 185
Svacek: 21
Svingby, G.: 136
Tashakkori, A.: 80
Teddlie, C.: 80
Tong, W.Y.: 25
Thomas, J.: 25
Tractenberg, R. F.: 58
Tuñón, J.: 25, 27, 30, 31, 40, 60, 62, 63, 95, 97, 101, 112, 173, 177, 187, 189
Urbano Salido, C.: 25
Valverde Berrocoso, J.: 59, 123, 124
Van Note Chism, N.: 68

Vélez García, A. P.: 31, 62, 69, 70, 177
Walters, L.: 64
Wanden-Nerghe, C.: 24
Watson, D.: 63
Waytowich, V. L.: 64, 66, 179
Weerakoon, S.: 68
Wiese, W. H.: 25
Wikeley, F.: 64
Wilson, G.: 49
Wilson, L. A.: 25, 60, 95
Wishkoski, R.: 49
Wisker, G.: 49
Wouters, P.: 41
Yakel, E.: 97, 98
Yang, Z. Y. L.: 26, 178
Young, R. M.: 49

CONCEPTOS

- Acción tutorial: 37, 42, 64, 134, 155, 156, 160, 168, 178
- Actualidad: 30, 55, 60, 70, 81, 92, 94, 96, 97, 101, 104, 109, 113, 114, 129, 133, 142, 145, 146, 159, 171
- Alfabetización informativa: 28
- American Psychological Association (APA).: 44, 104
- Amplitud: 27, 81, 96, 104, 112-114, 117, 121, 126, 149, 159, 161, 176, 209
- Análisis de citas: 25, 38-40, 52, 54, 60-62, 69, 79, 172, 181, 184, 199
- Análisis de varianza (ANOVA): 91, 149, 152
- Ansiedad: 42, 64, 67
- Aparato crítico: 44, 104, 178
- Arts and Humanities Citation Index: 56
- Autoevaluación: 58
- Bases de datos: 30, 31, 47, 55, 56, 64, 160, 167
- Bibliografía: 26, 31, 43, 45, 48, 49, 51, 52, 60-62, 70, 74, 79, 86, 90, 97, 102, 104, 129, 131, 148, 165, 172, 173-179, 181
- Bibliografía citada: 70, 79
- Biblioteca: 25, 30, 32, 38, 47, 49, 505, 55, 60, 64, 67, 83, 169, 171, 176
- Bibliotecarios: 38, 50, 171
- Bibliotecología: 47, 49, 69, 117
- Biología: 70
- Búsqueda de información: 25-27, 3, 50, 51, 60, 62, 65
- Calidad bibliográfica: 45, 80, 90, 113, 126, 149, 155, 158, 169, 180, 181
- Calidad de la bibliografía: 26, 45, 60, 172, 173, 177, 179, 181
- Calidad de las referencias: 27, 31-33, 36, 37, 40, 41, 42, 45, 48, 50, 64, 74, 85, 101, 133, 145, 155, 1557, 167, 178
- Calidad de las revistas: 55

Calidad de las tesis: 41, 61, 66, 74, 90, 159, 177
Calidad global: 33, 82, 134, 161, 176
Catálogos de bibliotecas: 47
Ciencias biológicas: 70
Ciencias biomédicas: 71
Cienciometría: 55
Cita: 55, 56, 57, 60, 62, 65, 69, 70, 72-75, 79, 81, 90, 102, 114-116, 129, 134, 138, 156, 157, 165, 166, 172, 173, 181
Citación: 23, 24, 25, 38, 44, 52, 57, 66, 67, 69, 73, 79, 104, 147, 156, 161, 168, 173, 176, 177
Citación de fuentes: 67, 1168, 176
Citación integral: 73
Citación no integral: 73
Cobertura: 21, 96, 101
Co-evaluación: 58
Coherencia: 81, 102, 104, 106, 113-116, 129, 133, 134, 142, 145, 148, 153, 156, 157, 159, 161, 171, 180
Comportamiento de búsqueda de información: 25-27, 51, 60
Comportamiento informativo: 50, 52, 63
Comunicación científica: 24, 50, 54, 62
Comunidad científica: 45, 55
Conducta de búsqueda de información: 28, 48, 50, 63, 65
Confiabilidad: 60, 61, 90, 117, 120, 126, 174, 175
Consenso: 96, 120, 158, 159, 174
Criterio de amplitud: 126, 149, 176
Criterio de relevancia: 107, 116, 142, 144
Criterios de evaluación: 46, 59, 97, 102, 159, 174, 209
Desarrollo de habilidades informativas: 37, 42, 67, 160, 171, 178
Descripción bibliográfica: 44

ÍNDICE ANALÍTICO

- Desempeño: 46, 57, 59, 92, 93, 155, 174, 177, 178, 179, 181, 209, 210
- Directores de tesis: 38
- Discurso académico: 23, 24, 45
- Discurso argumentativo: 23, 24
- Discurso autoral: 23
- Discurso referencial: 23, 24, 45
- Doctorado en educación: 26, 32, 33, 36, 37, 61, 67, 73, 79, 85, 133, 139, 165, 168, 177, 179, 209
- Doctorado en innovación educativa: 32
- Doctorado en línea: 22, 41
- Doctorados a distancia: 31
- Documentos web: 47
- Educación a distancia: 21, 22, 52, 53
- Educación superior: 21, 32, 37, 51, 52, 57, 58
- Efectividad de la enseñanza: 53
- Enfoque analítico: 94
- Enfoque cuantitativo: 50
- Enfoque constructivista: 40, 168, 172
- Enfoque criterial: 57, 58, 74, 93
- Enfoque criterial analítico: 74
- Enfoque holístico: 93
- Enfoque normativo: 57, 60, 93
- Enseñanza en línea: 64
- Errores: 51, 52, 58, 66-69, 115, 173
- Escala de calificación: 74
- Estilo bibliográfico: 44, 156
- Estrategias de enseñanza: 58
- Estructuralidad: 119
- Estudiantes de doctorado: 27, 37, 38, 50, 51, 52, 63, 65, 67, 81, 139, 155, 165, 165, 168
- Estudiantes universitarios: 49, 67

Estudios bibliométricos: 39, 51, 52, 54, 55, 56, 61, 69
Estudios comparativos: 38, 52, 53, 54, 65, 66
Estudios mexicanos: 75, 162, 173
Evaluación de las fuentes: 45, 64
Evaluadores: 26, 61, 92, 96, 119, 120, 123, 174
Expertos: 45, 46, 61, 90, 93, 94, 105, 107, 114, 117, 174
Externalidad: 119
Facilitadores del aprendizaje: 53
Factor de coherencia: 161
Factor diferenciador: 134, 156, 160, 181
Factores individuales: 42, 156, 167
Fuentes bibliográficas: 23, 26, 30, 43, 44, 60, 61, 81, 92, 134, 135, 162, 171, 177, 179
Fuentes citadas: 24, 27, 72, 104, 114, 115, 145, 148, 161
Fuentes de información: 50, 64, 73, 166, 171
Fuentes documentales: 42, 43, 80, 168
Fuentes electrónicas: 72, 166
Fuentes en la web: 30
Fuentes web: 166
Generabilidad: 119
Guía de observación: 74
Habilidades informativas: 37, 42, 48, 80, 81, 85, 153, 159, 160, 161
Habilidades para la investigación: 22, 24
Habilidades percibidas: 65
Hipótesis: 37, 48, 80, 81, 85, 86, 165, 171, 172
Humanidades: 70-72, 165
Importancia (significance): 24, 38-40, 67, 96, 101, 104, 118, 134, 159, 161, 176
Indicadores: 30, 41, 51, 59, 92, 111, 112, 118, 174, 178,
Índice de calidad bibliográfica (ICB): 45, 82, 113, 126, 149, 155, 158, 180

- Índice de errores: 66, 67
- Índice global de calidad: 26
- Índice Kappa: 120, 126
- Información bibliográfica: 38
- Información descriptiva: 43
- Información documental: 85
- Innovación educativa: 32
- Instituciones de investigación: 55
- Instrucción bibliográfica: 32, 60, 64, 134, 155, 156, 157, 178, 181
- Instrumento de evaluación: 37, 45, 57, 93, 118, 158
- Instrumentos cualitativos: 25
- Instrumentos metodológicos: 30
- Inter-jueces: 120, 121, 126
- Internacionalización del trabajo científico: 56
- Intra-jueces: 120
- Investigación bibliográfica: 41
- Investigación documental: 49, 50
- Investigación pedagógica: 54
- Investigaciones mexicanas: 38
- Labor tutorial: 32, 63, 64, 177
- Libros de texto: 26, 27, 48
- Lineamientos para la elaboración de tesis: 32
- Lista de referencias bibliográficas: 39, 43, 172
- Manejador de referencias: 68
- Marco teórico: 48, 63
- Matemáticas: 70, 71
- Material bibliográfico: 30
- Materiales audiovisuales: 137
- Metadatos: 43
- Método de investigación: 25

Metodología (methodology): 48, 74, 96, 97, 102
Metodología de la investigación: 74
Modalidad a distancia: 22, 30, 38, 58, 65, 166
Modalidad presencial: 31, 32, 37, 41, 65, 135-137, 161, 162, 165, 166, 168, 171, 179, 180
Modalidad virtual: 32, 37, 136, 137, 145, 171, 179, 180
Modelo explicativo: 81
Motivos individuales: 40
Muestras independientes: 152
Muestreo estratificado: 84
Nivel global de calidad: 41, 161, 178
Normas de citación: 44, 104, 147, 156
Normatividad: 45, 81, 104, 111, 113-115, 129, 133, 142, 145, 147, 159, 160, 171, 173
Núcleo: 56, 141, 180
Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC): 22, 33
Patrones de búsqueda de información: 31
Patrones de uso de las referencias: 31, 36, 37, 38, 65, 66, 79, 82, 85, 92, 155, 157, 160, 179
Patrones socio-cognitivos de uso: 39
Pedagogía del posgrado: 50
Pedagogía universitaria: 48
Perfil de egreso: 33, 37, 176
Perfiles de uso de documentos: 79
Persona investigadora: 57
Persona lectora: 23
Perspectiva constructivista: 40
Perspectiva socio-constructiva: 39
Pertinencia: 24, 25, 60, 81, 94, 94, 96, 101, 103, 104, 112-114, 117, 121, 126, 127, 133, 142, 143, 159, 209
Prácticas aceptadas: 45
Prácticas científicas: 51

ÍNDICE ANALÍTICO

- Prácticas de citación: 69, 73, 173
- Principio de mínimo esfuerzo: 26, 28, 161, 166
- Proceso formativo: 54
- Producción: 55, 57
- Producto académico: 54, 62, 79
- Producto de aprendizaje: 46, 59, 80, 92, 93
- Productos académicos: 22, 51, 57
- Productos de investigación: 50
- Profesionales de las bibliotecas: 30, 49, 67, 169
- Profundidad: 96
- Programa estadístico SPSS: 152
- Programas de doctorado: 168
- Propuestas doctorales: 67
- Prueba de U: 152
- Prueba f: 152
- Prueba t: 152
- Pruebas estadísticas: 61
- Pruebas no paramétricas U: 152
- Publicaciones científicas: 24
- Recursos bibliográficos: 39, 65, 155, 156
- Recursos de información: 37, 42, 168, 178, 181
- Redacción (rhetoric): 48, 60, 96, 119, 158
- Redacción académica: 48
- Redes epistemológicas: 24
- Redes telemáticas e internet: 21
- Referencias bibliográficas: 24, 25, 27, 31-33, 37-39, 41-45, 48, 50-54, 62, 64-69, 71, 7479, 82, 83, 85, 86, 92, 96, 102, 133-135, 157, 160, 161, 162, 167, 172, 173, 178, 209, 210
- Relevancia: 60, 81, 97, 101, 103, 104, 107, 113, 114, 116, 133, 142, 144, 159
- Retroalimentación o feedback: 58, 59, 92

Revisión de la literatura: 22, 38, 41, 47, 48-53, 55, 57, 59, 61-3, 65, 67, 69, 71, 73, 75, 79, 90, 96 114, 116, 129, 131, 172, 173, 209, 210

Revistas académicas: 24, 54, 55

Revistas arbitradas: 87

Revistas científicas: 44

Rigor académico: 25, 60, 95, 97

Rúbrica objetiva: 46

Rúbrica subjetiva: 46, 90, 94, 175

Rúbrica: 25, 30, 31, 38, 42, 45, 46, 51, 52, 57-63, 74, 79, 81, 90, 92-96, 103, 106, 107, 109, 111, 112, 114-120, 126, 127, 133, 142, 149, 157, 158, 172, 174-177, 179, 181, 209, 210

Rúbricas cualitativas: 38

Rúbricas de evaluación: 25, 52, 59, 60, 62, 96, 117, 126, 133

Rúbricas subjetivas: 79

Síntesis (synthesis): 62, 96

Sistema de comunicación científica: 24

Sistemas de formación en línea: 21

Sustantividad: 119

Teoría constructivista: 39

Teoría de la carencia: 50, 169, 171

Teoría socio-constructiva: 39

Tesis de doctorado en educación: 26, 36, 37, 61, 73, 79, 85, 165, 209

Tesis de posgrado: 25, 26, 30

Tesis doctoral: 27, 41, 45, 51, 63, 66, 94, 177

Tipos de fuentes: 73, 136, 197

Tipos de publicaciones: 69

Tutor: 30, 32, 33, 37, 38, 42, 61, 63, 64, 85, 134, 155-157, 160-168, 176-178, 181

Universidad virtual: 32, 83, 134-139, 142, 149, 155, 156, 162, 167, 179-181

ÍNDICE ANALÍTICO

Universidades tradicionales: 22

UPN (Universidad Pedagógica Nacional): 32, 33, 36, 37, 47, 83, 104, 155, 159

Uso de referencias bibliográficas: 39

Validación: 38, 48, 54, 60, 90, 94, 157

Validez: 59-61, 117, 118, 174

Variedad: 27, 40, 60, 97, 160, 161

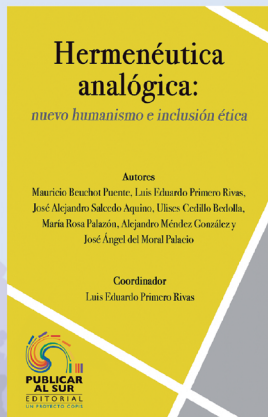
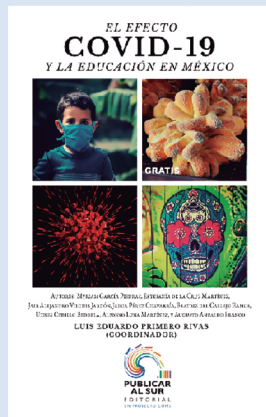
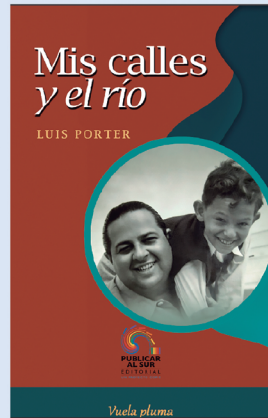
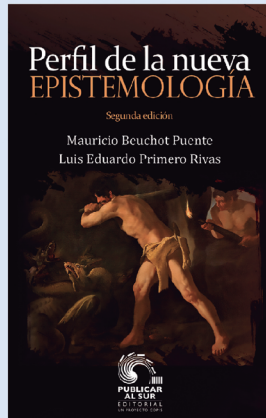
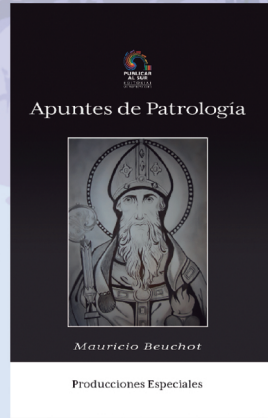
Web of Science: 56, 87, 139, 141, 180

Uso de referencias
bibliográficas en estudiantes
de doctorado: un modelo de
evaluación, de Pilar María
Moreno Jiménez

Se terminó de imprimir en
noviembre del 2023 en Solar,
Servicios Editoriales, S. A. de
C. V.,
Calle 2, Número 21, Colonia
San Pedro de los Pinos,
Ciudad de México.

En su composición de usaron
fuentes de
la familia Source Serif Variable.
Tiraje: 1000 ejemplares

Otros títulos:



En esta investigación se comparó la calidad de las bibliografías de las tesis de dos grupos de doctorado en Educación, uno de un programa presencial y otro de un programa a distancia. Se comprobó la existencia de diferencias significativas en los patrones de uso de las referencias, en términos de cantidad y tipo de recursos utilizados, así como también en el nivel de calidad de la bibliografía entre ambos grupos. Atendiendo a los resultados obtenidos, una conclusión clara es la utilidad de combinar el análisis de citas simple como el conteo del número y tipo de referencias con rúbricas objetivas y subjetivas, para con ello obtener medidas diferenciadas de la calidad de la bibliografía y el uso de referencias en las tesis de doctorado. En general, consideramos de interés la realización de estudios posteriores que utilicen las rúbricas que diseñamos, ya sea para la evaluación de tesis de programas de licenciatura o posgrado, presenciales o a distancia, o de cualquier trabajo académico.

