

Capítulo 11. Desarrollo de la investigación

- 11.1. CASO A: Didáctica general
 - 11.1.1. Descripción del curso
 - 11.1.2. Aplicación de instrumentos y recogida de datos
 - 11.1.3. Interpretación de la información
- 11.2. CASO B: Intervención didáctica en educación de adultos
 - 11.2.1. Descripción del curso
 - 11.2.2. Aplicación de instrumentos y recogida de datos
 - 11.2.3. Interpretación de la información

Se presenta a continuación el desarrollo de cada uno de los casos analizados en esta investigación, así como el tratamiento de la información y análisis de datos.

11.1. CASO A: Didáctica general

11.1.1. Descripción del curso

Esta asignatura es cursada por alumnos de Pedagogía y Educación Social que, si bien comparten las dos horas de teoría semanales, realizan de un modo separado las prácticas con el fin de que éstas se adecuen a sus intereses personales y profesionales. Respecto al manejo de las TIC, decir que este grupo cursaba el mismo tiempo la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, lo cual contribuyó a trabajar colaborativamente con el profesor de las dos asignaturas el proceso de instrumentalización y manejo de las aplicaciones informáticas a utilizar.

Obtenemos más información de ellos mediante la aplicación de un cuestionario de detección de necesidades.

11.1.1.1. Diseño del curso

Didáctica General es una asignatura troncal para los estudios de Educación Social y Pedagogía y de carácter anual. En cada caso, tiene 9 créditos, distribuidos en 6 créditos teóricos y 3 prácticos.

Debido a ello, la perspectiva de la asignatura va más allá de la que corresponde a la estructura escolar y queda abierta, de este modo, a las necesidades e intereses sociales, culturales y profesionales de todo tipo. Este hecho le da un carácter abierto tanto como campo de conocimiento como por objeto de estudio.

De todos modos, la Didáctica, a la vez que un campo específico de conocimiento, es la base teórico-práctica desde la que acceder a otras temáticas y campos científicos: didácticas especiales y diferenciales, formación del profesorado y del educador social, tecnología didáctica, organización escolar, orientación, formación de adultos, formación ocupacional, etc.

- Desarrollar una actitud favorable y científica hacia el conocimiento en general y hacia el educativo en particular.
- Sensibilizar respecto a los problemas didácticos y a la necesidad del perfeccionamiento continuo.
- Dominar cognitivamente y operativamente los conceptos y dimensiones básicas de la didáctica.
- Conocer críticamente las principales corrientes Didácticas.
- Capacitar para innovar, investigar y reflexionar en el campo de la didáctica.
- Habituarse a analizar y comparar sistemas y tácticas didácticas y a tomar decisiones, justificándolas teóricamente y prácticamente.

Con relación a estos objetivos se definen un total de 20 temas, organizados en cinco bloques de contenidos. La relación es la siguiente:

- I. La Didáctica. Supuestos epistemológicos y dimensiones conceptuales.
 1. La didáctica. Sentido originario y desarrollo.
 2. La didáctica y las ciencias de la educación.
 3. El estatuto epistemológico de la didáctica.
 4. La especificidad de la didáctica: su campo conceptual.
- II. Fundamentación de la acción didáctica.
 5. La cultura como espacio del contexto de actuación didáctica.
 6. El espacio socio-institucional.
 7. El espacio personal.
- III. El campo de actuación y renovación didáctica.
 8. El currículum como campo de actuación.
 9. Panorama de la investigación didáctica.
 10. La innovación didáctica.
- IV. Componentes del currículum: la programación
 11. Los objetivos didácticos.
 12. Principios de metodología didáctica.
 13. Modelos de enseñanza.
 14. Los contenidos en la enseñanza.
 15. Medios y recursos.
 16. Evaluación.

V. Los contextos de actuación y la diversificación didáctica.

17. El contexto cultural. Las áreas curriculares.
18. El contexto social y institucional. La didáctica en los ámbitos formales y no formales.
19. El contexto personal. La didáctica y las necesidades educativas especiales.
20. La didáctica bajo el enfoque de la educación permanente.

La presentación de cada uno de estos temas se hizo de modo presencial a lo largo de las clases teóricas, las cuales tuvieron una duración semanal de dos horas. De manera complementaria, se diseñó un material en formato electrónico como ayuda a los alumnos y, concretamente, para facilitar el acceso al trabajo en la asignatura a aquellos alumnos que por varias razones no pueden acudir a clase. Paralelamente, se decidió que las clases prácticas sí se desarrollarían bajo modalidad no presencial.

En este caso, fue necesario el diseño de una web como eje de formación para los alumnos, así como diverso material en formato electrónico para potenciar y fomentar el trabajo activo del alumno. La dificultad entrañaba el modo de estructurar este contenido, siendo necesario seguir los siguientes criterios:

- a) Accesibilidad. Uno de los factores más importantes para que una web sea atractiva para el alumno es su accesibilidad a la información y a los recursos que se facilitan. Se pretende, pues, que desde las diferentes páginas del sitio web se pueda llegar a los recursos necesarios para el desarrollo de la asignatura con claridad. Nos referimos, en este caso, del material o contenido en formato html elaborado por el profesor y otros documentos de soporte, el correo electrónico, los mensajes de la lista de discusión, el chat, la herramienta de trabajo colaborativo (BSCW), etc.
- b) Usabilidad. Este criterio responde a diferentes características: facilidad de uso, eficiencia de uso, memorabilidad, frecuencia y gravedad de los errores, y satisfacción subjetiva del usuario en la interacción.
- c) Diseño pedagógico en la estructura de la información. El diseño y la producción de materiales presentan algunos problemas significativos cuando se presenta un interés excesivo en aspectos estéticos y desarrollo tecnológico, dejando en un segundo plano aspectos didácticos y de estrategias de utilización.

La problemática de la navegación y la desorientación en el programa, los principios para el diseño técnico y estético, y los principios para su diseño didáctico son elementos que se han de tener en cuenta. La desorientación producida por el exceso o la desestructuración de la información produce en el alumno sensación de fracaso, pérdida, falta de interacción con el contenido.

El tipo de estructura con la cual se diseña el material determina, de alguna manera, el proceso de aprendizaje del alumno. Este puede ser lineal, ramificado, paralelo, concéntrico, jerárquico, reticular o mixto (Prendes, 2000).

- d) Presentación de la información. La selección y la organización de la información serán elementos que incidirán directamente en el rendimiento del alumno. Las propuestas de mejora pasan por:
- i. Proporcionar ayudas visuales para identificar el recorrido que se está realizando en la navegación.
 - ii. Incluir ayudas para facilitar la selección, organización y integración de la información seleccionada.
 - iii. Facilitar diferentes recorridos.
 - iv. Introducir la posibilidad de elección de diferentes niveles de contenido.
 - v. Incluir la posibilidad de tomar notas, modificar la estructura prefijada por los diseñadores, incorporar elementos informativos para la comprensión del texto
 - vi. Proporcionar organizaciones que faciliten la transferencia de la información a diversos contextos y diversas perspectivas sobre la información.

Respecto a la presentación de las pantallas puede ser significativo tener en cuenta aspectos como:

Respecto al alumno	Respecto al diseño
Centrar la atención	Simplicidad
Despertar y mantener el interés	Coherencia
Facilitar el proceso de profundización	Aspectos estéticos
Implicar al alumno	Uso del espacio en blanco
Facilitar la navegación a través de la presentación	Interacción con el programa, animaciones...

Finalmente, el equipo formado por los profesores del curso y nosotros mismos, a propuesta diseñada por los profesores del curso y nosotros mismos, responde a la siguiente estructura:

- Programa. Este apartado incluye los siguientes aspectos:
 - Justificación de la materia, donde se definen las principales líneas de trabajo a seguir y la interrelación que se puede establecer entre las asignaturas.
 - Objetivos. El alumno ha de tener claro en todo momento qué se espera que aprenda y las metas que debe alcanzar mediante su trabajo.
 - Contenidos. Es la propia estructuración y presentación del material; aquí se da la opción de una navegación lineal y ramificada al mismo tiempo, donde se permite que cada alumno visualice el material que desee trabajar, pero siempre desde una secuencia didáctica determinada por profesor.

Se complementa con videos, material diverso en formato html, documentos en soporte PDF, presentaciones en Power Point, etc.

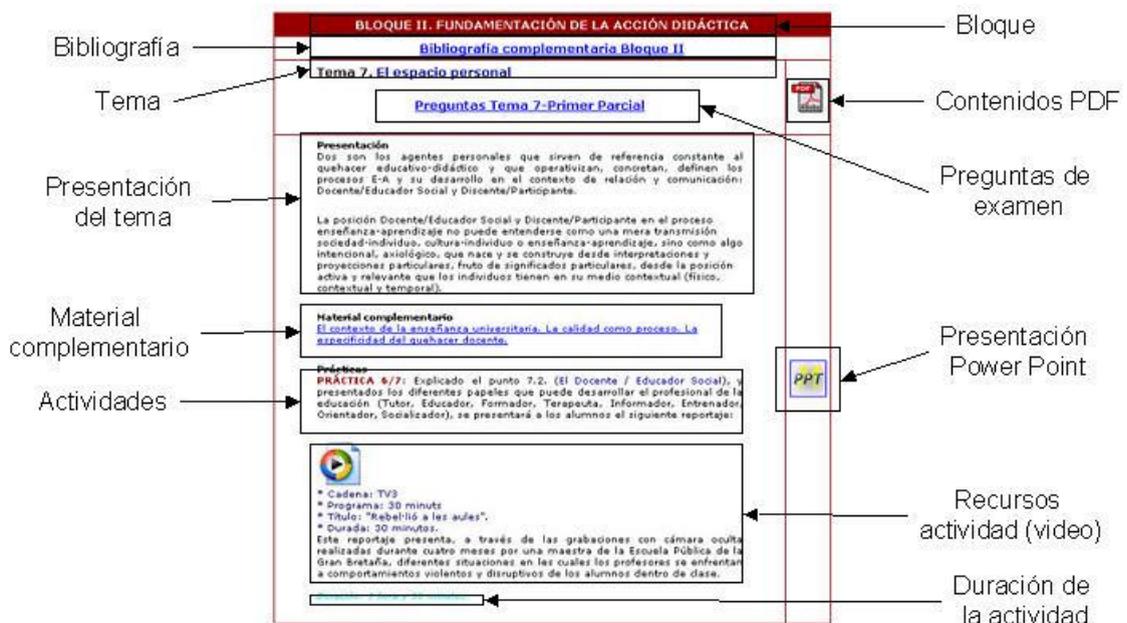


Figura 47. Estructura del contenido

- Evaluación. El concepto de examen se complementa con la necesidad de una evaluación continua y global, basada en el desarrollo continuo de actividades y la realización de un trabajo global que relacione todo el contenido de la materia. Es importante tener en cuenta las habilidades y actitudes mostradas por el alumno en esta modalidad de aprendizaje.
- Orientaciones de trabajo, mediante las cuales se pretende proporcionar herramientas al alumno para desarrollarse correctamente en un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en las TIC. Al mismo tiempo, se trataba de situar al alumno en un papel más activo y motivarle desde su práctica. A través de la web, sugerimos las siguientes recomendaciones:

ORIENTACIONES

Realizar un aprendizaje en la modalidad presencial-virtual requiere una serie de consideraciones previas que debes tener en cuenta.

¿Qué debo tener en cuenta?

En primer lugar, hacemos referencia a cuestiones como la adaptación al tipo de contenido con el cual vas a trabajar. Además del discurso del profesor, dispones de material diverso en la web, el cual responde a los nodos de información básicos que deben tenerse en cuenta en cada tema. Pero también de lecturas complementarias en formato PDF destinadas a complementar tu formación. En este sentido, es necesario que al mismo tiempo que reflexiones sobre el material facilitado trabajes estos textos alternativos.

En segundo lugar, es importante el papel de la comunicación e interacción, pues, te facilitará ser más activo y constructor de tu propio conocimiento. Recuerda: Tú eres el constructor de tu aprendizaje.

Esta modalidad de formación te permite controlar tu propio aprendizaje, con un material adecuado a tus necesidades, que puedes trabajar a tu ritmo. Esto no implica que el trabajo a realizar sea individual. El trabajo cooperativo que realices con tus compañeros es igual de importante, aquí que te facilitamos herramientas para ello.

¿Cómo trabajar?

En esta web encontrarás la información básica de la asignatura se dispuso en formato electrónico dentro del entorno de formación, el cual se utilizará para el desarrollo de la materia. De la misma manera, el alumno dispondrá de información complementaria para preparar mejor el contenido de los diferentes apartados.

Los alumnos estarán en contacto permanente entre ellos y con el profesor mediante la utilización del correo electrónico, de las listas de distribución discusión, de un entorno de trabajo colaborativo y de las tutorías electrónicas, fundamentalmente.

a) Material en formato electrónico. Los contenidos y las lecturas complementarias.

b) El BSCW. Herramienta de trabajo colaborativo te permite coordinar los trabajos en grupo, compartir información y recursos y disponer de un espacio en la red accesible desde cualquier máquina que disponga de conexión a INTERNET.

c) **Una Lista de discusión** que sirve para intercambiar información para generar y desarrollar foros discusiones e intercambio de puntos de vista sobre diferentes temas y para la comunicación en general, entre todos los miembros del grupo.

d) **Un canal permanente de Chat**, para la realización de las tutorías electrónicas y para las reuniones quincenales entre el profesor y los alumnos.

Esperamos que trabajes a gusto, y no olvides trabajar con tus compañeros

- Bibliografía básica de la asignatura, material de apoyo, direcciones de Internet, acceso al catálogo on-line de la biblioteca, etc.
- Agenda, donde se determina el periodo en el cual durará la asignatura, así como las fechas relacionadas con las sesiones presenciales, la entrega de trabajos, la publicación de material, el examen, etc.
- Glosario. Es la parte más interactiva del proceso, donde el alumno tiene la posibilidad de introducir material de interés, cambiar la estructura de este y establecer un proceso de debate con sus compañeros respecto al material de trabajo.

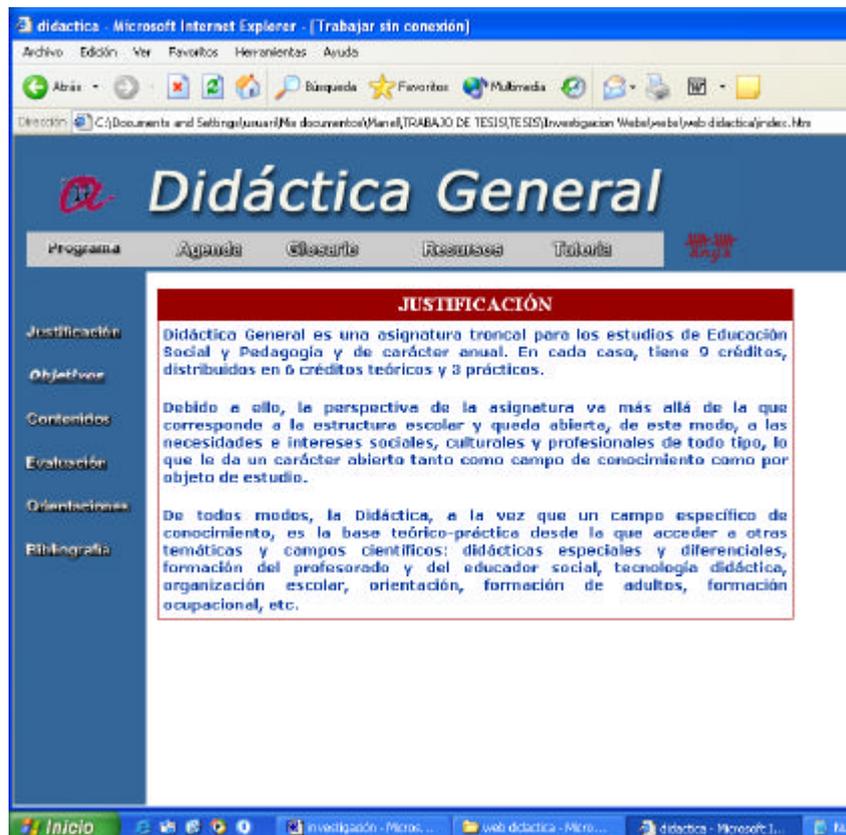


Figura 48. Estructura de la web

- Recursos. Para un fácil acceso a todos los recursos, se integra el acceso directo a todos los programas necesarios (Adobe Acrobat, Real Player, etc.), así como a las herramientas de trabajo colaborativo (BSCW) y de comunicación (chat, lista de discusión, correo electrónico, messenger, etc.)
- La tutoría, facilitada gracias a un formulario donde el alumno puede enviar sus dudas y potenciar el feed-back entre profesor y alumno.

El diseño y desarrollo de la web de una asignatura implica varios factores a tener en cuenta: La preocupación del equipo por el desarrollo de la virtualización es constante. En un estudio anterior (Fandos, 2001) dejábamos constancia de esta problemática y determinábamos los aspectos que más inquietan al profesorado. Los resumimos a continuación:

- La necesidad de disponer del apoyo de un becario, conocedor de su trabajo y de los objetivos del proyecto en el cual se desarrolla. Su formación en los procesos de virtualización es importante; aquí entra favorablemente el trabajo que se desarrolla desde el Servicio de Recursos Educativos de la Universidad.
- La dificultad y la falta de tiempo del profesor para diseñar una asignatura virtual donde todo debe estar planificado de antemano, antes del inicio del curso.
- La necesidad de cambiar diferentes aspectos sobre la marcha, de ser flexible respecto al desarrollo de la materia, facilitando aspectos como el trabajo de los alumnos y la modificación de elementos que no se ajusten a las necesidades de estos.
- La dificultad que comporta la gestión de un entorno tecnológico de formación, donde el papel del profesor deja de ser el de transmisor de la información y opta por una postura diferente en la orientación de los procesos de aprendizaje.
- Tener en cuenta aspectos como la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, la aplicación de las herramientas de comunicación, el dominio de los diferentes recursos, etc.



Figura 49. Principales problemas en los procesos de virtualización

Las actividades

La selección y diseño de las actividades fue una de las tareas más complejas que implicó una reflexión alrededor de tres ejes:

- El uso de metodologías activas centradas en el proceso de aprendizaje del alumno. Se buscaba que el alumno participara activamente en su aprendizaje y en el desarrollo de la asignatura. Por otro lado, la semipresencia del profeso obligaba a un replanteamiento de las estrategias metodológicas utilizadas hasta el momento.
- El uso de los recursos multimedia y de las características formativas de la red. Fue importante valorar las posibilidades que ofrecían estos recursos, principalmente con la combinación del hipertexto, el sonido y la imagen en movimiento (video).
- La motivación e implicación del alumno, ante su posible resistencia al cambio, pero sin perder la especificidad del contenido a trabajar. Didáctica general es una asignatura importante dentro del plan de estudios de pedagogía y educación social, más los alumnos acceden con cierto miedo y con el conocimiento de que es 'difícil de aprobar'.

Bajo el paraguas de estas tres dudas, se combinó el uso de varias estrategias de aprendizaje, seleccionadas según:

- Los objetivos que se perseguían en cada uno de los temas
- El contenido a trabajar, apreciando su aplicación práctica dentro de cada ámbito educativo y profesional.

- El enfoque profesional estimado para cada grupo. Las diferentes acciones a desarrollar por los pedagogos y educadores supone un modo diferente de ver la realidad educativa.
- Definir qué apoyos informativos podía necesitar el alumno para el desarrollo de la tarea. Se sabía que cada actividad debía contener referencias básicas para su realización.
- La necesidad de potenciar los mecanismos de apoyo a la comunicación y establecer mecanismos de feed-back continuo, mediante el uso del correo electrónico y de posible comentarios a través del BSCW.

De este modo, se diseñaron actividades relacionadas con:

-Las exposiciones teóricas en clase. El profesor mantiene en este caso la presentación e introducción a cada uno de los bloques de contenido de modo presencial. Se pretendía iniciar al alumno en el tema correspondiente y motivarlo en su estudio.

-Comentarios y análisis de lecturas. Éstas pueden ser individuales o en grupo. A través de éstas se acerca al alumno a nuevos conocimientos, situaciones o realidades. En algunos casos, ayudan a generar procesos de diálogo, debates e intercambios entre los propios alumnos.

PRÁCTICA 2: En grupo máximo de tres personas, analizar y relacionar en un comentario crítico los contenidos desarrollados en clase y la parte del artículo que a continuación se presenta, siempre teniendo como referencia el ámbito profesional propio (Educación Social o Pedagogía).

Una vez entregado el trabajo por los alumnos, se pondrán en común y se debatirán, a nivel grupo, las posturas adoptadas por los diferentes grupos con respecto al ejercicio planteado.

MEDINA, A. (1995): "**Didáctica, interacción social y sistema metodológico del formador social (apartado I: "La Didáctica: Ciencia y Arte de la Enseñanza"**", en GONZÁLEZ SOTO, A.P. Y OTROS, *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. Universitas. Madrid.

Duración: 90 minutos.

-Exposiciones y debates. Tanto en el transcurso de las sesiones teóricas como en las prácticas, cuando éstas eran presenciales, se establecían estrategias de enseñanza centradas en las exposiciones de los alumnos respecto a su trabajo desarrollado y el posterior debate en el grupo clase. La idea principal era motivar en el intercambio y aprender del trabajo de los propios compañeros.

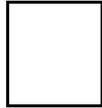
PRÁCTICA 1: Discutir en grupo los objetivos personales y sociales de la educación. Un vez facilitado el trabajo por los alumnos, se pondrá en común y se debatirá, a nivel de grupo clase, los posicionamientos adoptados por los diferentes grupos con respecto al ejercicio planteado.

-Resolución de problemas. La actividad consiste en plantear una situación o caso a resolver, en sumergir a los alumnos en una realidad compleja y problemática (Ferrer, 1994) que deberían analizar para una posterior toma de decisiones. El profesor, en este caso, guía y potencia este proceso de manera secuenciada, normalmente en una sucesión de pasos:

- a) Situación y definición del problema. Fase donde se da a conocer el problema planteado identificando y analizando sus componentes para una mejor comprensión. La dificultad se centra en ofrecer, de un modo atractivo, el contexto o realidad de actuación. En este caso, se optó principalmente por el uso del *video-streaming*, con la proyección de secuencias de películas, videos o documentales de televisión. Esta particularidad de los multimedia posibilita un modo de presentación más atractivo y que permite concentrar mayor cantidad de información sobre el contexto, la situación, los personajes, la problemática a analizar, etc. Los objetivos deben ir relacionados con la comprobación y aplicabilidad de los conocimientos teóricos aprendidos, con el desarrollo de habilidades para el análisis y estrategias para la toma de decisiones.
- b) En un segundo paso y tras la presentación de la situación o problema se plantean los objetivos a alcanzar, así como la necesidad de obtener datos e información de interés. El profesor aporta orientaciones y recordatorios sobre el contenido o tema a revisar y otras referencias para el estudio.
- c) Se llega, en este momento, a la generación de soluciones. Los grupos de trabajo plantean en esta fase las posibles soluciones o respuestas a la problemática planteada.
- d) Los resultados obtenidos son evaluados por el profesor y comentados, si es posible, con el grupo clase.
- e) Finalmente, se establecen las conclusiones. A pesar de la aparente linealidad de este proceso, el profesor debe orientar al alumno a establecer un bucle o espiral que le permita la interrelación de todos los contenidos trabajados en actividades o temas diferentes.

Pueden darse nuevos problemas y preocupaciones, como base de nuevos aprendizajes.

PRÁCTICA 6/7: Explicado el punto 7.2. (**El Docente / Educador Social**), y presentados los diferentes papeles que puede desarrollar el profesional de la educación (Tutor, Educador, Formador, Terapeuta, Informador, Entrenador, Orientador, Socializador), se presentará a los alumnos el siguiente reportaje:



- * Cadena: TV3
- * Programa: 30 minuts
- * Título: "Rebel·lió a les aules".
- * Durada: 30 minutos.

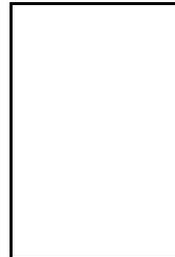
Este reportaje presenta, a través de las grabaciones con cámara oculta realizadas durante cuatro meses por una maestra de la Escuela Pública de la Gran Bretaña, diferentes situaciones en las cuales los profesores se enfrentan a comportamientos violentos y disruptivos de los alumnos dentro de clase. Los alumnos, en grupo máximo de tres personas, observarán los diferentes papeles que tratan de desarrollar los profesores y abordar la intervención educativa en estos casos.

Los grupos deberán entregar este análisis por escrito y, posteriormente, debatir con el grupo clase aquellas situaciones que les hubieran sorprendido más.

Duración: 1 hora y 30 minutos.

PRÁCTICA 3: Se presentará a los alumnos unas secuencias de la película que a continuación se detalla:

- * Película: *Mentes Peligrosas*.
- * Director: *John N. Smith*.
- * Durada: 30 minuts.



En grupo máximo de tres personas, analizar, como en las diferentes secuencias de intervención socio-educativa que son presentadas, aparecen diferentes ideas que Antonio Medina defiende en el artículo de la práctica 1. Tras la entrega del trabajo, se pondrán en común y se debatirá, a nivel de grupo clase, las posturas adoptadas por los diferentes grupos con respecto al ejercicio planteado.

Duración: 1 hora y 30 minutos.

-Trabajo teórico-práctico. Una de las prácticas más extendidas para la comprensión de una asignatura y poder profundizar sobre alguna de sus temáticas es el desarrollo de trabajo en grupo, donde éstos debían investigar, reflexionar e intervenir sobre un aspecto determinado. La propuesta de esquema facilitado a los alumnos fue la siguiente:

a) Justificación: Este apartado debe contener los siguientes elementos:

- *Enunciado*, claro y preciso del tema que se quiere desarrollar con exposición de motivos por los que se ha escogido.

- *Objetivo del trabajo: Explicar el aspecto que se tratará, qué se ha investigado o como se trabaja este aspecto, concreción de la línea de trabajo seguida.*

- *Sujetos destinatarios: Determinar el ámbito que abarca el tema escogido, sus limitaciones y los sujetos destinatarios en los que se centra la investigación-intervención*

b) Guión general del trabajo: El guión del trabajo ha de ser una enumeración de los aspectos principales y especificación de aquellos puntos en los que se centrará el trabajo. De manera orientativa, podrían ser:

- *Aproximación conceptual.*
- *Tipología de sujetos destinatarios o afectados.*
- *Estudio de la problemática o aspecto a tratar.*
- *Conclusiones*

c) Práctica: La parte práctica del trabajo supone desarrollar una de las propuestas teóricas realizada en los apartados anteriores. Ha de incluir los siguientes puntos:

- *Contextualización: Definición de los sujetos destinatarios y el contexto el que están inmersos y sobre el que se desarrollará la innovación.*
- *Intervención: Explicitación de los objetivos que se quieren conseguir, programa de innovación que se ha diseñado, así como la manera de desarrollarlo de acuerdo con la realidad contextual definida en el punto anterior.*
- *Evaluación: Cómo evaluar la innovación y cuáles de los objetivos definidos se esperan conseguir.*
- *Conclusiones: En función de los resultados previstos y conseguidos, qué perspectivas de innovación futuras se pueden prever y proponer.*

La evaluación

La evaluación de los aprendizajes se realiza desde las siguientes actividades:

a) Evaluación de créditos teóricos

- Trabajo teórico sobre alguna de las temáticas tratadas en la asignatura. El trabajo se puede realizar individualmente o en grupos de (máximo) tres alumnos.
- Realización de exámenes Sobre la base teórica explicada y teniendo como referencia las prácticas realizadas en clase, los alumnos serán evaluados mediante diferentes exámenes:

1. Optativos: Examen de contenidos al final de cada cuatrimestre (febrero y mayo) en el que entrará la materia tratada hasta ese momento. El alumno que supere estas pruebas tendrá aprobada definitivamente esta parte de los contenidos.
2. Obligatorios: Aquellos alumnos que no hayan superado algunos de los exámenes de contenidos señalados anteriormente o no se hayan presentado deberán realizar, en la fecha de examen oficial (junio), un examen final de contenidos en el que entrará la misma materia tratada en cada uno de los exámenes cuatrimestrales.
3. Todos los alumnos matriculados en la asignatura deberán realizar lo que denominamos como examen final que se hará en la fecha de examen oficial (junio).

Los exámenes se caracterizan por facilitar a los alumnos con una antelación a la fecha del examen parcial, todas las preguntas que pueden entrar en los mismos con la finalidad de poder prepararlas con antelación. Estas mismas preguntas serán las que entrarán en el examen final de contenidos que será obligatorio tanto para los alumnos que no hayan aprobado alguno de los parciales o que no se hayan presentado a los mismos.

Por otro lado, el examen final consistía en, de forma individual y con todo el material que considere oportuno tener y consultar durante la prueba, hacer un comentario crítico personal sobre una de las frases propuestas en esta prueba. Este examen tiene como objetivo la facilitación al alumno por consolidar o aumentar la nota final obtenida.

En la evaluación de los exámenes, además de la adecuación de las respuestas del alumno a las preguntas formuladas, se valoró la concisión, el rigor, la precisión terminológica y conceptual, el agotamiento de todas las posibilidades de cada planteamiento, la inclusión de citas bibliográficas que ayuden a fundamentar la exposición, el establecimiento de las oportunas relaciones, las aportaciones de consecuencias didácticas y la madurez de las respuestas.

b) Evaluación de créditos prácticos

- Lectura y análisis crítico de seis libros. El alumno, de forma individual, deberá escoger seis libros, relacionados con cualquiera de las temáticas

tratadas en la asignatura y desarrollar sobre los mismos un comentario crítico que deberá presentar, por escrito.

- Actividades prácticas, de forma individual, en grupos de trabajo (máximo tres componentes) y/o a nivel de grupo clase, diferentes prácticas relacionadas con la temática tratada.

Los créditos prácticos se desarrollaran mediante el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, utilizando un sistema de enseñanza semipresencial, de forma que las clases presenciales serán mínimas y el alumno desarrollará las prácticas mediante la utilización de las herramientas telemáticas. Este medio se utilizará también como complemento de las actividades teóricas.

La entrega de cada uno de los trabajos por parte de los alumnos se realizará al finalizar cada clase práctica. Cada uno de los grupos deberá poner la práctica realizada en la carpeta de actividades presente en el BSCW. Los alumnos deberán tener realizada y expuesta la práctica en la fecha señalada en la agenda.

La corrección de las prácticas se realizará lo antes posible con la finalidad que los alumnos puedan mejorar aquellos aspectos que no han estado desarrollados de una forma óptima.

- c) III. Criterios de evaluación. La evaluación se realizará sobre la base del desarrollo de todas y cada una de las actividades del curso y de acuerdo con la siguiente ponderación:

Trabajo monográfico	20%
Lectura y análisis seis libros	10%
Actividades prácticas	30%
Exámenes	40%
GLOBAL	100%

11.1.2. Aplicación de instrumentos y recogida de datos

11.1.2.1. Cuestionario inicial

A continuación, mostramos un informe donde detallamos los resultados obtenidos mediante la aplicación de cuestionarios iniciales a los alumnos de la asignatura de Didáctica General con el objetivo de conocer sus conocimientos previos y expectativas en dicha asignatura. La muestra consta de un total de 31 sujetos, todos ellos procedentes de los estudios de Pedagogía y Educación Social.

El objetivo de este análisis se dirigía, fundamentalmente, a indagar sobre los conocimientos y actitudes de los alumnos respecto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Al mismo tiempo, era necesario percatarse de las posibilidades o facilidades de trabajar con el apoyo de las herramientas telemáticas por lo que afecta a recursos e infraestructura personal.

- **Datos de identificación**

El primer bloque de datos obtenidos fueron aquellos que nos ayudaron a identificar el grupo con relación a variables como la edad, el sexo, estudios cursados o la profesión ejercida en la actualidad.

El grupo encuestado oscila entre los 19 y 33 años, aunque el grupo principal se concentra entre los 19 y 22 años de edad.

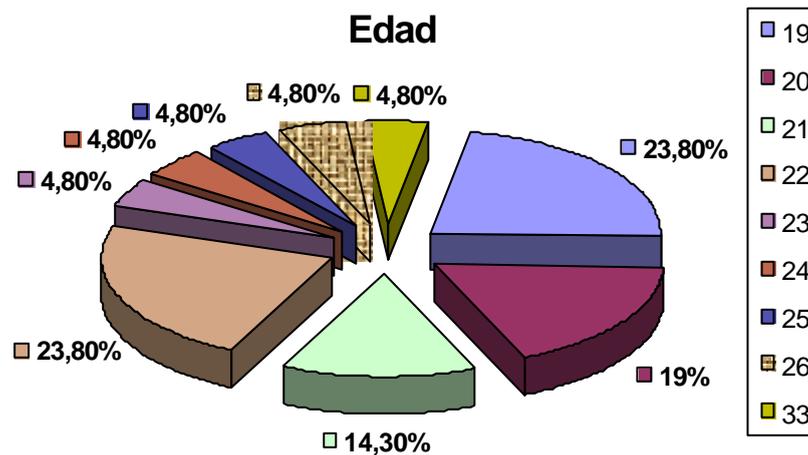


Gráfico 1 *Porcentaje de edad de los encuestados.*

Con relación al **sexo** de la muestra, encontramos que de todos los alumnos, 21 que tenemos en total, 18 son *chicas* (el 85,72%) y sólo 3 son *chicos* (el 14,28%); de este modo podemos afirmar que nos encontramos en un curso mayoritariamente

femenino, todo y así, no se considera que, en este caso, el sexo sea un factor diferenciador a la hora de analizar los datos obtenidos en este cuestionario.

Sexo



Gráfico 2 *Distribución de la muestra por sexo.*

Al preguntar por los **estudios que cursan** los alumnos encontramos dos focos: Educación Social y Pedagogía. De los primeros, hay un porcentaje del 52,40%, equivalente a 11 alumnos, más de la mitad de la muestra; mientras que de Pedagogía encontramos un 47,60% (10 alumnos.) Estas estadísticas tampoco se consideran significativas a la hora de analizar los resultados del cuestionario.

Estudios

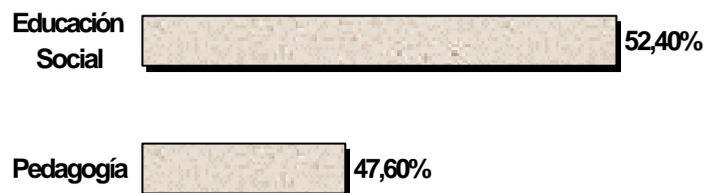


Gráfico 3 *Distribución de la muestra según los estudios que cursan.*

El grupo con el que nos encontramos proviene de dos vías de acceso. Prácticamente el 90% han accedido a estos estudios a través de la vía normal o del bachillerato, mientras que encontramos un pequeño sector que lo hace a través de la formación recibida tras cursar algún módulo formativo. Son, en este último caso, alumnos de educación social que han accedido tras aprobar el ciclo formativo de 'Animación Sociocultural'.

En general, son alumnos que se dedican exclusivamente a sus estudios, aunque pueden tener trabajos menores a 12 horas semanales, normalmente de fines de semana (esplais educativos, hostelería, centros de ocio, etc.). Sólo un 6% manifiesta trabajar diariamente.

Se inicia el segundo bloque preguntando a los alumnos **desde dónde acceden, habitualmente, a los recursos informáticos**. Teniendo en cuenta que podían marcar

dos las opciones principales, la respuesta más señalada fue *desde casa*, con un 90,30%, seguida de *en el aula de alumnos de la facultad*, con un 77,40%. Con gran diferencia, los discentes encuestados acceden a los recursos informáticos, con un 9,70%, desde el *trabajo* y, con el mismo porcentaje desde *casa de un amigo*; y con sólo un 6,50% desde el *aula de docencia*.

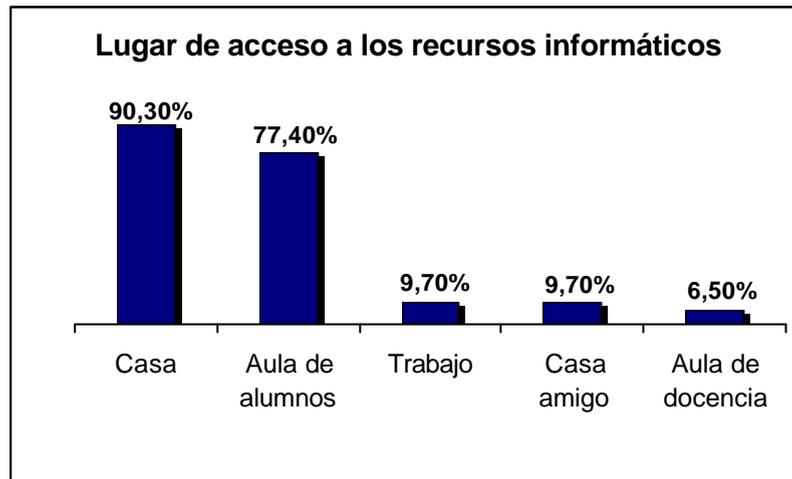


Gráfico 4 *Lugar de acceso más habitual a los recursos informáticos.*

A parte de conocer el lugar de acceso, también interesaba saber **de qué programas estaba dotado el ordenador desde el cual trabajaban**. De este modo, estaríamos al corriente de los programas conocidos por el alumno y de los que gozaban de conexión a Internet. De todos los alumnos, un 90,30% usa herramientas de *procesamiento básico de texto e imagen*. Para el desarrollo de la asignatura era importante saber cuántos alumnos estaban conectados a la red y fue bastante sorprendente que el porcentaje de conectados fuera de un 9,70%, aunque el 77,40% del total tenían instalados navegadores o aplicaciones de correo. Son menos, un 6,50% los discentes que tienen algún programa *multimedia de imagen, texto, audio y/o vídeo*.

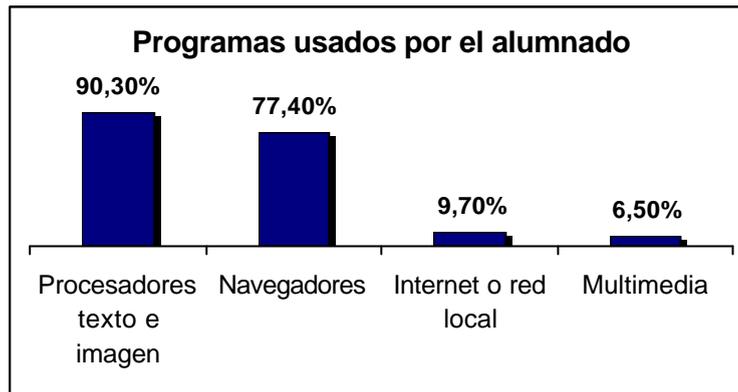


Gráfico 5 *Programas más usados por los alumnos habitualmente.*

Al mismo tiempo, era importante conocer la **frecuencia con la cual utilizaban las TIC** los alumnos para conocer su manejo sobre éstas. Al analizar los datos, se puede observar que la opción más escogida ha sido *casi siempre* con un 71%, seguida por *a veces* con un 25,80%. Las TIC son utilizadas *siempre* por un 3,20% de la muestra, mientras que nadie las utiliza *casi nunca* o *nunca*; por lo cual podemos asegurar que todos los alumnos encuestados tienen una idea, por mínima que sea, de usar las TIC.

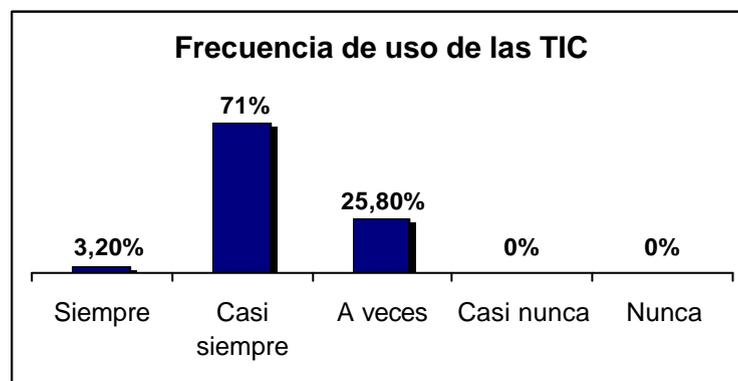


Gráfico 6 *Frecuencia en que los alumnos utilizan las TIC.*

Este último dato nos afirma que la extensión de Internet entre los universitarios de primer año es evidente. A pesar de todo, son en general usuarios 'no avanzados' que desconocen el potencial de la Red y se limitan a usarla como fuente de ocio o herramientas de comunicación.

- **Expectativas**

Otro aspecto importante a conocer era, sin duda, las expectativas que tenían y se habían creado con relación a la asignatura de Didáctica General, con el fin de ajustar mejor sus intereses el temario y la metodología de trabajo.

Cuando se preguntó a los alumnos sobre **lo que les permitiría esta asignatura**, habiendo de escoger un máximo de tres opciones, la más seleccionada fue la de *mejorar mi nivel de conocimientos* con un total del 80,60%. También cabe destacar la importancia que tenía el hecho de *adquirir nuevas habilidades* con un 51,60%, seguida de la opción *aumentar la calidad en la práctica profesional* con un 38,70% e *integrar y sistematizar la información que poseo* seleccionado por un total del 32,30%. Vemos en el gráfico 7 que *intercambiar experiencias con otros compañeros* obtuvo un 22,60%, *aumentar la integración como profesional* un 19,40%, por *interés personal y/o curiosidad por la temática* un 12,90%; y finalmente y como menos marcadas, *desarrollar una asignatura de modo no presencial* y *otros* con un 6,50% ambas opciones.

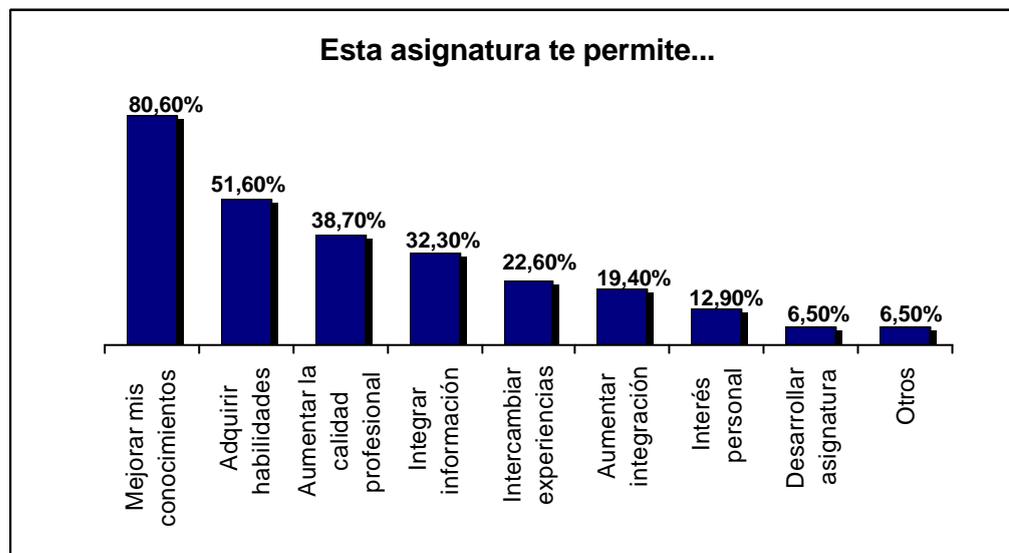


Gráfico 7 Aspectos que esta asignatura proporcionará a los discentes.

Al **incorporar las TIC a la rutina diaria del trabajo**, los alumnos encuentran ciertas **dificultades**, teniendo en cuenta que se podían señalar todas aquellas opciones que se consideraran oportunas. La más importante de ellas, con un 54,80% fue la *falta de preparación* que tenían los alumnos respecto a las TIC. Los alumnos son conscientes de sus limitaciones y precisan de una formación o experimentación en este tipo de estudios. Aun así, opinan que el problema también se deba a la

escasa disponibilidad de recursos, opción que aparece como la segunda respuesta más considerada con un total del 38,70%. Otro aspecto importante es la *poca credibilidad en la bondad de los medios* con un porcentaje del 22,6%. En cambio, un 12,90% no encuentran *ninguna* dificultad en la incorporación de las TIC a su trabajo diario y sólo un 6,5% piensa que la dificultad se encuentra en la *resistencia al cambio*.

Es significativo que la opción *mi trabajo no requiere de esta herramienta* haya obtenido un 0% de personas que optan por esta dificultad. Podemos pensar que los alumnos han optado por negar esta elección, pues, mayoritariamente no están en el mercado laboral.

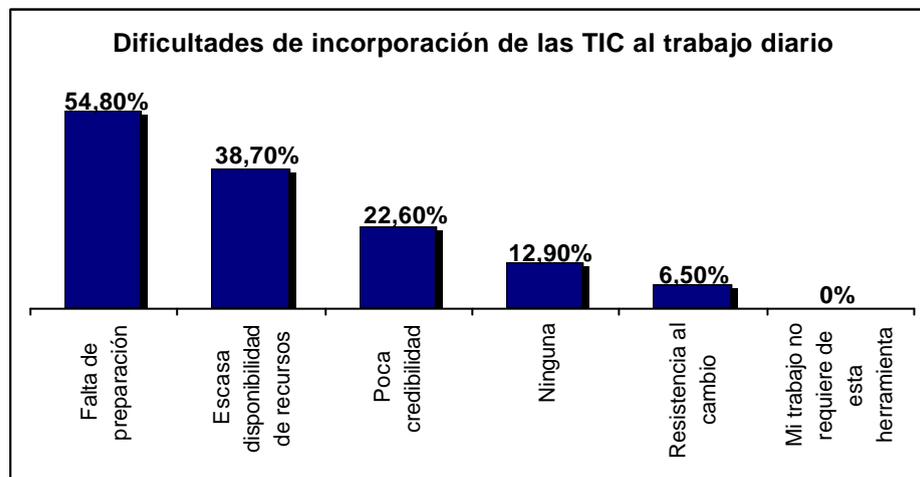


Gráfico 8 *Dificultades al incorporar la herramienta informática*

- **Conocimientos sobre las TIC**

Nos interesaba conocer la disposición de los alumnos acerca de este curso, así como si creían **estar preparados para afrontar un curso de estas características**, basado en la formación semipresencial. La diferencia resultó ser muy ajustada: un 51,60% de ellos creyeron *sí* estar capacitados para llevar a cabo esta asignatura; por el contrario, el 41,90% creyó *no* estarlo. Podemos observar que la diferencia es muy poca si tenemos en cuenta que la respuesta de un 6,50% de los encuestados fue considerada *nula*.

Otro aspecto necesario era conocer si los alumnos tenían **experiencia previa en formación a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación**, con el deseo de obtener información inicial sobre la necesidad de empezar el curso con un módulo cero de instrumentalización y destrezas en el uso de las TIC y definir la

base o nivel en que deberíamos empezar la asignatura. Los resultados fueron los siguientes: un 16,15% de los discentes *sí* tenían experiencia previa en formación a través de las TIC, obtenida de diferentes fuentes, entre ellas “asignaturas que habían cursado durante la carrera” (5 personas), “cursos de informática” (3 personas) y por “autoformación” (una persona.) Un 80,65% *no* tenían ninguna experiencia y un 3,20% de las respuestas fueron consideradas *nulas*. De este modo, era necesario introducir a los alumnos en el manejo de las herramientas telemáticas antes que en los propios contenidos de la asignatura. Se creyó necesario, al mismo tiempo, la necesidad de preparar al grupo sobre un nuevo modo de trabajo, una nueva manera de aprender.

Al preguntar a los alumnos por **el lugar dónde han adquirido la formación que tienen sobre este tipo de herramientas**, pudiendo escoger entre más de un ítem, aparece como la más seleccionada la opción *durante los estudios universitarios* con un total del 77,40% de personas que han respondido que *sí*, tal y como se puede comprobar en el gráfico 9. La segunda opción con un porcentaje de respuestas afirmativas más elevado, un total de 51,60%, ha sido *mediante el trabajo individual*, deduciéndose que algo más de la mayoría de los alumnos han sido autodidactas en este campo. Por otro lado, las dos últimas opciones restantes, *cursos de formación fuera de la universidad y con ayuda de mis compañeros*, obtuvieron ambas un 16,10%. Parece ser que en su formación pre-universitaria los alumnos no han trabajado de manera sistemática el manejo de estas herramientas, sino que fundamentalmente ha sido a lo largo del primer curso de carrera o de cómo interés personal.

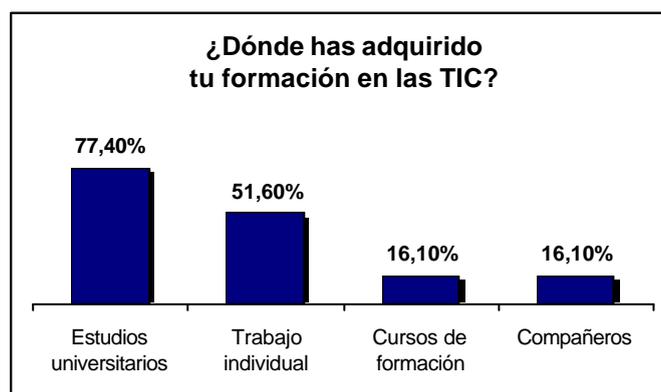


Gráfico 9 Lugar donde los alumnos han adquirido su formación en las TIC.

Respecto a **la formación inicial que han recibido a lo largo de sus estudios para desarrollar un curso no presencial** entre 1 (*nada*) y 5 (*mucho*), las notas medias obtenidas han sido las siguientes:

- han valorado que su formación inicial es *adecuada* con una media de 2,32,
- que es *suficiente* con un 2,21, que *no he tenido formación alguna* con un 1,53 y,
- *es necesario repasar aspectos básicos antes de empezar un curso de este tipo* con una media de 4,1.

Son significativas las tres primeras medias, si tenemos en cuenta que no llegan a superar la mitad de la nota posible. Por otra parte sí que la supera la última opción demostrándonos que se deben “refrescar” ciertos contenidos aprendidos anteriormente con la finalidad de mejorar el proceso e/a y potenciar los nuevos aprendizajes.

- **Uso de las TIC**

En referencia al uso **que los alumnos dan a las Tecnologías de la Información y la Comunicación** (ver gráfico 10), y teniendo en cuenta que se podían escoger más de una opción, los resultados fueron los que se indican a continuación: los discentes utilizan las TIC, con un 90,30%, para *comunicarse (correo electrónico, chat, videoconferencia, ...)* por otro lado, las usan como *herramienta para el trabajo cotidiano (escribir texto, realizar imágenes, presentaciones, ...)* un total del 87,10% de ellos y un 77,40% de los encuestados se sirven de ellas para *consultar información en bases de datos, bibliotecas, en CD-ROM o Internet, ...)*

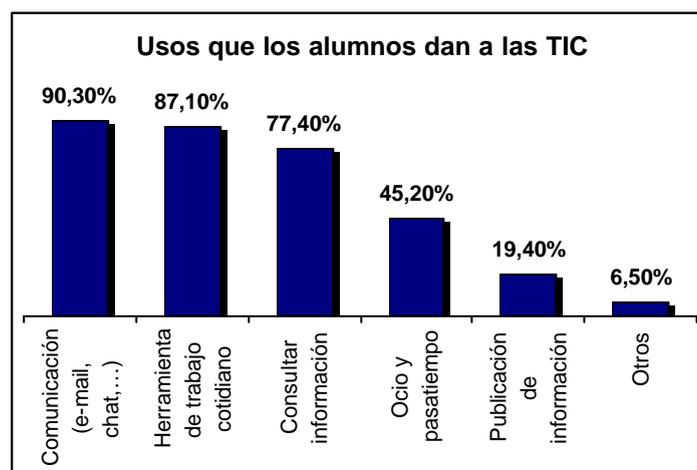


Gráfico 10 Utilizaciones que los alumnos dan a las TIC

También encontramos, con un 45,20%, que las TIC son usadas como herramienta de *ocio y pasatiempo* y un 19,40% para la *publicación de información de la world wide web*. Por otro lado, un 6,50% lo utilizan para *otros* aspectos y usos.

Cuando preguntamos por los **programas más empleados habitualmente por los encuestados**, vemos que los *procesadores de texto* son utilizados por todos ellos, con un 100% de respuestas afirmativas, seguidos del *correo electrónico* con un 93,50%. Esta última cifra concuerda con el gráfico 10 si tenemos en cuenta que un 90%, aproximadamente, de los alumnos afirmaban usar las TIC para la *comunicación*.

Parece extraño observar como un 64,50%, más de la mitad de los encuestados, utilizan los programas de *herramientas para el trabajo colaborativo*, siendo el más conocido el BSCW. Se comprueba más tarde que esta herramienta se había utilizado ya en otra asignatura.

Respecto al resto de programas preguntados caben destacar que los *programas de presentaciones* y los *navegadores* son usados, ambos, por un 54,80% del total. El resto de programas no se consideran significativos, y todos ellos aparecen representados en el gráfico 11. Una reflexión a estos aspectos es que estos datos no garantizan que los encuestados sepan utilizar dichos programas correctamente.



Gráfico 11 *Programas informáticos más usados por los discentes*

Además de conocer los programas de los que gozan los alumnos, interesa saber el **uso que éstos dan al ordenador** (ver gráfico 11), habiendo de señalar las tres principales. Una vez analizados los resultados, encontramos que un 74,20% utiliza el ordenador para la *investigación y la búsqueda*, porcentaje que concuerda

con el gráfico 10, donde un 77,40% de los encuestados aseguraban usar las TIC para *consultar* información.

Siguiendo, encontramos que un 64,50% utiliza el ordenador para *comunicarse con otras personas* y que un 61,30% lo hace para *trabajar en grupo*.

Es significativo comprobar como un 6,50% de las personas encuestadas no da al ordenador *ningún uso*. Aunque también nos agrada ver que un 32,30% lo emplea para su *formación y perfeccionamiento*.

Un 41,90% de los alumnos afirman usar el ordenador para *la edición de documentos* y un 35,50% lo usa para *la divulgación de información*.

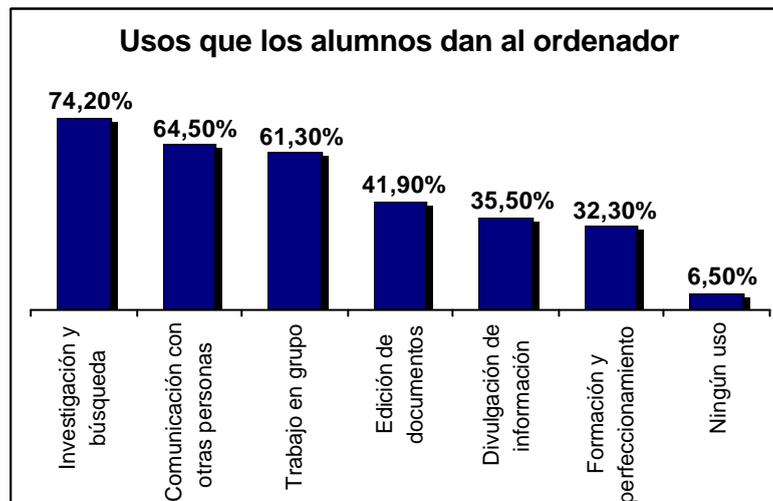


Gráfico 12 Utilidades que los discentes dan al ordenador

- **Respecto al proceso E/A**

En el proceso enseñanza/aprendizaje existen muchas variables a tener en cuenta, y entre ellas encontramos el rol que el docente desarrolla en dicho proceso.

Al preguntarles a los alumnos si **creían que el papel del profesor, en una asignatura de estas características, era el mismo que en la enseñanza presencial o, por el contrario, debería desempeñar aspectos diferentes**, hubo un 77,40% de los alumnos que contestaron que *no*, 9 de ellos justificaron su respuesta con aspectos relacionados con “el mayor grado de relación que el docente debe tener con sus alumnos, ya que debe ser más motivador y más sensible”; otros tres opinaron que el profesor debería actuar más como “guía y apoyo” necesitando “más tiempo para preparar el material”; un comentario a destacar es el de un alumno que justificó su opción afirmando que el docente “tiene menos importancia en el proceso de E-A”. Un 19,40% respondieron que *sí*, cuatro alumnos de los cuales apuntaron que en ambos tipos de enseñanza el docente “necesita las mismas características”. El resto, un

3,2% que cuyas respuestas fueron consideradas nulas. De este modo, quedaba claro, para la inmensa mayoría, que el docente realiza diferentes funciones con relación al tipo de enseñanza en la que se encuentre trabajando.

¿En qué aspectos crees que debe mejorar el profesor para gestionar correctamente un proceso de formación no presencial o semipresencial? Se preguntó abiertamente a los encuestados sobre esta cuestión y el aspecto que más frecuentemente contestaron fue “en dominar el uso de las TIC”, con un total de cinco personas. Otro punto que consideran importante es “la motivación de los alumnos” o el hecho de “mantener la relación con el alumnado”. Las demás respuestas fueron las siguientes: Un “vocabulario más comprensible”, una correcta “manipulación de los documentos”, el “cumplimiento de las fechas”, la “concepción de cómo enseñar al alumno”, la “disponibilidad de responder las dudas”, la “capacidad analítica y de selección”, un “discurso teórico claro y conciso”, el docente debe mejorar “en la evaluación (más en el proceso, en potenciar la reflexión)” y en que haya “presencia a través de la red”.

Desde la opinión de los alumnos, los **elementos básicos para el buen desarrollo de una asignatura o un curso de carácter semipresencial o no presencial**, pudiendo escoger entre más de una opción son, en primer lugar *la preparación o predisposición del alumno*, con un 90,30%, seguida de *la disponibilidad de los recursos* con un 71%. Vemos representado en el gráfico 13.

Anteriormente, hemos resaltado que más del 70% de las personas encuestadas creen que el docente no desarrolla el mismo rol en una asignatura presencial que en otra de no presencial o semipresencial. Afirmamos dicho porcentaje, cuando un 54,80% señala como un elemento básico para el buen desarrollo de este tipo de asignaturas *la preparación del docente*.

Sin un alto porcentaje, encontramos que el 38,70% cree también que es importante el *diseño del material en red*, que un 12,90% opina que lo es el *trabajo con otros compañeros*, y hay un 6,50% que otorga esa importancia a *otros factores*.

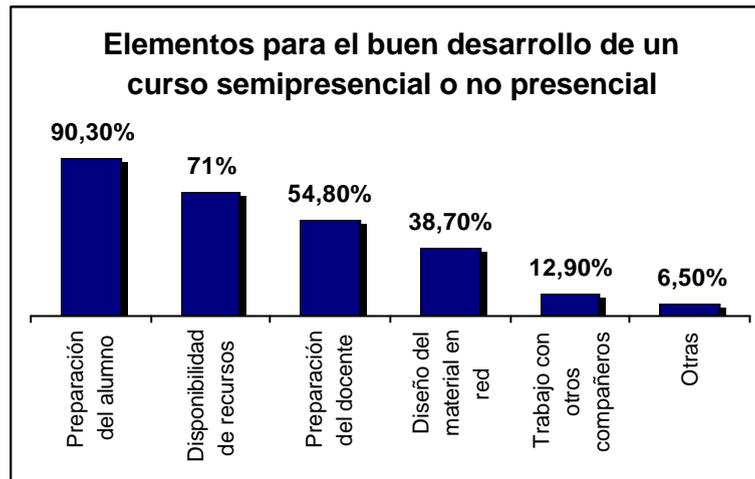


Gráfico 13 *Elementos para el buen desarrollo de un curso semipresencial o no presencial*

La gran inmensa mayoría de los alumnos, concretamente un 93,50%, piensan que **las TIC son un recurso que mejoran la enseñanza**, ya que “ayudan a acceder a más información” y, a su vez, “facilitan el proceso E/A”. Otras cuatro personas que las TIC mejoran la enseñanza tanto y cuando se interpreten como un “recurso o medio para la presentación de materiales”; por otro lado, siempre que “proporcionen habilidades para el mundo laboral o “aporten mayor flexibilidad de horarios” también se pueden considerar una mejora. Además, hay dos alumnos que coinciden en pensar que las TIC, al “ofrecer más momentos para recibir y compartir información”, también mejoran la enseñanza.

Pero dos alumnos no olvidan otra variable a considerar: las Tecnologías de la Información y la Comunicación mejoran dicha enseñanza siempre y cuando “la asignatura a desarrollar esté bien planificada. Simplemente un 3,20% piensa que *no* la mejora, que simplemente “preparan para el futuro” y otro 3,20% que *no lo sabe*.

Según su opinión (ver gráfico 14), un 77,40% piensa que el **uso de las herramientas telemáticas mejora el trabajo colaborativo con los compañeros**, mientras que un 16,10% piensa que no lo hace; y un 6,50% *no lo sabe*.

Hay un 77,40% que afirma que les *permite trabajar a su ritmo*, un 9,70% dice que *no* y un 6,50% responde que *no lo sabe*. A la mitad del gráfico, vemos que un 25,80% opina que la utilización de estas herramientas *mejora la comunicación con el profesor*, mientras que un 41,90% dice que *no* la mejora; un 25,80% *no lo sabe*.

Un 19,40% opta por *preferir trabajar de manera presencial en todo momento*, pero es significativo observar que un 67,70% *no* prefiere lo presencial. Hay un 6,50%

que duda ante esta afirmación y opta por la indiferencia señalando que *no lo sabe*. Es significativo pensar que tan sólo un 9,70% cree que con su uso se *dificulta la realización de trabajos colaborativos* y que más de tres cuartas partes de la muestra, un 80,60% por ser más exactos, piensa que *no* dificulta dicho tipo de trabajo; señalamos que un 6,50% dice que *no lo sabe*.

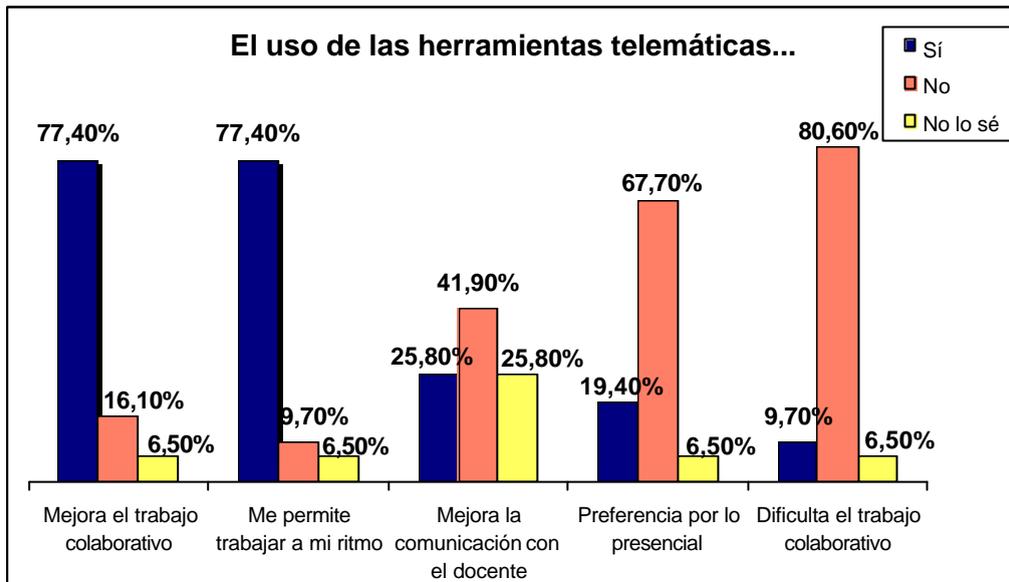


Gráfico 14 *El uso de las herramientas telemáticas: ¿mejora o potencia el trabajo colaborativo con tus compañeros?*

- **Opinión**

En el cuestionario se incluyeron preguntas de **valoración**, en las cuales los alumnos tenían que puntuar entre 1 (*muy deficiente*) y 5 (*excelente*) **ciertos aspectos** que se les proponía.

Uno de los puntos a estimar era *el dominio que tenían del ordenador como herramienta de trabajo*. Esta cuestión obtuvo la puntuación más alta con una media de 3,35. El segundo aspecto con la media más alta, un 3,06, fue obtenida por *los conocimientos de informática* que tienen los encuestados. Los alumnos puntuaron con un 3 de media *las expectativas iniciales hacia el curso que iban a desarrollar en modalidad no presencial*. Finalmente y, con la media más baja (un 2,68) encontramos, tal y como se puede comprobar en el gráfico siguiente *el nivel en el que aprovechan el ordenador con respecto al potencial que éste ofrece*. Queda claro que no están convencidos de utilizar todas las capacidades que el ordenador les ofrece.

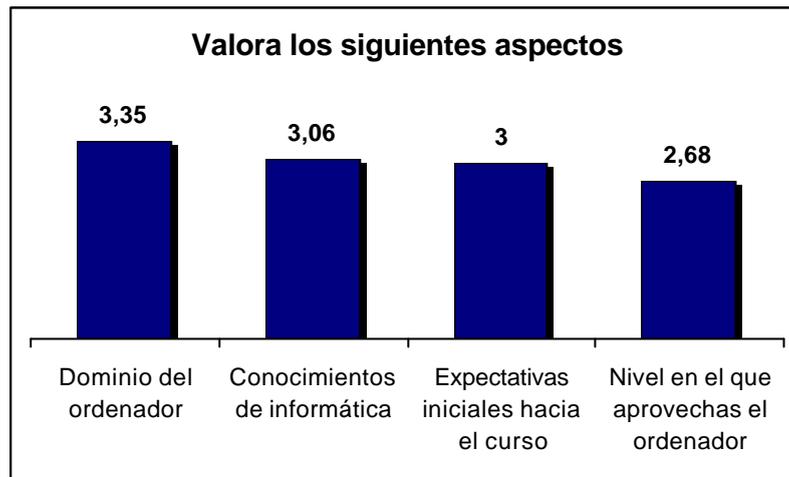


Gráfico 15 *Notas medias obtenidas de la valoración de diferentes aspectos que se les propusieron.*

¿Las TIC pueden sustituir el material impreso? La respuesta estuvo muy reñida ya que un 54,80% respondió que *sí*, completando su opción con anotaciones como que “el contenido se puede presentar igual” o dicho contenido puede “contemplar más información”. “La comodidad” o el hecho de ser una forma más “ecológica”, son otras dos justificaciones de decidirse afirmativamente. Es interesante tener en cuenta que existe la necesidad de potenciar “un cambio de mentalidad” si se quiere hacer uso de dichas tecnologías. En la vertiente negativa hay un 45,20% que contestó que *no* pueden sustituir el material impreso debido a diferentes motivos, como “por la desconfianza técnica”, por ser un “medio intangible y menos beneficioso” o por el hecho de que las TIC “no son prácticas para leer, trabajar o estudiar”.

Para concluir, se pidió que aportaran tres razones distintas sobre sus preferencias para realizar este curso, en el caso de poder elegir, **de modo totalmente presencial** y no semipresencialmente, como está planteada. Obtenemos que un 29% escogerían hacerla de manera totalmente *presencial*, pues, opinan que, tal y como se puede observar en el gráfico 15, “se interioriza mejor”. Otros respondieron afirmativamente alegando la “necesidad del docente” (cuatro alumnos) o porqué éste “puede ofrecer solución a las dudas de manera inmediata”. Entre los motivos que aparecen de forma más aislada, surge “la necesidad de las clases magistrales”, “la falta de recursos”, “la mayor relación entre los compañeros”, “la parte práctica debe ser presencial” o “la mayor facilidad para los alumnos”.

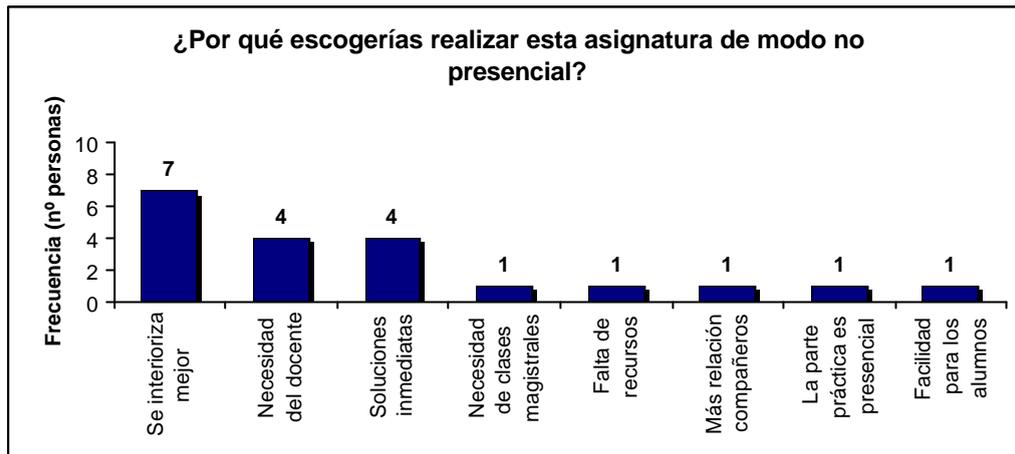


Gráfico 16 *Respuestas afirmativas al por qué escogerían realizar esta asignatura de modo no presencial*

Por otro lado, el 67,75% *no* escogerían realizar esta asignatura de manera presencial ya que, como argumentan nueve personas, porqué con la enseñanza no presencial “se tiene más libertad y flexibilidad” y “se puede planificar mejor el trabajo” o “porqué se pueden encontrar los apuntes en la web, junto a más información”. En el gráfico siguiente podemos ver otras respuestas como: “la alfabetización en el uso de las TIC”, “porqué es otro modo de aprender”, “por comodidad”, “porque también tienes opción de consultas y tutorías (incluso más)” o porque “no es preciso ir a clase”. Además, la enseñanza no presencial facilita la posibilidad de “trabajar y estudiar a la vez”, a parte de que, para dos personas, “es la opción más acertada” o tienen “interés por conocer como se usa este medio”. Sólo una persona opina que no elegiría cursar esta asignatura de modo presencial a causa de que “los recursos multimedia aportan más ejemplos” y otra “porque los contenidos no son dignos de ser explicados”.

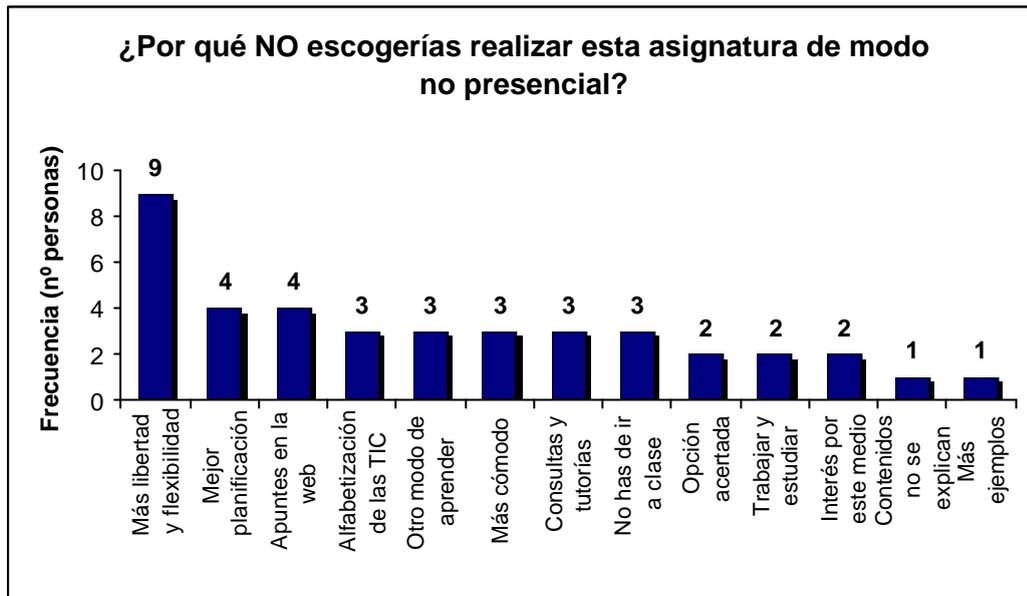


Gráfico 17 Respuestas negativas al por qué escogerían realizar esta asignatura de modo no presencial

Para finalizar, se permitió al alumno que **expresase su opinión sobre el cuestionario o su contenido** y fue interesante comprobar que algunos de ellos “esperan que no acaben siendo ‘no presencial’” o que “las TIC se deberían trabajar en todas las asignaturas”. Algunos alumnos opinan que las “TIC ayudan a planificarse uno mismo el trabajo”, aunque también surge la “dificultad de adaptarse cuando uno no está preparado para el cambio. Debe ser progresivo”.

11.1.2.2. Cuestionario expertos

Se puso a disposición de los cuatro expertos elegidos la escala de valoración para el análisis del diseño de la asignatura, desde tres puntos de vista:

- La programación, donde entran en estudio los aspectos contemplados en la preparación de una asignatura, desde los planteamientos científicos y pedagógicos.
- La aplicación y desarrollo de la programación. Se invitó a los expertos a participar en el seguimiento del curso, pero no fue posible en ninguno de los casos.
- El diseño de la web y el material multimedia. Tratándose de una asignatura con un alto componente tecnológico, era necesario llevar a cabo la evaluación del material electrónico diseñado, también desde el punto de vista de la ergonomía de la educación.

Cada uno de estos aspectos debía ser valorado por una serie de ítems, puntuables de 1 a 6. a modo de resumen, en el cuadro siguiente se muestran las medias obtenidas en cada uno de los estos tópicos.

<i>DISEÑO DEL PROGRAMA</i>	<i>Puntuación</i>
Definición del programa	4,1
Análisis de necesidades	4
Viabilidad	4,4
Diseño (<i>del curso</i>)	3,9
Formulación de objetivos	4,8
Contenidos del programa	5,1
Formulación de actividades	5
Estimación de tiempos	4,9
Previsión de medios	5,5
Previsión de situaciones de trabajo	5
Evaluación	5
<i>APLICACIÓN Y DESARROLLO</i>	
Aplicación del programa (<i>si ha seguido su implementación</i>)	--
Impacto (<i>en el aprendizaje</i>)	--
<i>MATERIAL WEB</i>	
Exactitud del contenido	4,2
Actualidad de la información	4,6
Estructura del contenido	4,6
Diseño	4

Tabla 59 Tabla Resultados de la escala de valoración

Apreciando la valoración obtenida en los resultados relativos al bloque de programación del curso, este parece ser adecuado y pertinente. Los expertos analizaron 11 aspectos relacionados con este punto:

- *Definición del programa*, donde se engloban ítems relacionados con la justificación de la asignatura o la selección de contenidos desde los planteamientos científicos y socio-psicológicos. Se trataba de

comprobar si el programa se ajustaba a los alumnos, tanto desde los planteamientos psico-educativos, como de la didáctica como campo de estudio. La media obtenida fue de 4,1.

- Se analizó si el diseño partía de una *análisis de necesidades* previo. A pesar de que puede justificarse que Didáctica General es una asignatura de carácter obligatorio para los alumnos de este curso, si es necesario considerar a éstos como punto de partida del diseño y establecer una detección de necesidades sobre los intereses individuales y del contexto. Con una media de 4 sobre 6, los expertos consideran que en el tratamiento de la asignatura se parte correctamente de las necesidades individuales, sociales y educativas.
- La *viabilidad del programa* es otro de los factores a evaluar. Ciertamente es que todo planteamiento educativo debe considerarse dentro de un marco que lo define y posibilita al mismo tiempo. La política educativa, los recursos humanos y materiales, la institución, etc. En este caso concreto, el diseño de la asignatura tiene en cuenta estos elementos, justificándose su viabilidad.
- El siguiente elemento a valorar es el *diseño del curso* desde aspectos como la selección de los participantes, el número de alumnos en clase, la participación de los formadores e implicación, etc. Es, con un 3,9 el tópico peor valorado en toda la escala. Podemos entender que esto se deba a que los criterios de selección o el número de alumnos que acceden a clase vienen definidos institucionalmente, por lo que no puede mejorarse este aspecto. Se suceden reflexiones sobre la necesidad de replantearse la ratio de alumnos en cursos impartidos a través de las TIC.
- Respecto a la *formulación de los objetivos*, satisface comprobar la buena aceptación obtenida. Los objetivos a cubrir en la asignatura, así como su definición y relación con los alumnos es en este caso óptima. No se considera la necesidad de ningún cambio.
- Un aspecto preocupante de antemano era la valoración de los *contenidos del programa*. No tanto por su calidad científica, avalada porque uno de los integrantes en el equipo de producción era un catedrático de Didáctica y Organización Escolar, sino por su estructuración, selección y secuenciación respecto a la modalidad de enseñanza escogida. Los expertos, en su globalidad, valoran

positivamente estos aspectos y consideran que se ajustan adecuadamente a los alumnos.

- Bien es sabida la importancia de *las actividades* en toda programación, como eje motor del aprendizaje. Con una media de 5 sobre seis, se refleja que fueron bien definidas en cuanto a los objetivos previstos, la diversidad y variedad de estrategias planteadas, la adecuación a los alumnos, los recursos y el tiempo disponible y la aplicación de metodologías activas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Respecto a la *estimación de los tiempos*, la adecuación de los contenidos y actividades con la temporalización del curso era satisfactoria. Muestra de ello es la planificación establecida en la agenda de la asignatura.
- La *definición de los medios* es, con un 5,5, la parte del diseño mejor valorada por los expertos. Fue uno de los elementos más cuidados por los profesores implicados en el diseño del curso, básicamente por la incorporación de las TIC en los procesos de comunicación y mediación. Se cubren perfectamente, por tanto, aspectos como la definición de qué medios utilizarán los alumnos y el profesor durante el curso, de qué modo, su facilidad de manejo, así como el aprovechamiento de las TIC como recursos formativos e informativos.
- Se valora con buen grado la adecuación o *estimación de situaciones* cercanas a la realidad, donde se potencia el trabajo colaborativo y la participación del alumnado. Del mismo modo, se entiende que las actividades acercan al alumno a situaciones reales relacionadas con el contenido a trabajar.
- *La evaluación* es otro de los aspectos mejorados en la programación del curso, donde se establecen los modos y tiempos en que se llevará a cabo, los objetivos perseguidos, así como los instrumentos y criterios a utilizar. El profesor sabe, en todo momento, qué acciones debe realizar, al tiempo que el alumno conoce qué se espera de su trabajo y de qué modo será enjuiciado.

No pueden establecerse valoraciones respecto a la aplicación y desarrollo del programa, pues, los expertos no participaron en esta fase del proceso.

Por último, se analizó el diseño y estructuración del material multimedia y de la web de la asignatura. Se tomaron cuatro ejes de referencia que comentamos a continuación:

- *La exactitud del contenido*, donde se evalúan aspectos formales como la presentación de errores gramaticales, la veracidad de la información o la existencia de enlaces de información. Consta en este caso una valoración positiva, ponderada sobre el 4,2.
- Los profesionales analizaron *la información* presentada en la web respecto a su actualidad, novedad y pertinencia. Consta que estos ítems se contrarrestan con el hecho de que se trata de una web de nueva creación, cuyo material se diseñó únicamente para este curso. Aun así, se notan en falta referencias externas y uso de una bibliografía más actualizada.
- *La estructuración del contenido*, otro de los aspectos a evaluar, implica un análisis más exhaustivo. Aquí se tienen en cuenta aspectos relacionados con las características de la información: nivel de conocimientos proporcionados, cobertura de temas, claridad y relevancia. Se busca valorar en qué medida la organización de esta información está bien definida para su comprensión en la pantalla -es decir, si es inteligible en el transcurso o avance de las páginas. Los expertos consideran en este punto que la estructura del contenido '*favorece la inteligibilidad y ayuda al alumno a establecer esquemas propios, pues, facilita su comprensión*' (experto n.2). Puntúan con un 4,6 la globalidad de estos ítems.
- En referencia al diseño de la web, se recogen aquí los aspectos que más se acercan al concepto de usabilidad. Se analiza la claridad de la información textual, usual y auditiva; el uso de las imágenes; la legibilidad; el tiempo de respuesta en la carga de las páginas, así como el sistema de navegación. En este caso, existe entre los expertos disparidad de opiniones. Si bien consideran que el diseño es adecuado, el experto n.3 considera los marcos o 'frames' como elementos poco claros, complicándose el hecho de que en ciertas pantallas existen excesivas opciones de navegación para el alumno que pueden desorientarle. A pesar de esta reflexión, el diseño es considerado como adecuado en su globalidad.

Concluyendo con este análisis, deben quedar claros varios aspectos. Ante todo, un programa debe ir destinado a mejorar el aprendizaje de los alumnos y, por tanto, a facilitarle este proceso. La web debe ser una herramienta que persiga este objetivo y nunca definirse como un elemento distorsionador. Aquí confluyen dos ejes que deben guiar el diseño de programas apoyados en las TIC: primero, la facilidad técnica y segundo, la inteligibilidad del contenido. En este sentido, se valora gratamente la estructura seguida por el material multimedia, su lenguaje, disposición así como su facilidad de visualización y descarga de la red (este aspecto es importante debido a que la impresión de las páginas es una acción aun extendida).

11.1.2.3. Observación

A lo largo del desarrollo de la investigación recogimos anotaciones, comentarios, impresiones, etc. que podemos agrupar en los siguientes tópicos:

a) El profesor y la planificación del curso

La preocupación inicial del profesor se centra en el diseño de los materiales y en su formación respecto a este punto. Sus habilidades respecto a las herramientas de autor y de diseño de páginas web es muy básico y, según opina, la presentación debe ser uno de los aspectos más cuidados de este proceso. Sus dudas no se centran tanto en los aspectos didácticos de la programación, pues, se considera apto en este caso.

Arranca en este proceso con la ayuda técnico-pedagógica del grupo de investigación en 'Formación continua y Nuevas Tecnologías'; se trata de un trabajo en equipo donde, a partir de la experiencia de otros de los componentes del grupo, se comparten e intercambian ideas para generar una propuesta común de acción.

Al inicio del curso las dudas se centran sólo en un aspecto: la motivación del grupo. El uso de un nuevo modelo de formación basado en las TIC genera en el profesorado un miedo al rechazo por parte del grupo clase, de modo que sus primeras directrices se centraron en pensar cómo captar la atención del grupo. Bien es sabido que la distancia física que puede fomentarse en la formación semipresencial y a distancia puede repercutir

negativamente en el proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, aumentar el número de abandonos. En este caso, la vía adoptada fue de motivar al alumno en el curso, tanto en los elementos conceptuales como procedimentales, y mantener mecanismos de seguimiento continuo con el alumno con el fin de no perder el contacto. De este modo, se optó por facilitar al alumno el acceso al aula de informática, en aquellas horas no presenciales, siempre con la presencia del profesor. Esto propicia la imagen de que éste no utiliza la no-presencialidad como una excusa para no acudir a clase, sintiéndose el alumno más arropado y apoyado en este proceso.

Durante el primer mes del curso, los alumnos parecen aceptar poco a poco su papel; no en vano, hicimos un seguimiento de ellos desde la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, de la cual éramos el profesor. La temática abordado y este punto de vista externo, como observadores, nos permite analizar y comentar el uso de los medios como un recurso más de la enseñanza. Al mismo tiempo, formábamos al grupo respecto al uso de las herramientas telemáticas, de modo que reducíamos la ansiedad que la tecnología podía provocar en ellos. Las únicas quejas se centran en el mantenimiento de los ordenadores, deficitario en alguno de los casos.

Tras las dos primeras semanas, aparecen los primeros problemas. El profesor centra su preocupación por el lenguaje de los contenidos; observa en los alumnos dificultades por entender el material, estructurarlo, trabajarlo, asimilarlo... Tal vez, los temas a trabajar pueden repercutir en ello, pero es necesario redefinir el texto con una estructura clara y sencilla: presentación, relación de los contenidos, cuerpo teórico y breves conclusiones (en alguno de los casos en modo de pregunta). Al mismo tiempo, se incorporaron a cada uno de los temas las presentaciones realizadas en power point y que se mostraban en las clases teóricas. Este aspecto ayudó a mantener la relación entre lo dicho en clase, el material facilitado y los objetivos o requerimientos del tema. Era un recurso que facilitaba el proceso de aprendizaje del alumno.

Otro de los aspectos que inicialmente tuvieron que ser cambiados, fueron las actividades. Aquellas que correspondían al primer bloque de contenidos se basaban en la lectura crítica de textos. A pesar de que las primeras de hicieron en clase, con el propósito de habituar a los alumnos a

un estilo y forma de trabajar, no eran del todo atractivas; conceptualmente eran complejas y difíciles de asimilar y aplicar por los alumnos. En este sentido, se produjeron dos cambios. El primero, aportar un nuevo tipo de actividades basadas en la resolución de problemas, donde se consiguió que el alumno considerara el contenido como un apoyo o material básico para la resolución de cada caso. Para ellos, el punto de partida era ahora el problema planteado, de modo que se sentían más motivados ante las ansias de solucionar o encontrar las respuestas adecuadas. Decir que eran casos cercanos a la realidad profesional de cada uno de ellos.

El segundo de los cambios aportados en el desarrollo de las actividades, fue solicitar a los alumnos que, tras la resolución de cada caso expusieran en clase sus conclusiones. Este aspecto propició que se generara un clima participativo donde los alumnos afirmaban aprender muchos más. Las únicas críticas se sucedían ante la poca participación del grupo clase, sea por la falta de asistencia o por el poco diálogo que se conseguía en alguno de los casos.

En todo caso, consideramos importante el hecho que los alumnos tuvieran una fecha límite de entrega de las actividades en el BSCW. No en vano, se conseguía mantener un ritmo de trabajo común para todos los grupos, al tiempo que ofrecía situaciones de intercambio de opiniones o de trabajo colaborativo. La 'presión' que, en comentarios de los alumnos, se identificaba en los últimos días antes de la entrega de cada actividad generaba un clima de trabajo conjunto, base de un buen aprendizaje.

A lo largo del desarrollo de las sesiones nos encontramos con dos cuestiones claves en este proceso. El primero, la disparidad de opiniones respecto al uso de las TIC como mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien surgen comentarios de elogio y observamos que aumenta el entusiasmo respecto al uso de estos medios, también es cierto que se suceden críticas a la forma de trabajo. Indican que prefieren seguir con el método tradicional, el cual les aporta mayor confianza y sensación de aprendizaje. El contacto con el profesor o la comunicación son las principales excusas para confirmar estos comentarios.

Por otro lado, la asistencia a clase disminuye con el paso de las semanas. El factor determinante fue el inicio del segundo cuatrimestre donde, tras los resultados obtenidos en el primer parcial de la asignatura, los

alumnos parecen abandonar progresivamente su participación y se limitan a seguir realizando las actividades a través de la red.

b) Los alumnos

La presentación de la asignatura, el primer día de clase, generó comentarios de todo tipo cuando se les sugiere un nuevo modo de trabajo. Existe una resistencia inicial a esta modalidad, aunque los profesores indican que no 'ha sido tanta' como en otras ocasiones. La preocupación se centra, pues, en procurar que todo funcione desde el primer día y evitar una posible 'oleada' de sensaciones negativas que disminuyan desde un principio la atención y motivación del alumno.

Tras las primeras sesiones, los alumnos se convencen del sistema de trabajo gracias a las explicaciones del profesor y a su disponibilidad en el aula. Agradecen, al mismo tiempo, la posibilidad de acceder al aula de ordenadores en las horas de clase, siempre que lo deseen (y con la presencia del profesor).

El contenido es, para ellos, difícil de trabajar. De todos modos, valoran positivamente tener un material de referencia que, aunque no responda todas sus dudas, les permite tener una base bien definida, la cual puede quedar poco clara con la simple explicación del profesor. Se observa, en todo caso, que su modo de trabajo es imprimiendo el contenido de la web y trabajando con sobre la base del papel. De este modo, se intentó facilitar en todos los casos versiones imprimibles, básicamente archivos en Adobe Acrobat, más manejables que los documentos en 'html'.

Las actividades iniciales les parecen un poco 'pesadas', pero sus sensaciones mejoran cuando observan la posibilidad de ver los videos a través de la red. Decir, que éstos son debidamente seleccionados y adecuados a la temática; responden a fragmentos de películas o documentales de impacto que atraen su atención. Durante los primeros meses solicitan diariamente la ayuda del profesor para su resolución pero, paulatinamente, adquieren una habilidad de trabajo que les permite ser más independientes; aumenta el trabajo autónomo y cada vez preguntan menos. Este puede ser otro un hecho que incida en la disminución de la asistencia a clase.

c) El proceso de trabajo y el desarrollo de las actividades

Seguimos el proceso de trabajo realizado por los alumnos a lo largo de los meses que duró la asignatura.

Desde un inicio, éstos presentaron dificultades por el procedimiento de trabajo a seguir. Este fue uno de los primeros puntos que tuvieron que ser cubiertos por el profesor: enseñar a analizar, comentar textos, a observar los videos, etc. Fue necesaria la presencia del profesor en cada momento. Bien es cierto, que a medida que las actividades se ajustaban a sus expectativas y a la propia realidad profesional mejoraba el trabajo. Parecía evidente que el profesor debía seleccionar casos reales, motivantes y cercanos al alumno.

Paralelamente, se sucedían algunos problemas con los ordenadores que desestimaban el trabajo de los grupos. Cuando estos intentaban afrontar la actividad y encontraban problemas de carácter técnico se frenaban sus expectativas y recurrían a la desesperación y al descontento.

Por último, destacar el modo de confrontar el examen. Para ellos, era un tipo de evaluación diferente al habitual; no estaban acostumbrados a generar respuestas a preguntas que no se podían analizar respondiendo simplemente aquello que tenían en los apuntes. Este miedo inicial, provocó en ellos la necesidad de trabajar conjuntamente, de interaccionar entre ellos, de intercambiar opiniones. Este es lo que sucedió en aquellos grupos de mayor constancia y dinámica de trabajo. A pesar de todo, observamos otro colectivo que no se esforzó en este punto.

d) La evaluación

Las percepciones y sensaciones de los alumnos nos llevan a valorar otro tema: la evaluación.

En primer lugar, los comentarios del grupo clase nos indican que se trata de un proceso complejo que les requiere mucho esfuerzo. Desde el primer día del curso, consideran que el trabajo a realizar es excesivo y que en comparación con otras asignaturas les puede quitar mucho tiempo. De todos modos, parecen no considerar que se trata de una asignatura de carácter anual y nueve créditos; para algunos es la primera que tienen de estas características (para los alumnos de educación social) En todo caso, negocian sin éxito la posibilidad de reducir las tareas a realizar; concretamente, las actividades que intentan eliminar son la lectura de libros y/o artículos.

Nos percatamos de un segundo elemento importante en el proceso de la evaluación. Los alumnos valoran muy positivamente la relación que se establece con el profesor respecto a este proceso; para ellos la tutorización recibida ha sido del todo satisfactoria, aunque mayoritariamente han preferido acudir presencialmente a realizarlas.

11.1.2.4. Cuestionario final

La recogida de los cuestionarios finales fue francamente complicada. La disminución de la asistencia a clase y el gran número de no presentados en el último tramo de la evaluación influyeron en el hecho que sólo se recogieran 21 cuestionarios. Procedemos a mostrar los datos más relevantes extraídos del análisis.

- **Formación Presencial-Virtual**

En un primer bloque de preguntas los alumnos valoraron de 1 (*nada*) a 6 (*mucho*) el **uso de las TIC** respecto a varios factores. Dichos ítems quedan reflejados en la siguiente tabla donde quedan reflejadas las frecuencias (columna coloreada) y sus respectivos porcentajes (columna blanca).

	Nada		Muy poco		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Facilitan el trabajo en grupo	0	0%	1	4,8%	3	14,3%	4	19%	9	42,9%	4	19%
Motiva al aprendizaje	0	0%	1	4,8%	4	19%	8	38,1%	6	28,6%	2	9,5%
Facilitan el recuerdo de la información	0	0%	2	9,5%	6	28,6%	5	23,8%	6	28,6%	2	9,5%
Facilitan el autoaprendizaje	0	0%	1	4,8%	4	19%	4	19%	7	33,3%	5	23,8%
Demuestran y simulan experiencias	0	0%	0	0%	8	38,1%	8	38,1%	5	23,8%	0	0%
Aclaran conceptos abstractos	1	4,8%	5	23,8%	7	33,3%	2	9,5%	5	23,8%	0	0%
Nuevas relaciones docente-discente	2	9,5%	2	9,5%	2	9,5%	5	23,8%	6	28,6%	4	19%
Permiten el acceso a mayor información	0	0%	0	0%	1	4,8%	0	0%	8	38,1%	12	57,1%
Facilitan transferencia de conocimientos	0	0%	0	0%	1	4,8%	9	42,9%	6	28,6%	5	23,8%
Mejor presentación de los contenidos	1	4,8%	0	0%	0	0%	3	14,3%	9	42,9%	8	38,1%
Crean o modifican nuevas actitudes	0	0%	0	0%	3	14,3%	7	33,3%	7	33,3%	4	19%

Tabla 60 Frecuencias y porcentajes referidos a ciertos ítems relacionados con el uso de las TIC.

En el primer tópico, referido a si las TIC *facilitan el trabajo en grupo*, se obtiene que un 42,9% del total afirma que facilitan *bastante* el trabajo y un 19% que

dice que *mucho*. Hay un 4,8% que opina que lo facilita *muy poco*, un 14,3% que *poco* y un 19 que *suficiente*.

Según los encuestados, al preguntar por si el uso de las TIC *motiva el aprendizaje*, un 4,8% opina que *muy poco*, un 19% (4 personas) señalan que *poco*, un 38,1% que *suficiente*, un 28,6% responden que *bastante* y un 9,5% (2 personas) contestan que *mucho*.

Sobre si *facilitan el recuerdo de la información y refuerzan los contenidos*, dos personas (un 9,5%) piensan que *muy poco* y un 28,6% opina que *poco*. Un 23,8% señala que *suficiente*, frente a un 28,6% que cree que *bastante* y un 9,5% que piensa que *mucho*.

Al preguntar a los alumnos por si el uso de las TIC *facilita el autoaprendizaje e individualizan la enseñanza* encontramos que un 4,8% opina que *muy poco*, un 19% que *poco* y otro 19% que *suficiente*. Aunque encontramos más altos porcentajes a la parte derecha de la tabla, donde un 33,3% (equivalente a 7 personas) piensan que facilita *bastante* el autoaprendizaje y un 23,8% que lo facilita *mucho*.

Las TIC, *¿demuestran y simulan experiencias?* Un 38,1%, un total de ocho personas, opinan que *poco* y otro 38,1% que *suficiente*. Mientras, un 23,8%, correspondiente a 5 personas, dice que *bastante*. Probablemente, la poca valoración de este ítem se debe a que el material requiere una versión donde se apliquen estrategias como la simulación, que en este caso no estuvieron presentes en el diseño.

Al preguntar por si las características que aportan las TIC ayudan a *aclarar conceptos abstractos*, encontramos que una persona (el 4,8% del total) contesta que *nada*, mientras que un 23,8%, que contestan *muy poco* y un 33,3% que responde *poco*. En la segunda mitad de la tabla, encontramos que un 9,5% opina que los aclara lo *suficiente*, mientras que un 23,8% opina que *bastante*.

Sobre si dicho uso *propicia nuevas relaciones entre el profesor y el estudiante*, un 9,5% opina que *nada*, otro 9,5% que *muy poco* y otro 9,5% que *poco*, así podemos afirmar que este grupo no tiene muy claro que se favorezca a nuevas relaciones entre docentes y discentes. Hay cinco alumnos (el 23,8%) que lo valoran como *suficiente*, un 28,6% que cree que la facilita *bastante* y un 19% que *mucho*.

Con relación a si el uso de las TIC *permite el acceso a mayor información*, encontramos que un 4,8% (un alumno, tal y como podemos comprobar en la tabla 1, opina que *poco*. Aunque cabe destacar que un 38,1% (8 personas) cree que lo permite *bastante* y un 57,1% (un total de 12 personas, más de la mitad de la muestra) opina que *mucho*. La insistencia del uso de los motores de búsqueda y de la capacidad de

Internet dentro de este campo, ha permitido a los alumnos comprender una de las potencialidades de las TIC y asimilado habilidades y estrategias para su uso.

Al preguntar a los alumnos por si *facilitan la transferencia de conocimientos*, hay uno (equivalente al 4,8%) que lo valora como *poco* y un 42,9% (un total de 9 individuos) que creen que la facilitan lo *suficiente*. Mientras, un 28,6% (6 personas) opinan que *bastante* y un 23,8% que *mucho*.

Sobre si su utilización *ofrece una mejor presentación de los contenidos*, cabe indicar que una persona (el 4,8%) opina que *nada*, entre tanto un 14,3% opina que *suficiente*. A su vez, un 42,9% (porcentaje correspondiente a 9 alumnos) señalan que *bastante* y un 38,1% (8 personas) piensan que la mejora *mucho*.

Preguntamos por si el uso de las TIC *crea o modifica nuevas actitudes*. Entre las respuestas un 14,3% opina que *poco*, un 33,3% que *suficiente*, otro 33,3% que *bastante* y un 19% que *mucho*. Es considerable observar que la totalidad de los alumnos han visto modificadas sus actitudes, aunque muestran diferentes niveles de cambio.

Para concluir, podemos afirmar que los alumnos se han adaptado satisfactoriamente a las características del proceso de enseñanza apoyado en las TIC, viendo favorablemente su proceso de aprendizaje conceptual e instrumental.

- **Diseño del curso o módulo de formación**

Se les pidió a los alumnos que **valoraran** entre 1 (*nada*) y 6 (*mucho*) **la realización del curso desde los diferentes aspectos** relacionados con los objetivos del curso, el contenido, las expectativas cumplidas, las actitudes del profesorado o la percepción respecto al desarrollo de la asignatura.

El primer ítem a considerar, representado más detalladamente en el gráfico 17, fue *la información previa del curso*, en este caso, un 4,8% de los discentes lo valora con *nada*, un 19% (equivalente a 4 personas) con *muy poco* y un 28,6% con *poco*. El resto de la muestra se divide de la siguiente manera: un 19% dice que la información recibida ha sido *suficiente*, un 14,3% que *bastante* y, finalmente, un 9,5% que *mucho*.

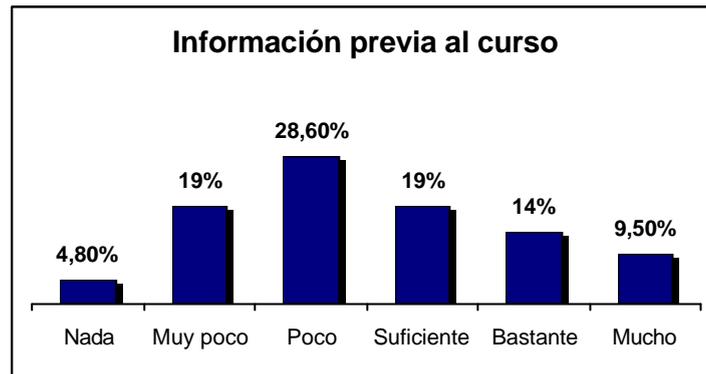


Gráfico 18 Porcentajes sobre la información previa al curso.

Preguntando por *la claridad de los objetivos del curso*, un 4,8% (una persona) la valora con *muy poco*, un 19% con *poco*, un 42,9% (correspondiente a 9 personas) con *suficiente*, un 23,8% con *bastante* y un 9,5% con *mucho*.



Gráfico 19 Frecuencia sobre la claridad de los objetivos del curso.

La *viabilidad de los objetivos (alcanzables)* es valorada con *poco* por un 47,6% de la muestra, con *suficiente* por un 33,3% y con *bastante* por un 19%. En el resto de las valoraciones no hay apreciaciones. Se entiende que se trata de una asignatura con un componente teórico muy fuerte, que intensifica el trabajo en los alumnos y éstos, a su vez, la definen como 'dura' y 'difícil de aprobar'.



Gráfico 20 Porcentajes sobre la viabilidad de los objetivos alcanzables.

Respecto a si *los objetivos del curso se adaptan a las necesidades formativas* de los alumnos, una persona (un 4,8%) lo valora con un *nada*, un 14,3% con un *poco* y un 19% con un *poco*. Por otro lado, un 23,8% señala que se adaptan lo *suficiente*, un 28,6% que *bastante* y un 9,5% que *mucho*.

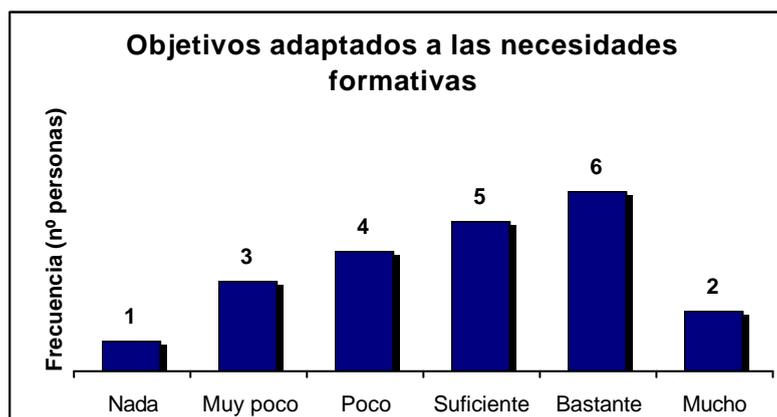


Gráfico 21 Frecuencia indicando si los objetivos del curso se adaptan a las necesidades formativas de los discentes.

Al preguntar por el *interés por los temas / contenidos tratados* durante el curso, un 4,8% opina que *nada*, un 14,3% que *muy poco* y un 28,6% que *poco*. Observamos que hay un 19% de la muestra que dice que su interés fue el *suficiente*, un 28,6% que fue *bastante* y un 4,8% que *mucho*. Observamos que la apreciación por los temas trabajados es diversa, posiblemente por ser una asignatura que se trabaja conjuntamente entre pedagogos y educadores sociales. Este aspecto hace difícil cubrir todas los campos de actuación, por lo que en muchos casos los alumnos no satisfacen sus intereses.

Como vemos a continuación, este aspecto se refleja del mismo modo en el siguiente punto.

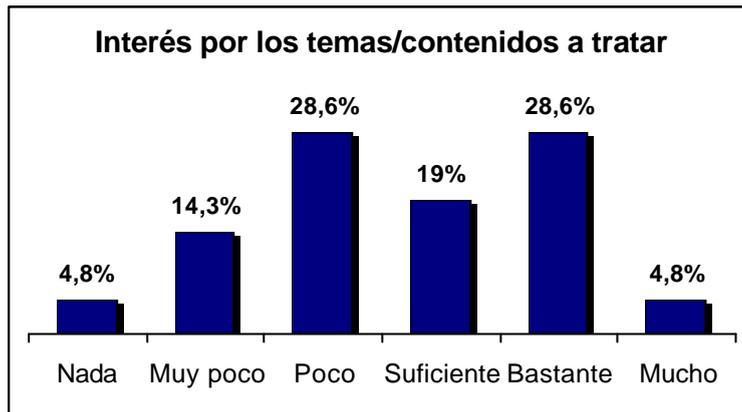


Gráfico 22 Porcentajes referentes al interés que tienen los alumnos por los temas / contenidos a tratar.

Las expectativas profesionales del curso fueron valoradas de la siguiente manera: un 4,8% apunta que *nada*, un 23,8% señala que *muy poco*, un 19% dice que *poco*, un 28,6% que *suficiente* y un 23,8% que *bastante*.



Gráfico 23 Porcentajes referentes a las expectativas profesionales del curso.

Otro factor importante es la temporalización, cómo valoran los alumnos la *duración del curso*, si era adecuada a sus objetivos o si por el contrario, se debiese variar. La combinación de horas presenciales y no presenciales dificulta su planificación. Los resultados obtenidos de la muestra fueron los siguientes: un 4,8% cree que no es *nada* adecuada, un 9,5% que lo es *muy poco*, un 47,6% (un total de 10 personas) que lo es *poco*, un 19% que es *suficiente* y un 14,3% opina que su temporalización es lo *bastante* adecuada.

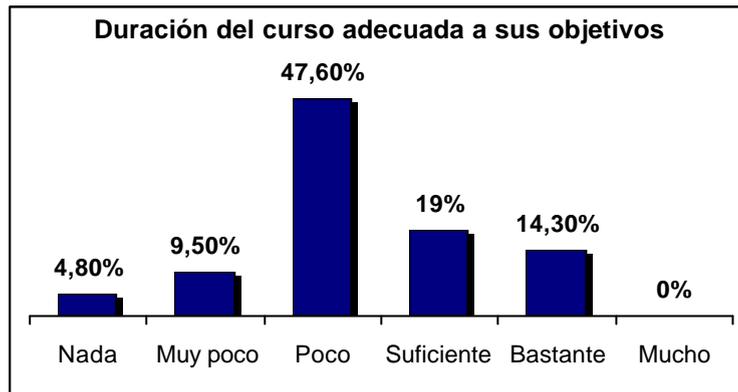


Gráfico 24 Porcentajes referentes a si la duración del curso se adecua a sus objetivos.

En el próximo ítem referido a si *la actividad profesional* (que desarrollarán en el futuro) *necesita formación continuada*, observamos que los alumnos tienen clara la importancia de las TIC en su futuro profesional y en su formación. Este hecho se contrarresta con la información obtenida en el cuestionario inicial del curso, donde eran menos los que apostaban por este aspecto. Así pues, vemos que un 14,3% opina su importancia es *suficiente*, un 28,6% que lo es *bastante* y un 57,1% (12 alumnos) que lo es *mucho*.



Gráfico 25 Frecuencia indicando si la actividad profesional de los alumnos requiere formación continuada.

Interesaba conocer qué cambios había generado este curso en la perspectiva del grupo. Preguntamos si *son mejores los cursos de formación a distancia que los presenciales*, vemos en la última fila de la tabla siguiente, como un 23,8% creen que *nada* (opinan que son mejores los presenciales), un 9,5% que *muy poco* y un 42,9% que *poco*. Por otra parte, un 14,3% opina que *suficiente* y un 4,8% que *bastante*. En esta pregunta se observa claramente que a pesar de los buenos resultados existentes

entre los alumnos, los alumnos universitarios de primer ciclo siguen apreciando mejor los cursos presenciales.

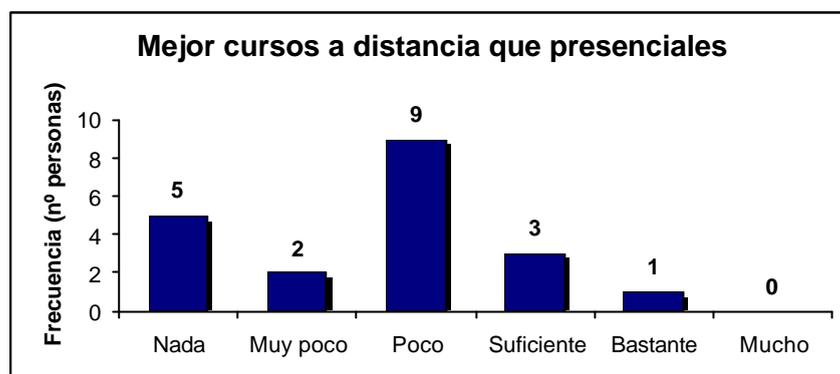


Gráfico 26 Frecuencia indicando la preferencia de los alumnos por los cursos presenciales.

A continuación, se muestra un cuadro en el que quedan incluidos todos los ítems desglosados anteriormente donde podemos observar las frecuencias obtenidas de cada cuestión y sus respectivos porcentajes.

	Nada		Muy poco		Poco		Suficiente		Bastante		Mucho	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
La información previa del curso	1	4,8%	4	19%	6	28,6%	4	19%	3	14,3%	2	9,5%
Claridad de los objetivos del curso	0	0%	1	4,8%	4	19%	9	42,9%	5	23,8%	2	9,5%
Viabilidad de los objetivos (alcanzables)	0	0%	0	0%	10	47,6%	7	33,3%	4	19%	0	0%
Objs. adaptados a necesidades formativas	1	4,8%	3	14,3%	4	19%	5	23,8%	6	28,6%	2	9,5%
Interés por los temas / contenidos tratados	1	4,8%	3	14,3%	6	28,6%	4	19%	6	28,6%	1	4,8%
Expectativas profesionales del curso	1	4,8%	5	23,8%	4	19%	6	28,6%	5	23,8%	0	0%
Duración curso adecuada a sus objetivos	1	4,8%	2	9,5%	10	47,6%	4	19%	3	14,3%	0	0%
Act. profes. necesita formación continuada	0	0%	0	0%	0	0%	3	14,3%	6	28,6%	12	57,1%
Mejor cursos a distancia que presenciales	5	23,8%	2	9,5%	9	42,9%	3	14,3%	1	4,8%	0	0%

Tabla 61 Frecuencias y porcentajes referidos a ciertos ítems relacionados con la realización del curso.

Tras esta primera aproximación se presentó a los alumnos una serie de afirmaciones acerca de la **formación recibida**. Debían emitir su opinión sobre ellas, y valorarlas entre 1 (*muy desacuerdo*) y 6 (*totalmente de acuerdo*.)

En el primer punto, se les pedía a los discentes que valoraran *la adecuación de los objetivos del curso*. En el gráfico 26 podemos ver que un 28,6% está *en desacuerdo*, que un 4,8% se muestra *algo en desacuerdo*, un 52,4% cree que son los *suficientes* y un 9,5% está *de acuerdo*.

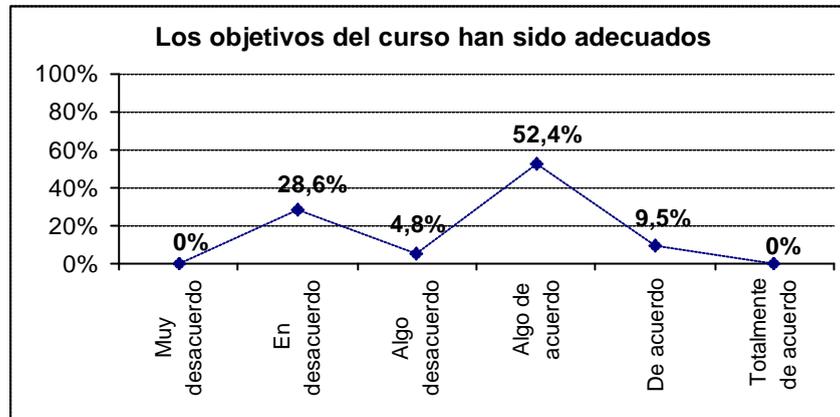


Gráfico 27 Valoración sobre si los objetivos del curso habían sido los adecuados.

Se cuestionó a los alumnos acerca de *los contenidos trabajados*. Preguntamos si éstos *eran adecuados para su formación laboral* y, tal y como podemos ver en el gráfico siguiente un 28,6% está *en desacuerdo*. Entre el resto, un 14,3% de los discentes están *algo en desacuerdo*, otro 28,6% opinan que son los *suficientes* y un 23,8% está *de acuerdo* con los contenidos trabajados. Nadie está *muy en desacuerdo* ni *totalmente de acuerdo* con dichos contenidos.

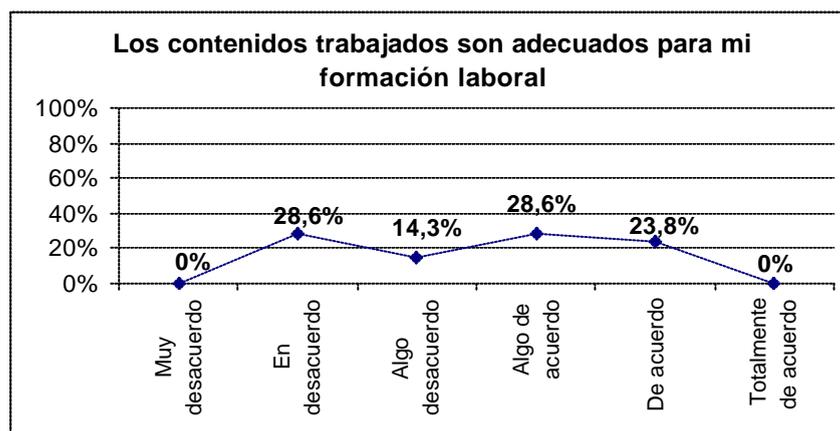


Gráfico 28 Valoración sobre si los contenidos trabajados fueron adecuados para la formación laboral de los alumnos.

Era importante saber la sensación que tenían los alumnos sobre si *los contenidos fueron presentados ordenadamente*, con relación a esta pregunta, nos satisface comprobar que un 0% está *muy en desacuerdo* con el enunciado del ítem;

aunque sí observamos que hay un 14,3% que está *en desacuerdo* y un 9,5% *algo desacuerdo* con el enunciado. Por otro lado, vemos que un 23,8% afirma estar *algo de acuerdo*, un 33,3% dice estar *de acuerdo* y un 19% está *totalmente de acuerdo*.

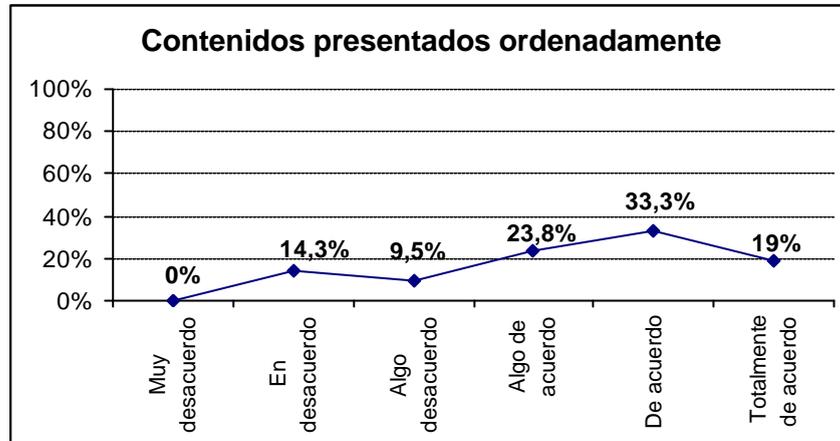


Gráfico 29 Porcentajes referentes a la presentación ordenada de los contenidos del curso.

Sobre si *la cantidad de conocimientos trabajados es adecuada*, cabe decir que es significativo pensar que la mayoría de la muestra cree que no, dando por hecho que creen que la temporalización de la asignatura tendría que ser más larga o la asignatura debería contener menos contenidos; así pues, encontramos, tal y como vemos en el gráfico 29, que un 9,5% de alumnos dicen estar *muy desacuerdo*, un 28,6% está *en desacuerdo* y un 33,3% está *algo desacuerdo*. Por otro lado, un 19% se manifiesta *algo de acuerdo* con el enunciado, un 4,8% está *de acuerdo* y, dicen estar *totalmente de acuerdo* otro 4,8%.

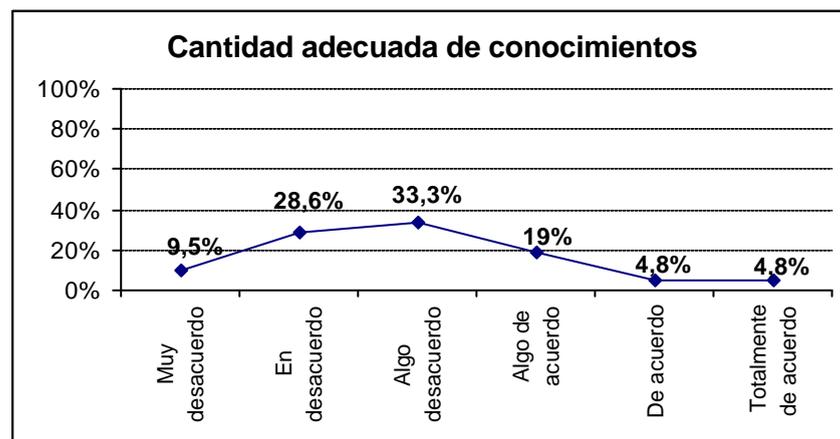


Gráfico 30 La cantidad de conocimientos trabajados es adecuada.

Seguimos con la valoración de los *contenidos presentados*. Sobre si éstos son novedosos, un 4,8% opina que no al definirse en estar *en desacuerdo* respecto a este

enunciado, mientras un 19% que dice estar *algo desacuerdo*. A parte, vemos que un 38,1% está *algo de acuerdo*, que otro 38,1% está *de acuerdo* y que no hay nadie que diga estar *muy en desacuerdo* ni *totalmente de acuerdo* con el ítem presentado.

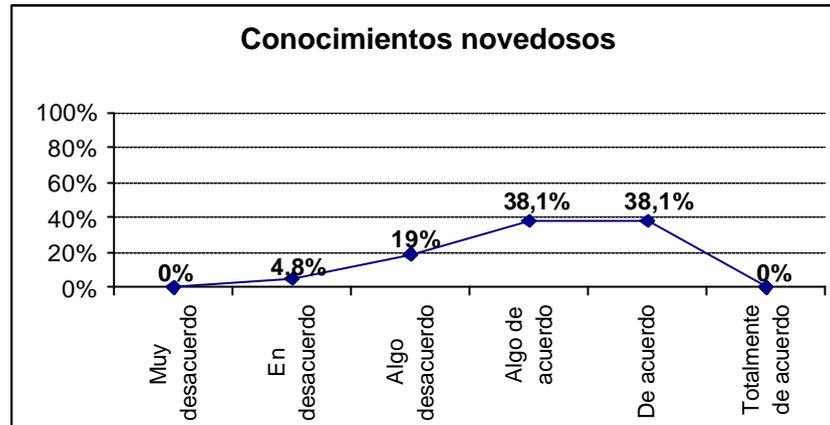


Gráfico 31 La cantidad de conocimientos trabajados es adecuada.

En referencia a si *el trabajo en grupos pequeños es mejor que en grandes grupos*, es significativo pensar que ningún alumno prefiere trabajar en grandes grupos, sino que todos ellos prefieren los grupos pequeños para trabajar. Con este enunciado está *algo de acuerdo* un 14,3% de la muestra, está *de acuerdo* un 23,8% y está *totalmente de acuerdo* más de la mitad del grupo, un 61,9%.

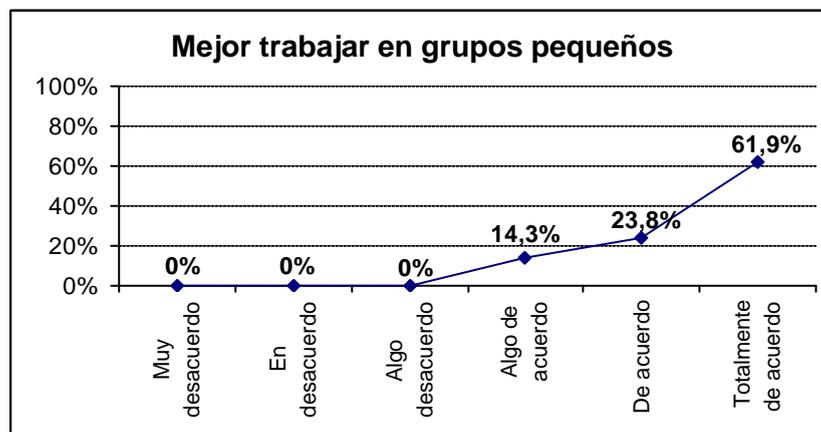


Gráfico 32 El trabajo en pequeños grupos es mejor que en grandes grupos.

Otra de las cuestiones relacionadas con el modo de trabajar, refleja las preferencias de los alumnos respecto al trabajo individual. Al cuestionar a los alumnos si *es mejor la enseñanza individualizada que en grupos de aprendizaje*, un 4,8% está *muy desacuerdo* con la frase, un 28,6% está *en desacuerdo* y un 33,3% está *algo desacuerdo*. De los que están a favor del enunciado, observamos en el gráfico 32

que un 4,8% está *algo de acuerdo*, que un 14,3% está *de acuerdo* y que otro 14,3% está *totalmente de acuerdo*. Según estos porcentajes, más de la mitad de la muestra prefiere la enseñanza en grupos de aprendizaje antes de la individualizada.

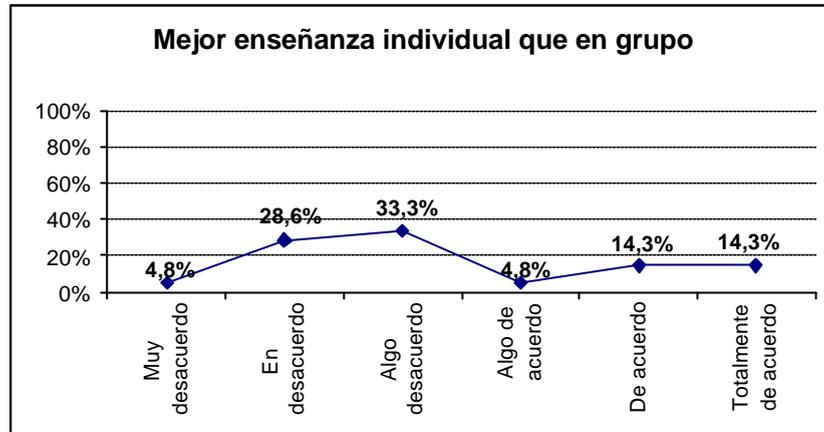


Gráfico 33 *Mejor la enseñanza individualizada que en grupos de aprendizaje.*

¿Los aspectos prácticos son mejores que los teóricos? Según podemos observar en el gráfico 33 están *algo desacuerdo* con dicha pregunta un 23,8% de los discentes. En la mitad derecha, vemos que un 9,5% está *algo de acuerdo*, que un 23,8% está *de acuerdo* y que un porcentaje bastante alto, un 42,9%, está *totalmente de acuerdo*. No encontramos a nadie que esté *muy desacuerdo* ni *en desacuerdo* con el enunciado.

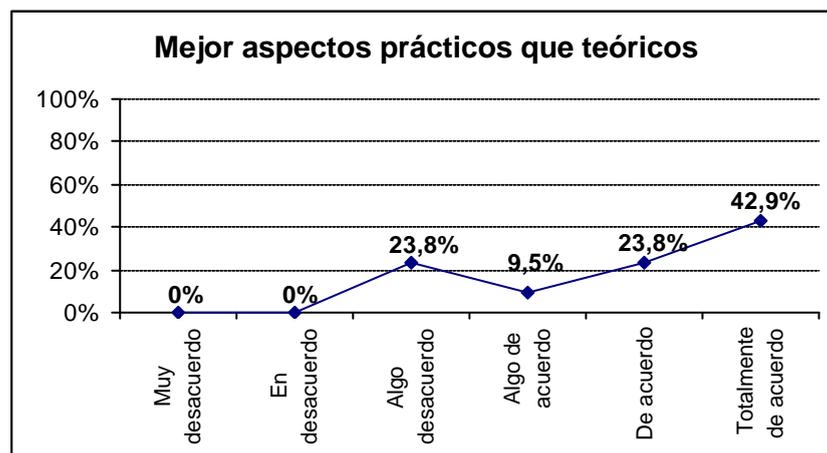


Gráfico 34 *Los aspectos prácticos son mejores que los teóricos.*

Otro punto del que interesaba conocer la opinión de los alumnos era si *el clima de trabajo en el grupo había sido satisfactorio*, en respuesta a esto, observamos en el gráfico posterior que no hay nadie que esté *muy desacuerdo* con el ítem propuesto, aunque sí encontramos un 4,8% que está *en desacuerdo* y un 19% que

está *algo desacuerdo*. En el otro lado de la balanza, vemos que un 14,3% está *algo de acuerdo*, que un 9,5% está *de acuerdo* y que algo más de la mitad de la clase, un 52,4%, está *totalmente de acuerdo* con el enunciado.

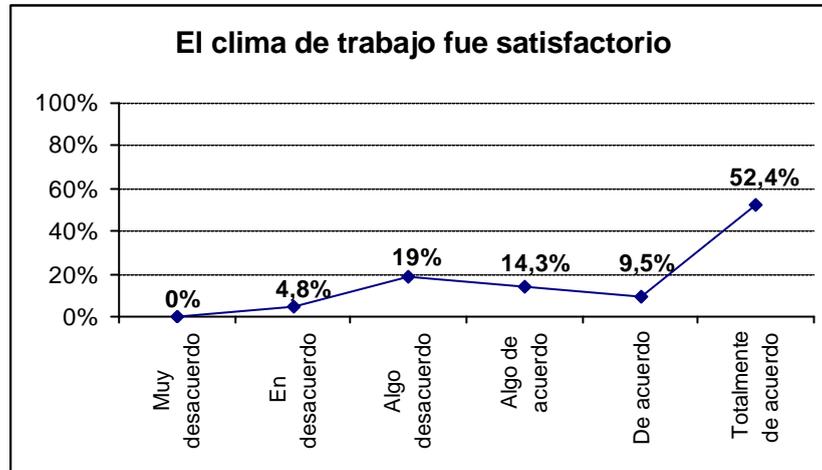


Gráfico 35 *El clima de trabajo fue satisfactorio.*

Interesaba conocer desde la visión de los discentes si la *presentación de los contenidos la consideraban didáctica*. No hay nadie que está *muy desacuerdo* con esta cuestión, aunque sí observamos a un 4,8% que está *en desacuerdo* y un 9,5% que se muestra *algo desacuerdo* con esto. También podemos ver el gráfico 35 que hay un 38,1% del grupo que está *algo de acuerdo*, que hay un 33,3% que está *de acuerdo* y un 9,5% que dice estar *totalmente de acuerdo* en considerar que la presentación de los contenidos fue didáctica.

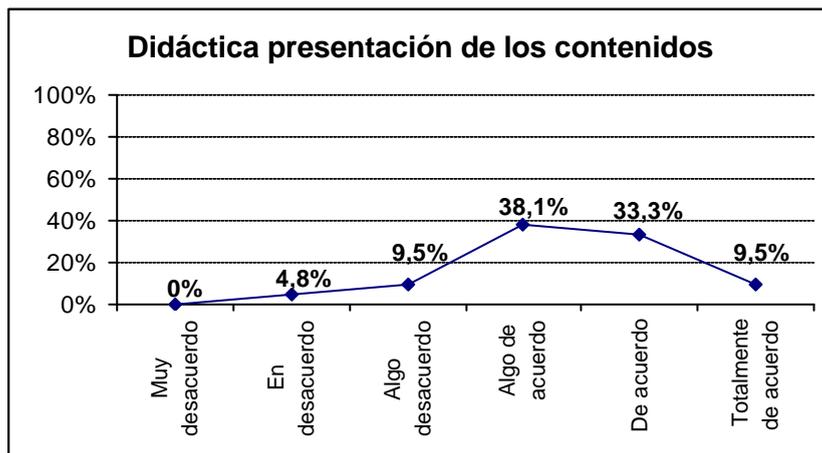


Gráfico 36 *La presentación de los contenidos fue didáctica.*

Nadie está *muy desacuerdo* con el enunciado que se les propuso sobre si *la duración del curso fue la correcta*, no obstante sí encontramos que un 4,8% se muestra *en desacuerdo* con la frase, pensando que no fue la apropiada. También

vemos en el gráfico 36 que un 42,9% dice estar *algo desacuerdo* y un 38,1% señala estar *algo de acuerdo* la temporalización del curso.

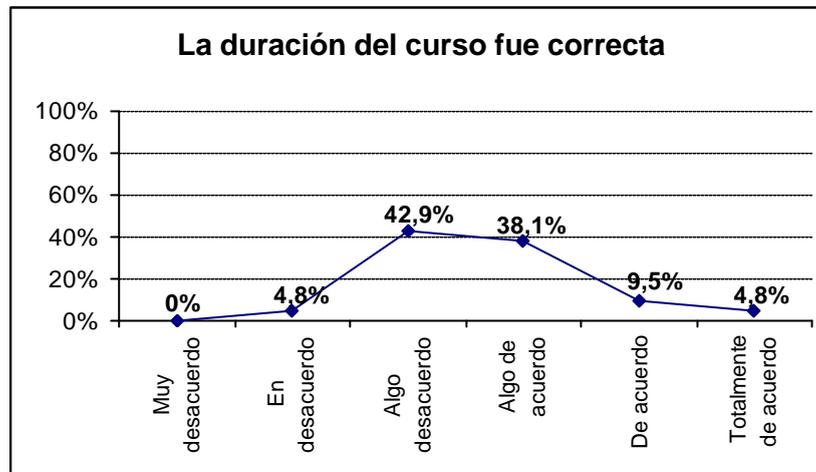


Gráfico 37 La duración del curso fue correcta.

En un enunciado posterior, se obtuvo información relevante sobre la gestión del tiempo. Para los alumnos, parece que no *faltó tiempo para el intercambio de experiencias*. No obstante, sí observamos que un 4,8% está *en desacuerdo* con el enunciado pensando que no faltó tiempo para dicho intercambio. Un 19% indica estar *algo desacuerdo* y, con el mismo porcentaje se muestran *algo de acuerdo*. Un 38,1% dice estar *de acuerdo* y un 19% señala estar *totalmente de acuerdo*. Podemos observar que hay un alto porcentaje de alumnos que creen que el tiempo destinado al intercambio de experiencias fue reducido.

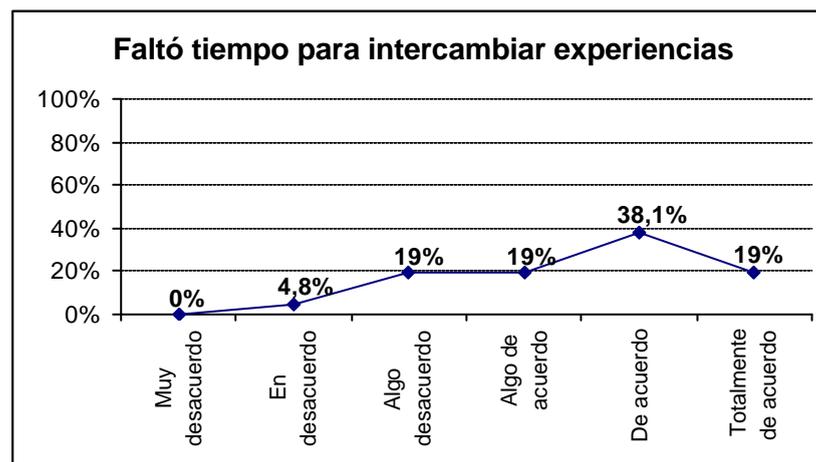


Gráfico 38 Falta de tiempo para el intercambio de experiencias.

Sobre si *los docentes sabían conducir el trabajo a realizar*, cabe destacar que un 9,5% señala estar *muy desacuerdo* con la frase, dando a entender que para ellos, los profesores no supieron conducir correctamente el trabajo. Sin embargo, no hay

nadie más que esté *desacuerdo* o *algo desacuerdo* con lo expuesto. Observamos en el gráfico 38 una progresión positiva de la gráfica, en la que un 19% está *algo de acuerdo*, un 33,3% se muestra *de acuerdo* y donde un 38,1% está *totalmente de acuerdo* con la oración presentada.

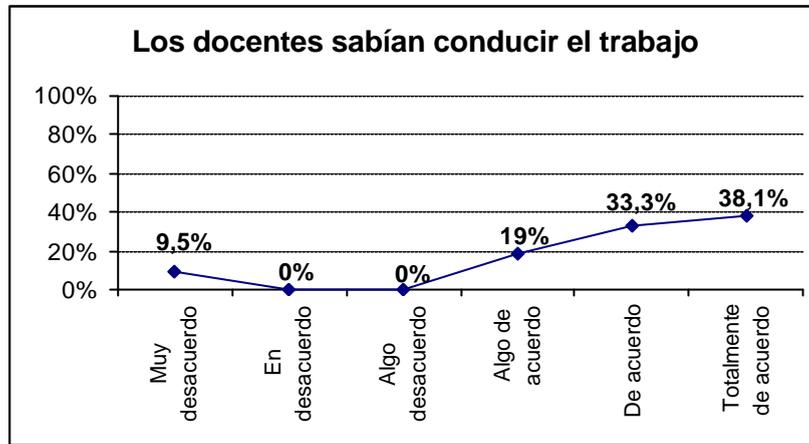


Gráfico 39 Los profesores sabían conducir el trabajo a realizar.

Otro aspecto importante es el de la evaluación, y por eso interesaba conocer qué opinión tenían los alumnos sobre si *los exámenes escritos son la mejor forma de evaluar este tipo de cursos*, y en respuesta a esto encontramos que un 28,6% está *muy desacuerdo* con el enunciado, dando a entender que habría otras formas mejores de evaluar esta asignatura. Asimismo encontramos que un 19% se muestra *en desacuerdo* y que otro 19% está *algo desacuerdo*. Además, tal y como podemos observar en el gráfico 39, un 23,8% está *algo de acuerdo* con la cuestión planteada y un 4,8% (porcentaje equivalente a 1 persona) está *de acuerdo*. Cabe destacar que no hay nadie que esté *totalmente de acuerdo* con lo expuesto.

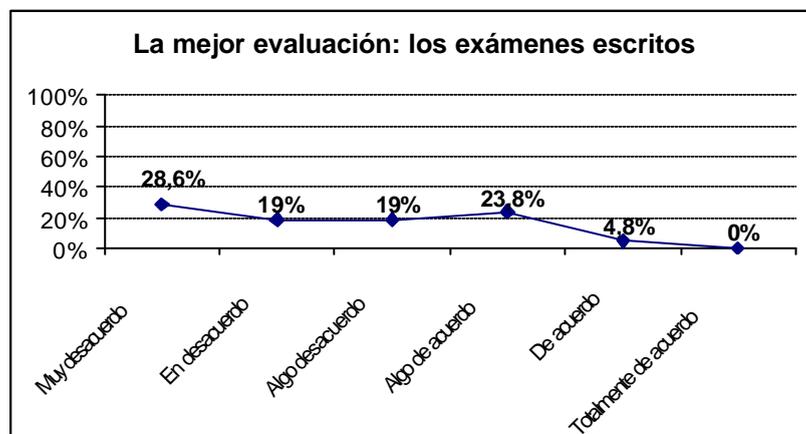


Gráfico 40 Los exámenes escritos son la mejor forma de evaluar este tipo de cursos.

Siguiendo con el tema de la evaluación, se les planteó si *es preferible no evaluar un curso de este tipo*, y podemos observar como un 14,3% dice estar *muy desacuerdo*, pensando que sí debería ser evaluado. Se muestran *en desacuerdo* otro 14,3% y *algo desacuerdo* un 33,3%. Por otro lado, podemos apreciar que un 14,3% está *algo de acuerdo* y con otro 14,3% encontramos que se muestran *de acuerdo* con el titular, mientras que un 9,5% dice estar *totalmente de acuerdo*.

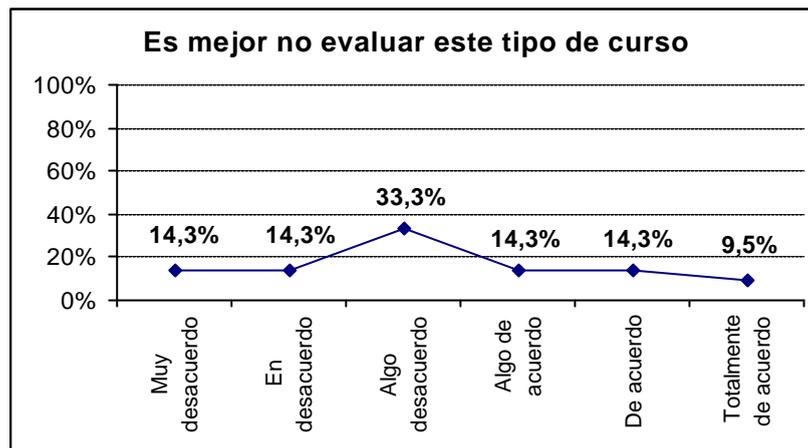


Gráfico 41 Preferencia por no evaluar un curso de este tipo.

Al preguntar a los discentes si *la evaluación realizada estuvo de acuerdo con los criterios del curso*, un 9,5% dice estar *muy desacuerdo* y otro 9,5% estar *en desacuerdo*, tal y como se muestra en el gráfico 41, y un 19% apunta estar *algo desacuerdo*. Con todo, hay un 33,3% que señala estar *algo de acuerdo*, un 14,3% que está *de acuerdo* y un 9,5% que está *totalmente de acuerdo*.

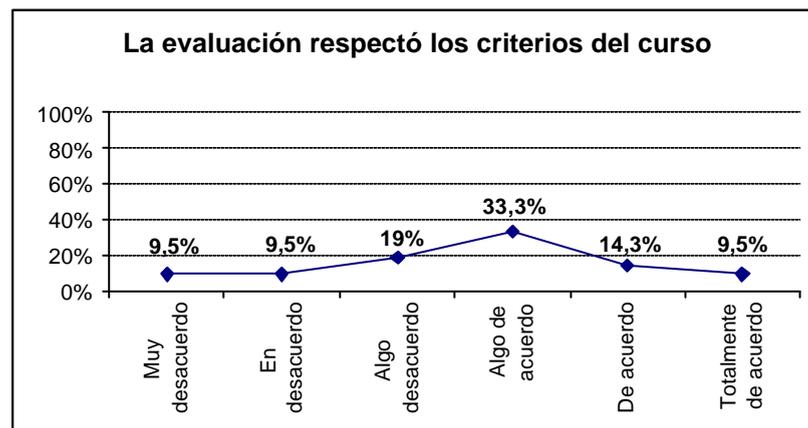


Gráfico 42 La evaluación realizada estuvo de acuerdo con los criterios del curso.

Dentro de los distintos tipos de evaluaciones, una a considerar es la inicial. Por este motivo se les planteó a los alumnos la siguiente proposición: *es necesario*

partir de una evaluación inicial. Con respuesta a esto, un 9,5% del grupo dice estar *muy desacuerdo* con el enunciado, otro 9,5% dice estar *en desacuerdo* y un 4,8% afirma estar *algo de acuerdo*. Tal y como podemos observar en el gráfico 42, un 9,5% opina estar *algo de acuerdo*, un 19% dice estar *de acuerdo* con una evaluación inicial y un 47,6%, un porcentaje bastante alto, señala estar *totalmente de acuerdo* con esto.

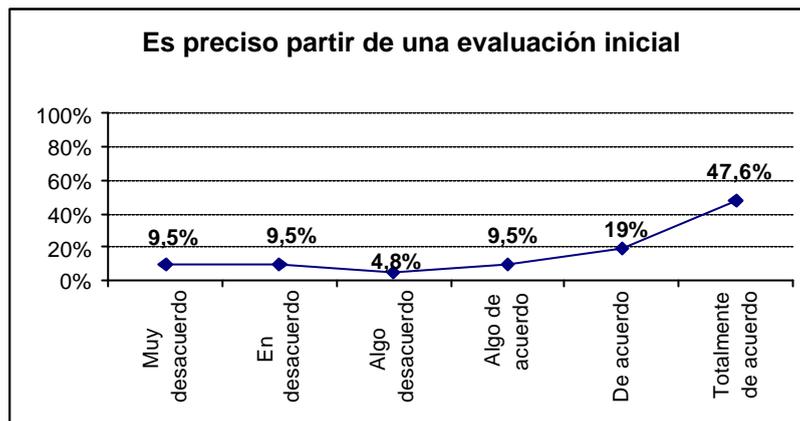


Gráfico 43 La evaluación realizada estuvo de acuerdo con los criterios del curso.

Se les preguntó a los alumnos si *durante el curso se adquieren habilidades y actitudes para el trabajo* y un 4,8% afirma estar *muy desacuerdo*, un 4,8% está *en desacuerdo* y un 14,3% se muestra *algo desacuerdo* con el enunciado. Hay un 14,3% que dice estar *algo de acuerdo*; un 33,3% está *de acuerdo* y, finalmente, vemos un 28,6% que está *totalmente de acuerdo* en el hecho presentado a priori.

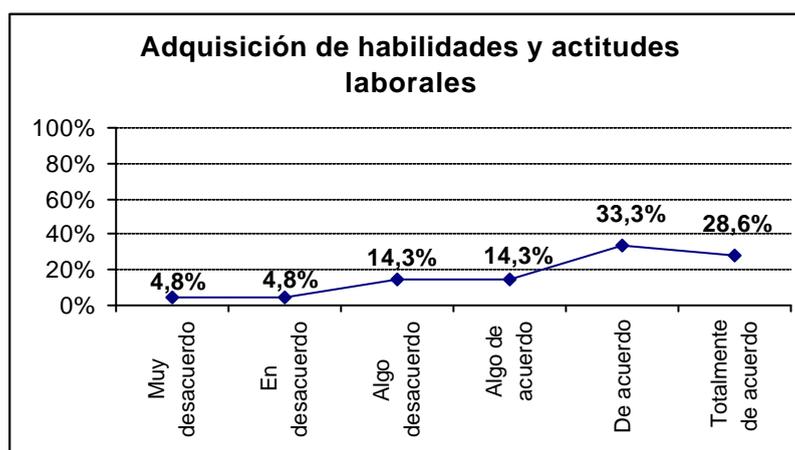


Gráfico 44 Adquisición de habilidades y actitudes para el trabajo durante el curso.

Relacionada con las expectativas del curso, preguntamos al grupo si *lo aprendido durante el curso corresponde a las necesidades de la práctica laboral*,

observamos los siguientes resultados expresados específicamente en el gráfico 44: Un 4,8% está *muy desacuerdo*, un 9,5% está *en desacuerdo*, un 28,6% *algo desacuerdo*, otro 28,6% está *algo de acuerdo*, un 23,8% *de acuerdo* y un 4,8% *totalmente de acuerdo*.

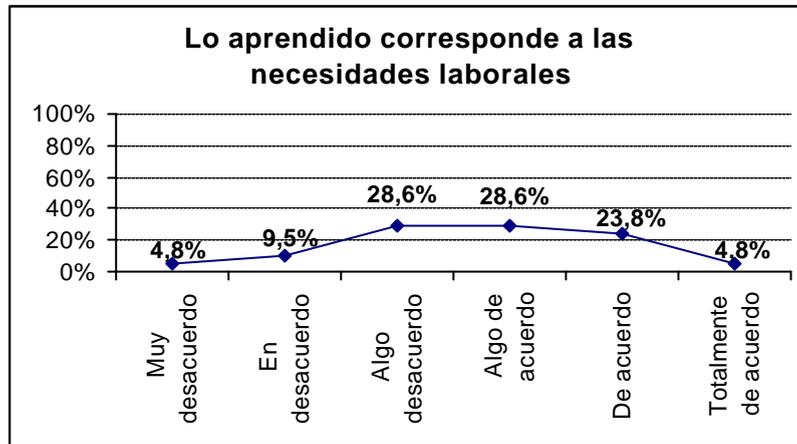


Gráfico 45 *Lo aprendido durante el curso corresponde a las necesidades de la práctica laboral.*

Sobre si *el curso ofrece posibilidades profesionales de cara al futuro*, un 9,5% dice que está *muy desacuerdo* con la frase, un 14,3% está *en desacuerdo* y un 33,3% está *algo desacuerdo*. En contrapartida, un 9,5% se muestra *algo de acuerdo*, un 19% se manifiesta *de acuerdo* con la afirmación y un 14,3% dice estar *totalmente de acuerdo* con el enunciado.

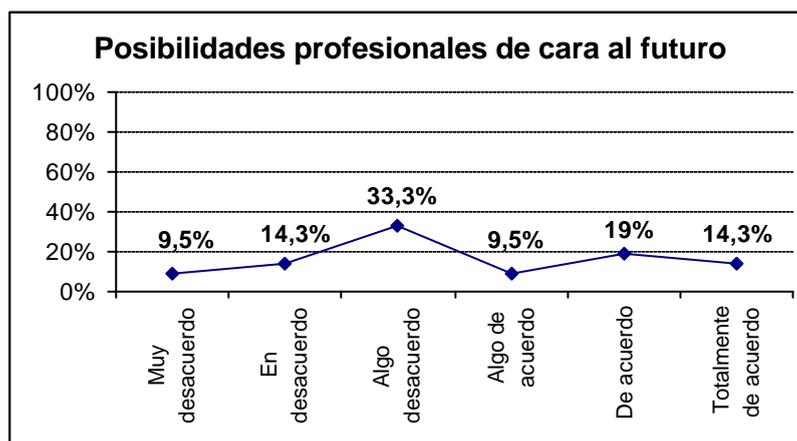


Gráfico 46 *El curso ofrece posibilidades profesionales de cara al futuro.*

Respecto a si *esta modalidad de formación despierta el interés para hacer otros cursos*, aparece un 14,3% que opina estar *muy desacuerdo*, un 14,3% que está *en desacuerdo* y un 19% que dice estar *algo desacuerdo*. Por otro lado, encontramos un 33,3% que manifiesta estar *algo de acuerdo* con el enunciado y un 19% que está

totalmente de acuerdo. Cabe señalar que no hay nadie que diga estar *de acuerdo* con la proposición planteada.

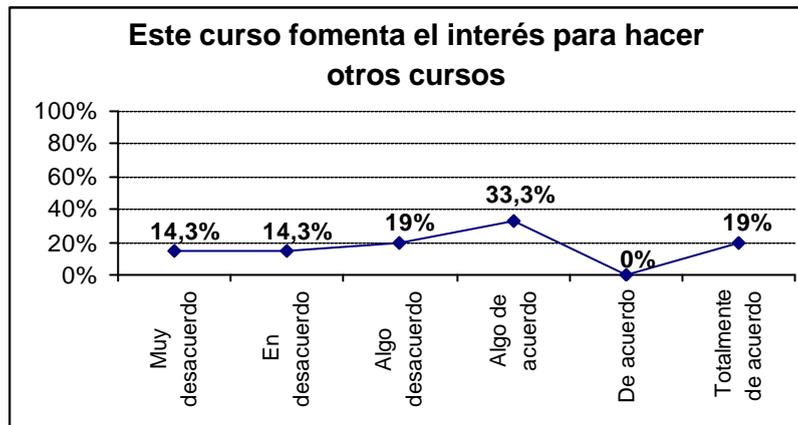


Gráfico 47 La modalidad de formación usada despierta el interés para hacer otros cursos.

La séptima cuestión que se les planteó a los alumnos fue si **habían encontrado adecuadas las actividades realizadas en el curso**, habiendo de responder *sí* o *no*. Las respuestas se reparten del siguiente modo: un 95,20% (correspondiente a 20 personas de las 21 que presenta la muestra) responde afirmativamente; mientras que el resto del grupo, un 4,80% (equivalente a una persona) lo hace negativamente.

Mediante la pregunta abierta número 7, se obtuvieron las razones que justifican este aspecto. Principalmente, los alumnos consideran que 'son actividades adecuadas a la práctica y que ayudan a relacionar la teoría con la práctica' (cuestionarios 203, 207, 208, 209, 212, 215, 218, 219). Otras respuestas fueron:

- Permiten realizar un trabajo continuo de la asignatura (cuestionarios 201)
- Variadas y relacionadas con las temáticas trabajadas (cuestionarios 202)
- Relacionadas con los contenidos teóricos (cuestionarios 204)
- Bien trabajadas por los profesores (cuestionarios 205)
- Muy exigentes (cuestionarios 205)
- Son prácticas (cuestionarios 209, 210)
- Son en formato visual (cuestionarios 209)
- Son flexibles, se adaptan a los intereses propios (cuestionarios 213)
- Han influido en el aprendizaje (cuestionarios 214)
- Motivadoras e interesantes (cuestionarios 217)

Sólo se encuentran tres razones por las cuales se consideran que las actividades no fueron adecuadas: 'por su dureza' (cuestionarios 220, 221) y porque alguna de ellas 'se debía realizar con más de una hora de trabajo' (cuestionarios 221), lo que obligaba a postergar la actividad durante una semana más (recordemos que los alumnos tenían una hora a la semana de prácticas; si en esa hora no se terminaba, no lo hacían hasta la semana siguiente).

Siguiendo el análisis de la actividades, y con relación a la pregunta abierta número ocho, los alumnos opinan que las mejores o más adecuadas fueron aquellas tareas que consiguieron 'generar actividad' (cuestionarios 203, 204, 205, 206, 209, 210, 214, 216, 219), huyendo de aquellas que aparentan ser más conceptuales, como pueden ser las lecturas o comentarios de texto. En definitiva, los alumnos desean actividades que:

- Estén relacionadas con el contenido, para reforzar (201, 221)
- Aporten intercambio de experiencias (217, 221)
- Se centren en el no formal (221)
- Las que se desarrollan a partir del tema 3 (220)¹
- Que ejemplifiquen la teoría por su utilidad, relacionadas con la práctica profesional (207, 219)
- Se centren en la realidad (217)
- Conduzcan a la reflexión (209, 215)
- Las que llevan al diálogo (215)
- Se desarrollen en grupo (211, 214)
- Sean flexibles (213)
- Se faciliten en video (209)
- Se pueden llevar a cabo individualmente y a distancia (207)
- Los exámenes (205)
- Etc.

Otra pregunta que pretendía valorarse a través del cuestionario la importancia de ciertos componentes en un curso de formación, cuyos resultados comentamos a continuación.

El primero en ser valorado es el que se presentó bajo el enunciado *presentación de Teorías y Conceptos* con el fin de valorar si había sido adecuado durante el curso. En éste, observamos que un 52,40% de los alumnos valora *poco* la importancia de este ítem, mientras que un 23,80% le da un *suficiente*. Por otro lado,

¹ A partir de este tema las actividades planteadas se basan en la 'resolución de problemas'

tal y como podemos ver en el gráfico 47, un 14,30% lo valora como *bastante* y un 9,50% como mucho. Es interesante notar que nadie lo valora con *nada* o *muy poco*.

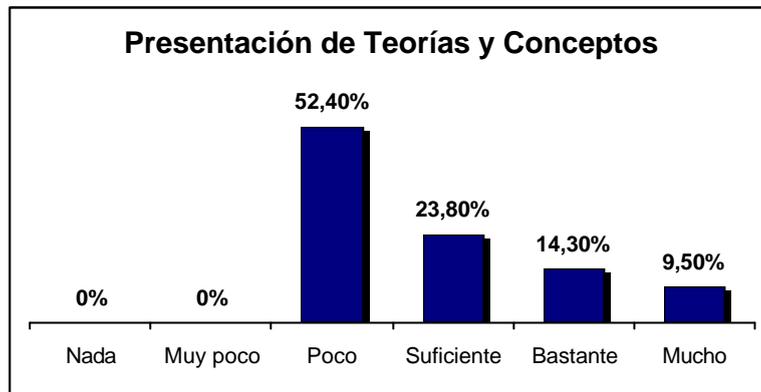


Gráfico 48 Valoración sobre la presentación de Teorías y Conceptos.

Relación con el curso tiene *la demostración de la teoría o destreza (en vivo, en vídeo, en audio, por escrito)*, enunciado que se propuso a los discentes para que lo valorasen. Es agradable pensar que sólo un 4,80% dice que le interesa *muy poco* el enunciado y que un 9,50% le interesa *poco*, pero comprobamos a través del gráfico 48, que a medida que aumenta el nivel de interés también aumenta el porcentaje; así pues, vemos que a un 23,80% le da un *suficiente*, que un 28,60% la valora con un *bastante* y que un 33,30% cree que este aspecto le interesa *mucho*.

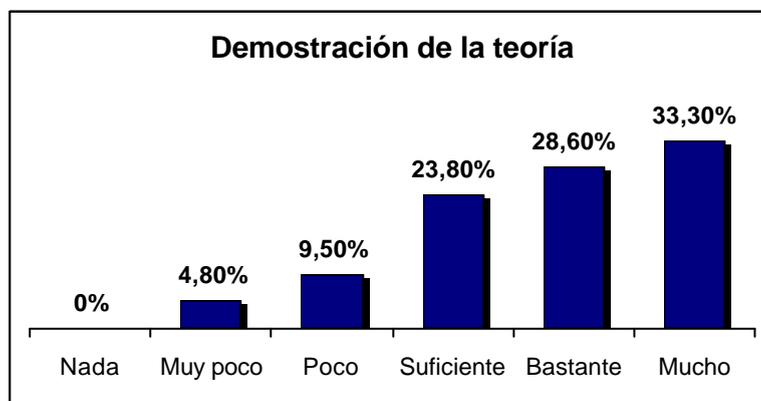


Gráfico 49 Importancia de la demostración de la teoría o destreza.

La valoración por parte del grupo de la importancia de los *trabajos a realizar fuera del curso*, dio los siguientes resultados, tal y como podemos comprobar en la gráfica siguiente: un 4,80% opina que para ellos no es *nada* importante, un 9,50% que *muy poco*, un 28,60% que *poco*, un 23,80% le otorga la importancia *suficiente*, otro 23,80% *bastante* y, finalmente, un 9,50% le da *mucho* valor.

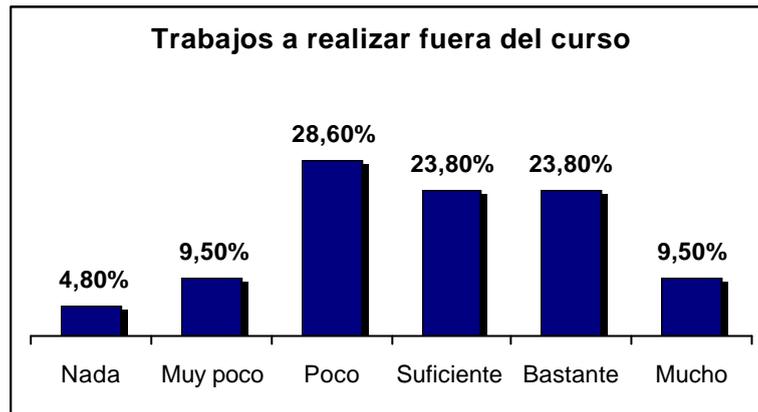


Gráfico 50 *Importancia de los trabajos a realizar fuera del curso.*

Teniendo en cuenta la *presentación de materiales de aprendizaje*, observamos en el gráfico 51 como no hay nadie que otorgue a dicha proposición *ninguna* importancia o *muy poca*, aunque sí hay un 14,30% que le da *poca* importancia. A un 42,90% le parece *suficiente*, a un 23,80% *bastante* y a un 19% le da *mucho* importancia.

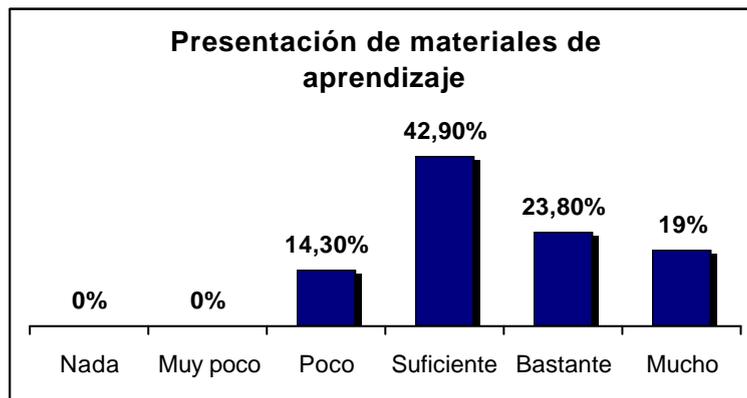


Gráfico 51 *Importancia de la presentación de materiales de aprendizaje*

Todo profesional debe reflexionar, y entre otras cosas, debe *reflexionar sobre la propia práctica*, su propia práctica. Según esto, un 9,5% de los docentes le da *muy poca* importancia al enunciado y otro 9,5% le da *poca* importancia. Por otro lado, vemos que la gráfica evoluciona de forma ascendente, y que un 14,30% opina que tiene *suficiente* importancia, un 23,80% que tiene *bastante* y un 42,90%, un porcentaje bastante alto, le da *mucho* valor.

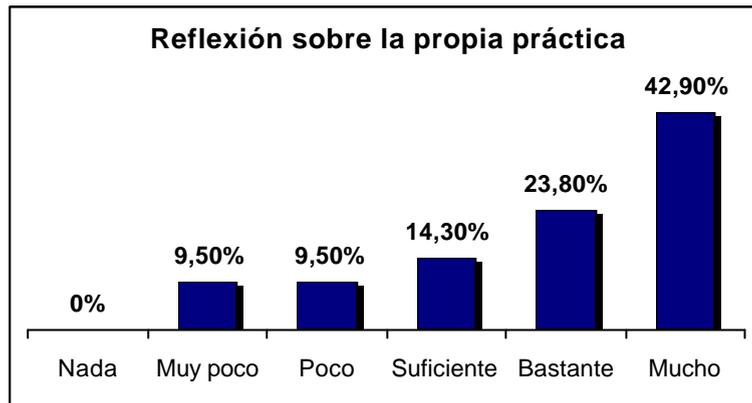


Gráfico 52 *Importancia de reflexionar sobre la propia práctica.*

Sobre la importancia de *adecuar las tareas a los objetivos del curso*, los resultados, tal y como se muestran en el gráfico 52, son los siguientes: un 4,80% de los discentes lo valoran con un *muy poco*, un 14,30% con *poco*, un 23,80% con un *suficiente*, un 28,60% con *bastante* y otro 28,60% le otorga *mucho* importancia.

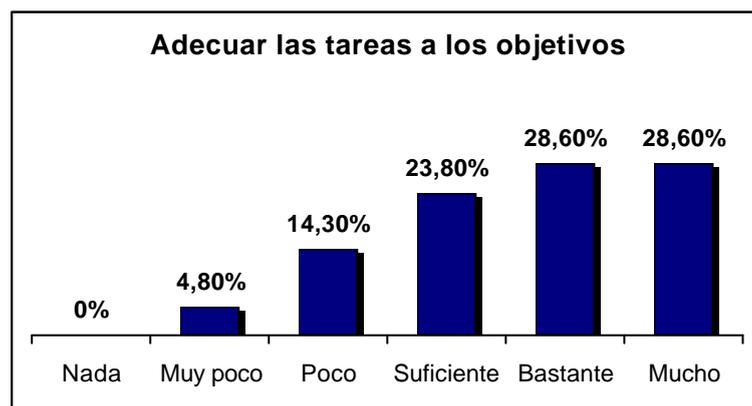


Gráfico 53 *Importancia de la adecuación de las tareas a los objetivos del curso.*

Se les cuestionó a los alumnos que valoraran la importancia de *disponer de los medios materiales para desarrollar las tareas*; según ellos, un 14,30% dice darle *poca* importancia al enunciado propuesto, tal y como se observa en el gráfico siguiente, un 23,80% la *suficiente*, un 28,60% afirma otorgarle *bastante* valor a la proposición y un 33,30% le da *mucho* importancia a dicha disponibilidad.

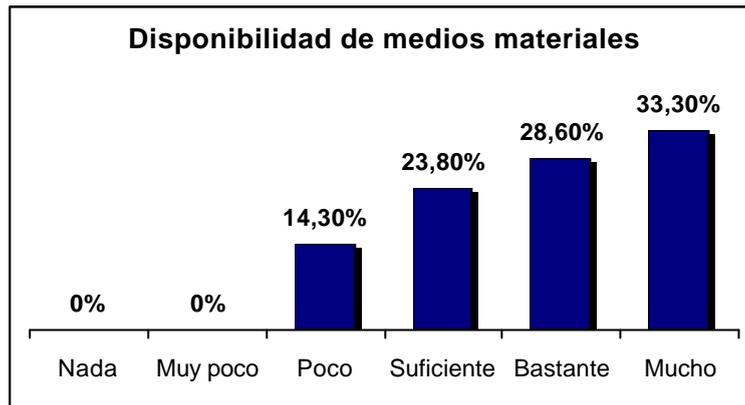


Gráfico 54 *Importancia de la disponibilidad de medios materiales para desarrollar las tareas.*

¿Es importante la *facilidad para contar con apoyos personales durante el desarrollo de la tarea*? Según los resultados obtenidos (ver gráfico 54), nadie opina que no tenga *nada* o *muy poco* valor, sí encontramos que un 9,5% dice que tiene *poco*. Por otro lado, un 33,30% afirma que tiene la *suficiente*, un 23,80% dice que *bastante* y un 33,30% indica que tiene *mucha*. Se demuestra aquí la importancia del profesor, como apoyo al aprendizaje, y de los propios compañeros de estudio. Se definen, pues, las dificultades de generar pautas de autoaprendizaje entre los alumnos.

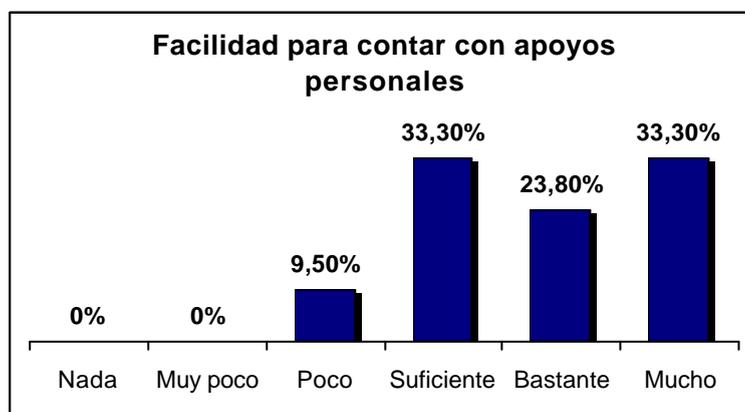


Gráfico 55 *Facilidad para contar con apoyos personales durante el desarrollo de la tarea.*

- **Desarrollo del curso**

Iniciamos con estas preguntas otro bloque. De igual modo, los alumnos valoraban de *poco a mucho* **la importancia de un conjunto de componentes en un curso de formación.**

El primer ítem que los alumnos valoraron fue si *los participantes se habían implicado con interés en el curso*, de este modo, un 9,50% opina que no se habían implicado *nada*, un 14,30% que lo habían hecho *muy poco* y otro 14,30% que *poco*. Sin embargo, observamos en el gráfico 34 que un 9% de los alumnos se han implicado *suficientemente*, que un 28,60% lo ha hecho *bastante* y que un 14,30% se había involucrado *mucho*.

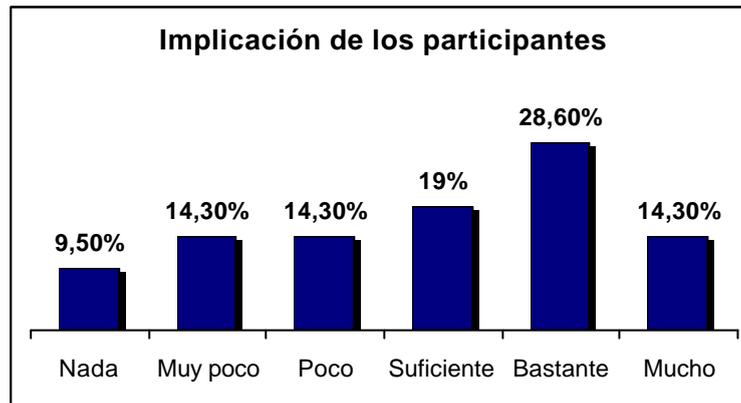


Gráfico 56 *Implicación de los participantes en el curso.*

Se les planteó la siguiente cuestión: *los participantes sabían en todo momento lo que se esperaba de ellos*, la sensación que tienen ellos es la siguiente: un 4,80% cree que *nada*, un 9,50% opina que *muy poco* y un 14,30% dice saberlo *poco*. No obstante, un 28,60% dice tener la *suficiente* sensación de saberlo, otro 28,60% que la tienen *bastante* y un 14,30% que *mucho*.

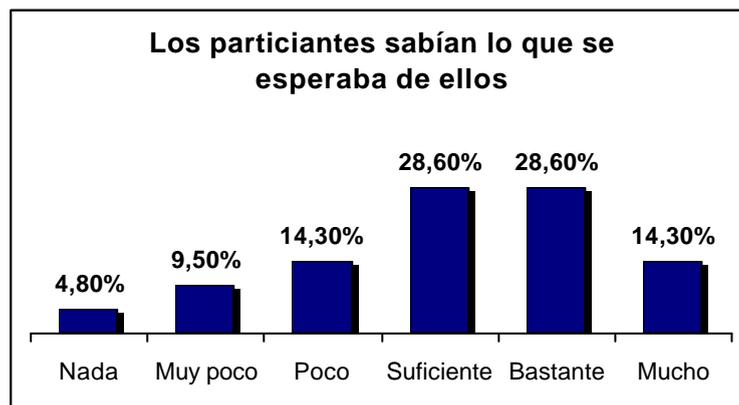


Gráfico 57 *Los participantes sabían en todo momento lo que se esperaba de ellos.*

En cuanto a *la intervención de los participantes*, cabe mencionar que los alumnos tienen la impresión de haber podido participar en la clase cuando lo han deseado, hecho que se demuestra detalladamente en el gráfico 57, donde podemos comprobar que sólo un 4,80% (correspondiente a una persona) piensa que no se le ha

dejado participar *nada* y otro 4,80% que *muy poco*. Sin embargo, un 14,30% piensa que se le ha permitido intervenir lo *suficiente*, un 33,30% que *bastante* y un 42,90% opina que *mucho*.

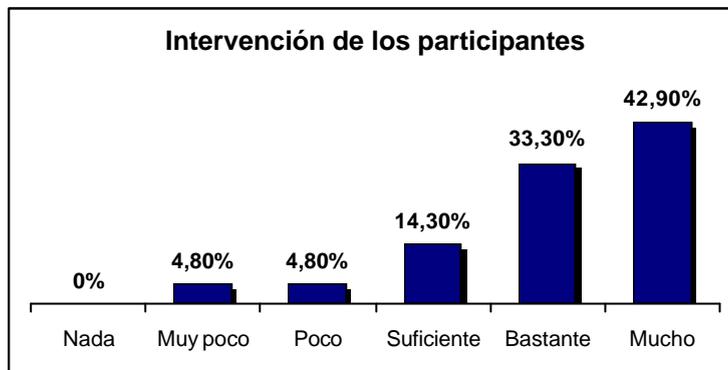


Gráfico 58 *Los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado.*

Se pidió a los participantes que valoraran si *se había dado un ambiente de cooperación en las actividades en grupo*, es grato comentar que un 57,10% opina que sí se dio, y *mucho*. Asimismo, un 23,80% dice que esta situación de cooperación se produjo *bastante* y un 4,8% que lo *suficiente*. Cabe mencionar que un 4,80% opina que sucedió *poco*, otro 4,80% que *muy poco* y otro 4,80% que *nada*.

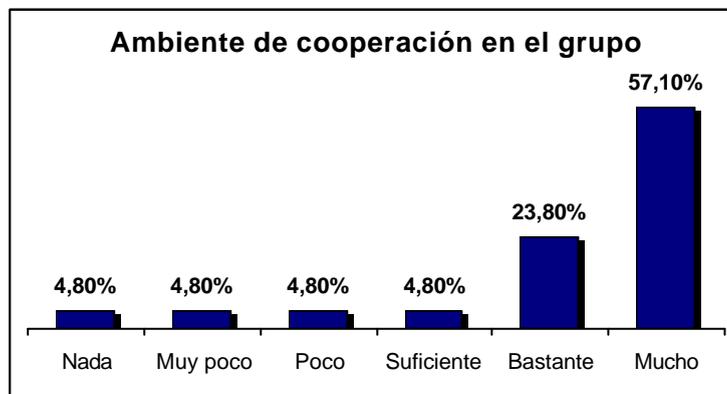


Gráfico 59 *Importancia del ambiente de cooperación dado en las actividades.*

Sobre si las *actividades del curso eran productivas*, los participantes percibieron que, en un 4,80% no lo eran *nada*, un 19% que lo eran *muy poco* y un 9,50% que lo eran *poco*. Hay un 9,50% que piensa que lo son lo *suficiente*, un 33,30% que lo son *bastante* y un 23,80% que las considera *muy productivas*.

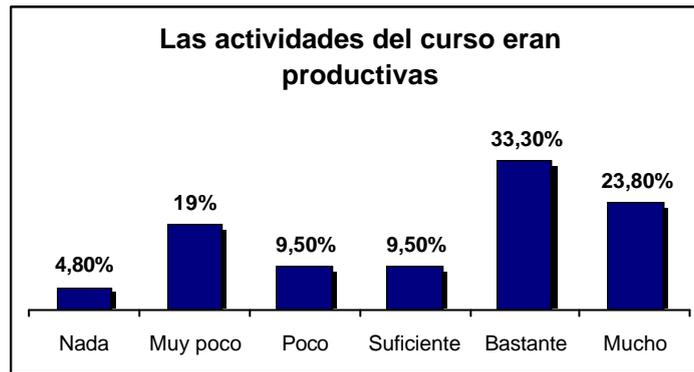


Gráfico 60 *Los participantes han percibido que las actividades del curso eran productivas.*

Era interesante indagar sobre la conciencia de los alumnos sobre su percepción sobre las actividades desarrolladas. Concretamente, interesaba conocer si en *este curso se han llevado a cabo actividades nuevas e innovadoras*. Como se puede comprobar en el gráfico 60, un 4,80% piensa que no lo han sido *nada*, otro 4,80% que lo han sido *muy poco* y un 9,50% cree que *poco*. Asimismo, un 23,80% opina que lo han sido *suficiente*, un 14,30% *bastante* y un 42,90% que dichas actividades lo han sido *mucho*. Ciertamente, los alumnos no desarrollaron con anterioridad un curso de estas características, desarrollando metodologías activas que en otras situaciones no fueron aplicadas.

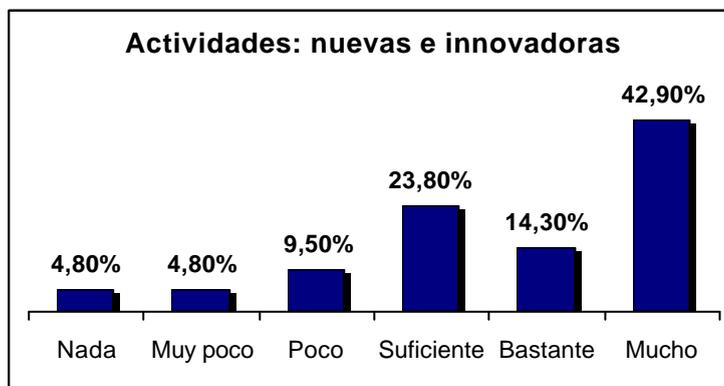


Gráfico 61 *Las actividades han sido nuevas e innovadoras.*

Se les preguntó a los alumnos que anotasen **cuáles de las siguientes actividades habían realizado y qué importancia creían que tienen para su formación**. En el gráfico siguiente, se muestran las respuestas afirmativas y negativas a la primera cuestión, no quedan representadas las que se consideraron nulas.

En el gráfico siguiente se observan el tipo de actividades que se han desarrollado, principalmente, en el transcurso de la asignatura, así como su grado

de participación en ellas. Sin duda, las actividades desarrolladas con mayor dedicación han sido la explicación docente (recordemos que las horas teóricas eran presenciales, aunque también puede entenderse dentro de este bloque alguna tutoría), el trabajo en pequeños grupos (estrategia básica de las horas prácticas) y la búsqueda de información. Respecto a otras estrategias como los debates, bien es cierto que prácticamente no se han generado discusiones propuestas por los compañeros², pero se observa que sólo la mitad de los alumnos ha participado en aquellas que el profesor potenciaba en clase (donde el número de asistentes iba en descenso).

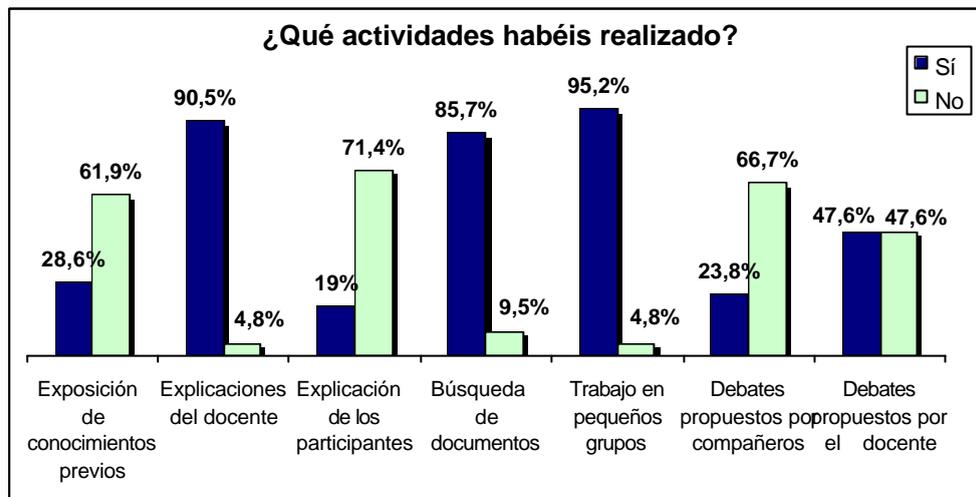


Gráfico 62 ¿Cuáles de las siguientes actividades habéis realizado?

En el siguiente cuadro se muestran las frecuencias y los porcentajes obtenidos de la valoración que hicieron los alumnos sobre las actividades anteriores. De este modo, observamos que un 9,5% de los alumnos valoran *poco* la importancia de la *exposición de conocimientos previos*, que un 14,3% le da *alguna* importancia, que un 9,5% le otorga el valor *suficiente*, un 19% *bastante* y un 23,8% le da *mucha* importancia.

En el siguiente enunciado, donde se debe valorar la importancia de las *explicaciones del profesor de los contenidos del curso*, es significativo ver que nadie ha optado por otorgarle *ninguna* o *poca* importancia. Sí que un 14,3% (tres personas) le da *alguna* importancia y un 4,8% le da la *suficiente*; pero estos porcentajes aumentan a medida que se incrementa el valor; así pues, podemos observar que un 33,3% le otorga *bastante* importancia y un 42,9% *mucha* importancia. De este modo,

² Veremos más adelante como este ha sido una de las autocríticas por parte de los alumnos: la poca participación del grupo en las actividades de intercambio de experiencias, debates, etc.

se comprueba que siguen valorando altamente las explicaciones o aclaraciones del profesor; suponemos, que en este caso, desde su rol de tutor.

La *explicación de los participantes de los contenidos del curso*, hace referencia al aprendizaje mutuo que los alumnos hayan podido generar entre ellos. Este tipo de actividad se generó, principalmente, en el tipo de examen -donde los alumnos debían preparar y desarrollar sus preguntas. Un 14,3% opina que tiene *poca* importancia, un 9,5% le da *alguna* y un 14,3% le otorga la *suficiente*. No obstante, un 19% (una frecuencia de 4 personas) le da *bastante* valor y un 14,3% le da *mucha* importancia.

La *búsqueda de documentos de apoyo* fue valorada con alguna importancia por un 14,3% y le da la *suficiente* peso un 23,8% (un total de 5 personas.) Piensan que tiene *bastante* valor un 23,8% y un 33,3% cree que tiene *mucho*.

En la siguiente proposición propuesta cabe destacar que un 66,7% (porcentaje equivalente a una frecuencia de 14 alumnos) valora el *trabajo en pequeños grupos de los contenidos del curso* con *mucha* importancia y un 14,3% lo hace con *bastante* importancia. Sin embargo, un 9,5% (2 personas) le dan el *suficiente* valor y un 4,8% le otorga *alguna* importancia.

Sobre *los debates propuestos por otros compañeros* observamos en el gráfico 41 que un 4,8% le da *poca* importancia, que un 9,5% le da *alguna* y un 14,3% lo valora con la *suficiente* importancia. Si bien también vemos que un 33,3% (equivalente a 7 personas) lo valora *bastante* y un 23,8% (5 personas) le otorga *mucha* importancia.

	Ninguna		Poca		Alguna		Suficiente		Bastante		Mucha	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Exposición de conocimientos previos	0	0%	2	9,5%	3	14,3%	2	9,5%	4	19%	5	23,8%
Explicaciones del profesor de los contenidos	0	0%	0	0%	3	14,3%	1	4,8%	7	33,3%	9	42,9%
Explicación de los alumnos de los contenidos	0	0%	3	14,3%	2	9,5%	3	14,3%	4	19%	3	14,3%
Búsqueda de documentos de apoyo	0	0%	0	0%	3	14,3%	5	23,8%	5	23,8%	7	33,3%
Trabajo en pequeños grupos de los contenidos	0	0%	0	0%	1	4,8%	2	9,5%	3	14,3%	14	66,7%
Debates propuestos por otros compañeros	0	0%	1	4,8%	2	9,5%	3	14,3%	7	33,3%	5	23,8%
Debates propuestos por el profesor / dirigidos	0	0%	1	4,8%	1	4,8%	3	14,3%	10	47,6%	4	19%

Tabla 62 Valoración de la importancia de las actividades.

Por otro lado, los *debates propuestos por el profesor o dirigidos*, vemos que un 4,8% piensa que tienen *poca* importancia y otro 4,8% que tienen sólo *alguna*. Un

14,3% le da el valor *suficiente*, un 47,6% (un total de 10 personas) le otorga *bastante* importancia y un 19% le da *mucha*. Podemos ver que se valoran bastante igual los debates propuestos por los propios compañeros que por los docentes.

En la pregunta 12 del cuestionario, se les planteó a los alumnos que **valoraran** entre 1 (*ninguna*) y 6 (*mucha*) **la importancia de tener los siguientes materiales**, expuestos en el gráfico 41, **para el desarrollo del curso**. El primer material que se les presentó para valorar fue *el programa del curso*. Según ellos, un 4,8% piensa que tiene *alguna* importancia y otro 4,8% que tiene la *suficiente*. Pero se agradece ver que un 28,6% (una frecuencia de 6 personas) piensa que *bastante* y, más de la mitad de los encuestados, un 61,9% (un total de 13 personas), opinan que *mucha*.

En referencia a los *manuales de las herramientas* un 4,8% destaca su *poca* importancia y un 14,3% dice que tiene *alguna*. No obstante, un 23,8% opina que tiene *suficiente* valor, un 9,5% que tiene *bastante* y un 42,9% (9 personas) piensa que tienen *mucha* importancia.

El tercer enunciado propuesto fueron *los videos de ejemplos* los cuales fueron considerados de *poca* importancia por un 14,3% de la muestra (una frecuencia de 3 personas) y de *alguna* importancia por un 4,8%. Por otro lado, un 4,8% piensa que tienen *suficiente* valor, un 47,6% (10 alumnos) *bastante* y un 28,6% que tienen *mucha* importancia.

Otro aspecto a valorar fue la *tutoría electrónica*, donde sorprende ver que un 47,6% de los discentes le da *mucha* importancia, que un 28,6% le otorga *bastante* valor y un 14,3% el *suficiente*. Sólo quedan dos personas que le den *alguna* importancia o *poca*.

Otro material a considerar fue el *BSCW o entorno de trabajo colaborativo* y encontramos significativo que un 66,7% (dos terceras partes de la muestra) le den *mucha* importancia, que un 28,6% le conceda *bastante* valor y que un 4,8% le dé el *suficiente*. Nadie le da *alguna*, *poca* o *ninguna* importancia.

Respecto a los *gráficos junto al texto*, vemos en la tabla 4, que tres personas (un 14,3%) consideran que tiene *alguna* importancia, que un 23,8% piensa que tiene la *suficiente*, que un 33,3% cree que tiene *bastante* y que un 18,6% opina que tiene *mucha*.

Los *esquemas y mapas conceptuales* también fueron valorados por los encuestados, los cuales, en un 47,6% (10 personas) opinan que tienen *mucha* importancia, un 38,1% (8 personas) que tiene *bastante* y un 9,5% que tiene *suficiente*. A parte, observamos que hay un 4,8% que le otorga *alguna* importancia.

El último material que se les pidió que valoraran fueron los *medios informáticos*, que tal y como podemos ver en el gráfico siguiente, un 52,4% (11 personas) piensa que tienen *mucha* importancia, un 33,3% *bastante* y un 9,5% la *suficiente*. No nos sorprenden estas cifras al considerar que, actualmente, los medios informáticos son las herramientas principales de trabajo de los alumnos, más cuando hemos comprobado con anterioridad que las consideran un medio necesario para su trabajo profesional.

	Ninguna		Poca		Alguna		Suficiente		Bastante		Mucha	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Programa del curso	0	0%	0	0%	1	4,8%	1	4,8%	6	28,6%	13	61,9%
Manuales de las herramientas	0	0%	1	4,8%	3	14,3%	5	23,8%	2	9,5%	9	42,9%
Vídeos de ejemplos	0	0%	3	14,3%	1	4,8%	1	4,8%	10	47,6%	6	28,6%
Tutoría electrónica	0	0%	1	4,8%	1	4,8%	3	14,3%	6	28,6%	10	47,6%
BSCW - entorno de trabajo colaborativo	0	0%	0	0%	0	0%	1	4,8%	6	28,6%	14	66,7%
Gráficos junto al texto	0	0%	0	0%	3	14,3%	5	23,8%	7	33,3%	6	28,6%
Esquemas - mapas conceptuales	0	0%	0	0%	1	4,8%	2	9,5%	8	38,1%	10	47,6%
Medios informáticos	0	0%	0	0%	0	0%	2	9,5%	7	33,3%	11	52,4%

Tabla 63 Valoración de la importancia de ciertos materiales.

A pesar de la utilización de elementos estáticos y dinámicos, no se señalan otros materiales que pudieran apoyar a su labor.

Se les pidió a los encuestados que señalaran **cuáles de los principios metodológicos que se les presentaban habían regido el curso**. Los porcentajes de dicha cuestión pueden verse más detalladamente en el gráfico 62, donde se representa los porcentajes del *sí* y del *no* de cada uno de los ítems marcados por los alumnos. Podemos observar que el más utilizado fue la *participación*, con un 52,4%, equivalente a 11 personas, y el que menos el hecho de *partir de los conocimientos previos* del que un 23,8% piensa que *no* ha sido utilizado. También cabe mencionar que las respuestas no válidas no han sido contempladas en dicho cuadro.

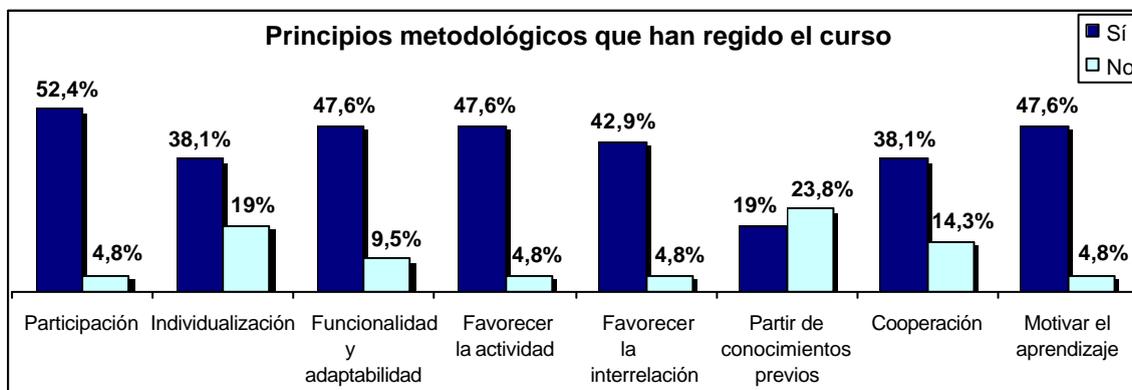


Gráfico 63 Principios metodológicos

Una vez contemplados la existencia o inexistencia de los anteriores apartados, se les pidió a los encuestados que **valoraran su importancia** siguiendo el método usado hasta ahora.

El primer ítem que tuvieron que considerar fue la *participación*. En éste, un 4,8% de los alumnos lo valoran como *poca* importante, un 14,3% le otorgan *alguna* importancia y un 23,8% la *suficiente*. En referencia a las otras opciones, un 42,9% opina que tiene *bastante* valor y un 9,5%, *mucho*.

El segundo punto del que habían de evaluar la importancia fue la *individualización*. Según los resultados, un 4,8% piensa que no tiene *ninguna*, un 9,5% que tiene *poca* y un 4,8% que tiene *alguna*. Por otro lado, un 28,6% opina que tiene la *suficiente*, otro 28,6% que tiene *bastante* y, finalmente, un 14,3% que tiene *mucha*.

Sobre la *funcionalidad y adaptabilidad*, un 4,8% piensa que tiene *poca* importancia, un 14,3% que posee *alguna* y un 28,6% le da la *suficiente*. A parte, un 23,8% del total piensa que tiene *bastante* importancia y un 19% que tiene *mucha*.

El cuarto principio a valorar fue el hecho de *favorecer la actividad*, del que un 9,5% le da *poca* importancia y un 4,8% *alguna*. Observamos en el cuadro siguiente que un 28,6% la califica de *suficiente*, otro 28,6% de *bastante* y un 19% le da *mucha* importancia.

Satisface ver que el *favorecimiento de la interrelación* está muy bien considerada por los alumnos donde un 28,6% le otorga *mucha* importancia, un 23,8% lo considera *bastante* importante y un 19% le da la *suficiente*. También apreciamos que un 4,8% piensa que es *algo* importante y otro 4,8% que lo es *poco*.

Todo y que nuestro Sistema Educativo se engloba dentro de un paradigma Constructivista, un 9,5% de los encuestados piensa que, a nivel de Estudios Universitarios y más concretamente, dentro de los suyos, el hecho de *partir de conocimientos previos* no tiene *ninguna* importancia, un 14,3% cree que tiene *poca* y un 23,8% le otorga *alguna* y un 19% la *suficiente*. Además vemos que un 4,8% (una persona) le da *bastante* valor y un 9,5% (dos personas) le da *mucho*.

Un 4,8% de los discentes piensa que la *cooperación* es *poco* importante, un 9,5% le da *alguna* importancia y un 19% la *suficiente*. Cabe destacar que un 38,1% (una frecuencia de 8 alumnos) cree que tiene *bastante* y un 14,3% que tiene *mucha*.

Finalmente, el último principio a valorar fue *la motivación del aprendizaje*. Aquí, un 4,8% piensa que tiene *poca* importancia y un 9,5% que tiene *alguna*. Un 23,8% le da la *suficiente*, un 19% la valora como *bastante* y un 33,3% le otorga *mucha* importancia.

En la siguiente cuestión, se pidió a los discentes que señalaran **cuáles de las técnicas didácticas** propuestas **habían predominado en el curso**. En el cuadro 44 se refleja el porcentaje de respuestas afirmativas o negativas que resultan del vaciado de los cuestionarios. Los porcentajes más altos de las respuestas *afirmativas* aparecieron en las siguientes técnicas: la *explicación del docente*, con un 76,2% y, obteniendo el mismo resultado, comprobamos que también se encuentra el *trabajo en pequeño grupo*.

En referencia a los porcentajes *negativos* más altos, observamos que se hallan en los siguientes puntos: los *debates dirigidos* y las *simulaciones*, con un 47,6% y un 38,1%, respectivamente.

	Ninguna		Poca		Alguna		Suficiente		Bastante		Mucha	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Participación	0	0%	1	4,8%	3	14,3%	5	23,8%		42,9%	2	9,5%
Individualización	1	4,8%	2	9,5%	1	4,8%	6	28,6%	6	28,6%	3	14,3%
Funcionalidad y adaptabilidad	0	0%	1	4,8%	3	14,3%	6	28,6%	5	23,8%	4	19%
Favorecer la actividad	0	0%	2	9,5%	1	4,8%	6	28,6%	6	28,6%	4	19%
Favorecer la interrelación	0	0%	1	4,8%	1	4,8%	4	19%	5	23,8%	6	28,6%
Partir de conocimientos previos	2	9,5%	3	14,3%	5	23,8%	4	19%	1	4,8%	2	9,5%
Cooperación	0	0%	1	4,8%	2	9,5%	4	19%	8	38,1%	3	14,3%
Motivar el aprendizaje	0	0%	1	4,8%	2	9,5%	5	23,8%	4	19%	7	33,3%

Tabla 64 Valoración de la importancia de ciertos principios metodológicos.

Otro punto que nos interesaba conocer de nuestros alumnos era la **valoración global del curso recibido** según la siguiente escala de valoración: 1 (*nada /ningún*) y 5 (*mucho*). Para realizar dicha valoración, se les presentó a los alumnos un conjunto de ítems, los cuales se detallan a continuación.

- El primero de ellos se mostró bajo la proposición *interés por el curso*. Un 19% señaló tener *poco* interés, un 33,3% *algo* de interés y, cabe señalar que un 42,9% dijeron mostrar *bastante* y un 4,8% *mucho* interés.
- Sobre la *calidad del curso* un 9,5% dice tener *poca* valoración por los alumnos, un 19% la valora con *alguna* importancia, la calidad del curso fue valorada como *bastante* y un 9,5% dice tener *mucho* calidad.
- Al valorar el *nivel de conocimientos adquiridos*, un 4,8% piensa que hay *poco* nivel, un 38,1% dice que hay *algún* nivel de conocimientos, un 52,4% afirma que hay *bastante* nivel y un 4,8% que hay *mucho*.
- Es gratificante observar que un 61,9% piense que en el curso se haya aportado *bastante nivel de destrezas adquiridas*, que un 23,8% piense que ha habido *algo* de nivel y un 4,8% crea que hay *mucho*.

- Al tratar de la *calidad de las actitudes adquiridas*, un 9,5% piensa que ha existido *alguna* calidad, un 71,4% -más de tres cuartas partes- piensa que ha habido *bastante* calidad y un 19% piensa que las actitudes adquiridas han sido de *mucha* calidad.
- Otra cuestión interesante era conocer la opinión de los discentes sobre las *posibilidades de uso de lo aprendido*. Sobre esto vemos que un 4,8% piensa que no tiene *ningún* uso, un 14,3% afirma que tiene *poca* utilidad, un 23,8% que tiene *alguna*, otro 23,8% le da *bastante* uso y un 33,3% dice que lo aprendido tiene *mucha* aplicación.
- La aplicación de los contenidos aprendidos también es otro punto interesante, así que se cuestionó a la muestra que valorara el *uso de los conocimientos adquiridos*. Un 28,6% piensa que tienen *poca* aplicación, un 42,9% cree que tiene *algún* uso y un 28,6% que tiene *bastante*.

	Nada/ningún		Poco		Algo/alguno		Bastante		Mucho	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Interés por el curso.	0	0%	4	19%	7	33,3%	9	42,9%	1	4,8%
Calidad del curso.	0	0%	2	9,5%	4	19%	13	61,9%	2	9,5%
Nivel de conocimientos adquiridos.	0	0%	1	4,8%	8	38,1%	11	52,4%	1	4,8%
Nivel de destrezas adquiridas.	0	0%	0	0%	5	23,8%	13	61,9%	3	14,3%
Calidad de las actitudes adquiridas.	0	0%	0	0%	2	9,5%	15	71,4%	4	19%
Posibilidades de uso de lo aprendido.	1	4,8%	3	14,3%	5	23,8%	5	23,8%	7	33,3%
Uso hecho de los conocimientos adquiridos.	0	0%	6	28,6%	9	42,9%	6	28,6%	0	0%

Tabla 65 Valoración de algunos aspectos generales relacionados con el curso.

A la pregunta 20, los alumnos debieron valorar un conjunto de afirmaciones entre 1 (*nunca/nada*) y 6 (*mucho*). La primera afirmación a valorar fue si los discentes *aplican a la perfección los aprendizajes del curso*. En este caso, un 14,3% dijo que *nunca* lo aplica, otro 14,3% afirma que lo hace *pocas veces*, un 42,9% que lo aplica *alguna vez* y un 28,6% que lo hace *habitualmente*.

Con relación a si *ha mejorado la actividad profesional de los alumnos tras la realización del curso*, un 9,5% dice que *nada*, un 14,3% dice que *poco*, un 33,3% afirma que *algo*, otro 33,3% que lo *suficiente* y un 4,8% piensa que *bastante*.

Sobre los contenidos, se cuestiono el hecho de si *hay ciertos temas que aún el alumno desconoce y que son necesarios*, un 9,5% piensa que no está *nada* de acuerdo,

un 14,3% dice estar *poco* de acuerdo, un 9,5% afirma que está *algo* de acuerdo con la afirmación, un 28,6% que lo está lo *suficiente*, un 19% que está *bastante* de acuerdo y un 14,3% que lo está *mucho*.

Sobre si *el curso les ha permitido ser más consciente de su capacidad profesional*, un 4,8% dice que *nada*, un 19% dice que se lo ha permitido *poco*, un 14,3% que *algo*. También observamos que un 28,6% le ha permitido ser lo *suficiente* consciente, un 23,8% que se lo ha permitido *bastante* y un 4,8% piensa que *mucho*.

Volvemos a cuestionar la extrapolación de los contenidos de esta asignatura al mundo laboral preguntando a la muestra si *tiene dificultades para aplicar la formación recibida en mi trabajo*. En este caso, un 9,5% afirma no presentar *ningún* tipo de dificultad, otro 9,5% que *poca*, un 38,1% que *alguna*. Por otro lado, un 23,8% dice mostrar la *suficiente* dificultad y un 9,5% *bastante*.

También es importante, en todo profesional, la formación permanente; por eso se les pidió que valorasen el hecho de *necesitar una formación continuada similar a la recibida en este curso*. Vemos en el tabla 6, que un 4,8% piensa que no necesita *ninguna*, otro 4,8% cree que necesita *poca* y un 33,3% que requiere *alguna*. Sin embargo, un 23,8% afirma que necesita la *suficiente*, un 4,8% dice necesitar *bastante* y un 19% que *mucha*.

Sobre si *sería conveniente que los cursos continuaran bajo el sistema de educación a distancia*, un 14,3% piensa que no sería *nada* conveniente, otro 14,3% que sería *poco* adecuado, un 28,6% que sería *algo* conveniente y un 19% que sería lo *suficientemente* adecuado. En la parte derecha y, en este caso, la parte más baja del cuadro, observamos que un 4,8% cree que sería *bastante* adecuado y un 9,5% que lo sería *mucho*.

Al tratar los recursos, en este caso materiales, un 4,8% de los alumnos dicen que no les *gustaría nada tener impreso el material del curso*, otro 4,8% afirma que le agradaría *poco*, un 9,5% piensa que le gustaría *algo* otro 9,5% que lo *suficiente*. Por otro lado, un 19% afirma que le gustaría *bastante* y un 42,9% que le agradaría *mucho*.

Otra afirmación que se les presentó fue la de si *los docentes resolvieron mis dudas satisfactoriamente*. Observamos que un 9,5% piensa que *alguna vez*, un 14,3% que lo *suficiente* o *habitualmente*, un 28,6% que lo hicieron *bastante* y un 42,9% que los profesores resolvieron *siempre* las dudas de los alumnos.

Al cuestionar a la muestra si *el curso respondió plenamente a las expectativas de los alumnos*, un 9,5% responde que *poco*, un 47,6% afirma respondió *alguna vez* y un 23,8% dice que lo ha hecho *bastante*.

En relación con los compañeros, se les preguntó si *siguen manteniendo contacto con compañeros del curso, gracias a las herramientas telemáticas*. Observamos en la gráfica inferior que un 23,8% dice que no mantiene *ningún* contacto, un 14,3% que mantiene *pocos* y un 19% que conserva *alguno*. También vemos que un 9,5% afirma que mantiene los *suficientes*, otro 9,5% que tiene *bastantes* y un 19% que mantiene *muchos* contactos gracias a las TIC.

	Nunca/ nada		Pocas veces/ poco		Algo/ Alguna vez		Habitual- mente/ suficiente		Casi siempre/ bastante		Siempre/ Mucho	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Aplico a la perfección los aprendizajes del curso.	3	14,3%	3	14,3%	9	42,9%	6	28,6%	0	0%	0	0%
He mejorado mi actividad profesional tras la realización del curso.	2	9,5%	3	14,3%	7	33,3%	7	33,3%	1	4,8%	0	0%
Hay ciertos temas que aún desconozco y que son necesarios.	2	9,5%	3	14,3%	2	9,5%	6	28,6%	4	19%	3	14,3%
El curso me ha permitido ser más consciente de mi capacidad profesional.	1	4,8%	4	19%	3	14,3%	6	28,6%	5	23,8%	1	4,8%
Tengo dificultades para aplicar la formación recibida en mi trabajo.	2	9,5%	2	9,5%	8	38,1%	5	23,8%	2	9,5%	0	0%
Necesito una formación continuada similar a la recibida en este curso.	1	4,8%	1	4,8%	7	33,3%	5	23,8%	1	4,8%	4	19%
Sería conveniente que los cursos continuaran bajo el sistema de educación a distancia.	3	14,3%	3	14,3%	6	28,6%	4	19%	1	4,8%	2	9,5%
Me gustaría tener impreso el material del curso.	1	4,8%	1	4,8%	2	9,5%	2	9,5%	4	19%	9	42,9%
Los docentes resolvieron mis dudas satisfactoriamente.	0	0%	0	0%	2	9,5%	3	14,3%	6	28,6%	9	42,9%
El curso respondió plenamente a mis expectativas.	0	0%	2	9,5%	10	47,6%	5	23,8%	2	9,5%	0	0%
Mantengo contacto con compañeros del curso, gracias a las herramientas telemáticas.	5	23,8%	3	14,3%	4	19%	2	9,5%	2	9,5%	4	19%

Tabla 66 Valoración de algunas afirmaciones relacionadas con el curso.

Finalizamos el cuestionario con cinco preguntas abiertas, donde los alumnos relacionan sus valoraciones positivas y negativas extraídas tras la realización del curso, las sensaciones obtenidas tras esta experiencia, así como los aprendizajes asimilados.

Respecto a la valoración final de la experiencia, se resume como positiva para la mayoría de los encuestados (*cuestionarios 201, 202, 203,*

204, 206, 207, 208, 209, 214, 217, 218, 219). Agradecen y valoran su adaptación al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (cuestionarios 204, 206, 209), así como el valor de contenidos. Otras valoraciones están relacionadas con la metodología del trabajo, donde se afirma la necesidad de perfeccionar el método docente (*cuestionario 201*) y el método de trabajo del alumno (*cuestionario 201, 213, 214*), pues, aunque opinan que en ambos casos se tiene poca experiencia en su uso. Por último, destacar aspectos como los siguientes:

- *Es la mejor manera de trabajar tanto en grupo como individualmente, (cuestionarios 202)*
- *Facilidad de intercambiar y encontrar información, (cuestionarios 202)*
- *Para afrontar problemas en nuestra práctica profesional, (cuestionarios 203)*
- *Asignatura interesante por el contenido, (cuestionarios 205, 213, 218)*
- *No me servirá para mi vida profesional, (cuestionarios 205)*
- *Flexibilidad, permite organizar el trabajo y el estudio, (cuestionarios 207)*
- *Elogios a la web (porque trabaja), (cuestionarios 208)*
- *Desconcertante al inicio, beneficiosa finalmente, (cuestionarios 210)*
- *Difícil, aun no veo la aplicación pero bueno lo aprendido, (cuestionarios 215)*
- *Diferente a lo tradicional y de mayor importancia para el aprendizaje, (cuestionarios 217)*
- *Sirve para adaptarse a todo tipo de formación, (cuestionarios 219)*
- *Menos el monográfico y las autoevaluaciones, (cuestionarios 220)*
- *Relación alumno-profesor, (cuestionarios 218)*
- *Críticas al horario, (cuestionarios 221)*

En otra cuestión, se recogen las sensaciones del grupo y si, en un futuro, volverían a realizar un curso de formación a través de las TIC. En su análisis, entendemos que los alumnos no critican tanto el medio como el contenido.

Se describe positivamente esta experiencia por las ventajas que ofrece respecto a la presencialidad (*cuestionarios 221, 220*), la comodidad que ofrecen (*cuestionarios 202, 205, 207*), como formación instrumental (*cuestionario 221*) o porque esta metodología ayuda a tener los contenidos más estructurados (*cuestionario 215*). Sin duda, repetirían la experiencia porque este curso me anima a ello y puede mejorarse (*cuestionarios 209 210, 213, 219*) o por creer que se ha aprendido más con la utilización de las TIC (*cuestionarios 217*), gracias a que se trabaja mejor (*cuestionarios 203, 204,*

206). Es destacable, la opinión del algún alumno respecto a que gracias a estos cursos cambia la mentalidad restrictiva del profesor, pues, contribuyen a la comprensión respecto a las ocupaciones del estudiante, sin requerirle su asistencia a clase.

Tan sólo un alumno no volvería a realizar este tipo de cursos al opinar que *porque me gusta tener presente al docente y establecer una relación más personal, a pesar del buen uso de las TIC para recibir información (cuestionario 211)*. Se entiende en este caso, que las TIC son un buen recurso para transmitir pero, por otro lado, no en los procesos de transacción.

De lo aprendido en el curso, valoran principalmente el aspecto instrumental en el manejo de las *herramientas telemáticas (cuestionarios 219, 211) y su aplicabilidad en la formación (cuestionarios 201, 204, 209, 213, 217)*. A pesar de todo, aun no han tenido la posibilidad de aplicar o comprobar el *conocimiento teórico asimilado (cuestionarios 201, 207, 210, 213, 215, 220)* y que es pronto para hacer valoraciones de este tipo.

Aspectos positivos del curso



Gráfico 64 Principales aspectos positivos del curso

Con relación a los aspectos positivos del curso, los alumnos consideran que *la atención que el conjunto de prácticas desarrolladas, la atención del profesorado, la flexibilidad que ofrece es modalidad y los contenidos trabajados* son, en este caso, los aspectos mejor valorados. En el gráfico anterior se recogen las principales opciones comentadas.

Aspectos negativos del curso



Gráfico 65 Principales aspectos negativos del curso

Por el contrario, la dificultad de trabajar algunos aspectos teóricos, principalmente por su lenguaje técnico, la actitud pasota del grupo clase, pues, apenas participaba en las sesiones expositivas, y una evaluación exigente son los tópicos más negativos en el desarrollo de la asignatura.

11.1.2.5. Entrevista profesor

La entrevista es un instrumento que nos permite obtener información a través del diálogo, el intercambio y el contacto 'cara a cara' con el profesor. Para una mayor interpretación de los datos analizaremos su contenido con relación a cinco dimensiones:

- *Formación previa*

El profesor de la asignatura de Didáctica General, objeto de nuestro análisis, presenta una experiencia considerable como docente. Hace aproximadamente dos años inició su proceso de formación sobre el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y se aventuró en su aplicación.

Su preocupación se centra en dos vertientes: la formación tecnológica y la formación pedagógica en el manejo de estas herramientas. En este sentido, manifiesta tener una formación didáctica que le permite adaptarse a los nuevos medios de enseñanza, pero presenta deficiencias en sus conocimientos sobre aplicaciones informáticas y entornos de formación, especialmente para el diseño de material multimedia.

"En cuanto a la formación tecnológica, si que domino algunas herramientas, pero es evidente que me falta más formación. Aunque sí es verdad que hablamos de la diferencia entre el ingeniero

pedagógico y el ingeniero de computación quien te ha de hacer específicamente el programa o el diseño de la herramienta, como eres tú el que tienes la idea; si, además, tu dominas la herramienta tecnológica, es mucho más fácil implementarlo” (línea 11)

“[...] Básicamente si, lo que es verdad es que tienes un proceso de adaptación y desarrollas las webs o el material en TIC en función de los conocimientos que tienes, utilizas un parche, quizás con el Adobe Photoshop quedaría realmente bien” (línea 32)

Considera, en sus propias palabras, que:

“Si no tienes la formación suficiente en herramientas tecnológicas, limitas mucho los diseños que tú mismo puedas desarrollar. Cuando este año hemos diseñado las asignaturas, nuestra base de trabajo ha sido el Dream Weaver, pero no hemos utilizado otras herramientas, y a lo mejor eso nos ha limitado el posible diseño que hubiéramos podido desarrollar” (línea 22)

Al mismo tiempo, argumenta que es importante para cualquier docente tener apoyos en el diseño que le permitan adaptarse de un modo casi inmediato a los nuevos planteamientos y necesidades. Es decir, es importante saber autogestionar el propio proceso:

“[...] el que quiere hacer estos materiales, debe tener esos conocimientos y el no tenerlos te pone muchos impedimentos. Después hay otra cosa importante, no es sólo el hecho de tener un ingeniero informático, un ingeniero en computación que te vaya haciendo las cosas, es en el caso de que no lo tuvieras, y tu tuvieras los conocimientos, es el tener los medios, es tener los instrumentos para poder digitalizar los vídeos, digitalizar los materiales, poder utilizar en todo momentos para poder ir haciéndolo mejoras (línea 601)

“[...] Porque las tecnologías van a una velocidad bestial. No puedes esperarte, tu tienes una idea y en cuestión de días puede cambiar” (línea 610)

- *Actitud e implicación*

En el desarrollo de la entrevista el profesor manifestó una actitud positiva y de entusiasmo en las nuevas modalidades de la enseñanza. Si bien, en un principio no estaba muy convencido, el trabajo continuado le ha hecho reconsiderar su práctica.

“Ahora estoy muchísimo más motivado que al principio, a mí al principio me costó, incluso era muy escéptico. Lo hice forzado por las circunstancias, dentro del grupo de trabajo que tengo yo” (línea 98)

“[...]reconozco que ahora no lo cambiaría, de ninguna manera” (línea 102)

“[...]tenemos que hacer un esfuerzo bestial para mentalizar al alumno en este nuevo estilo de trabajo” (línea 103)

Argumenta que esto se deba a un cambio propio de mentalidad y a que el alumno se ha ido adaptando a esta forma de trabajo, aunque considera que es pronto para el uso de una modalidad totalmente a distancia.

"[...]en el momento que el alumno definitivamente asuma esta forma de trabajo, el sistema puede ser óptimo totalmente, semipresencial, nunca hablo de no presencial " (línea 105)

- *Percepción y valoraciones del uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

El profesor asume que las TIC adoptan el papel de mediador en el proceso de enseñanza, aspecto que provoca cambios en todo este proceso. Es por eso, que se ve obligado a un amplio y duro proceso de re-planificación de la asignatura. Los contenidos son el aspecto que más han sufrido este cambio. Afecta a su estructuración y al modo de presentarlos.

"[...]tienes que hacer menos abstractos el discurso de los contenidos, porque partes de la base que el alumno se ha de enfrentar al material de una forma autónoma y tu no transmites a través de las tecnologías el espíritu, las aclaraciones que durante una clase presencial puedes ir detectando, por tanto, el problema es más de tener que adaptar muy mucho, el material a las características de los alumnos, al discurso que tu crees que el grupo de aprendizaje puede tener o al nivel de comprensión que puede haber. El problema es adaptar los contenidos a un aprendizaje autónomo" (línea 39)

"[...] con cada curso académico trato de hacer algún cambio. No ha estado tanto vinculado a las herramientas tecnológicas [...]. Ha sido más en función del contenido, no tanto en cuanto a instrumento. Ahora con las Nuevas Tecnologías, si que haces más innovación, también al nivel de contenidos, pero sobretodo con relación a las herramientas" (línea 51)

A pesar de ello, está contento por la mejora de la tutorización, gracias a que ahora los alumnos tienen la opción de dirigirse a él mediante el correo electrónico. El alumno se atreve a preguntar cosas que tal vez presencialmente o ante el grupo no haría.

"Hay mucha más posibilidad. Hemos de pensar que en las tutorías al alumno le afecta a veces el hecho de tener que venir a hablar con el profesor. Intimidamos aunque no pretendamos hacer eso" (línea 331)

- *Uso de estrategias y metodologías de enseñanza*

La necesidad de relacionar el contenido con las actividades ha requerido una reflexión previa al diseño del curso. El profesor manifiesta que

es consciente de la necesidad de adoptar un nuevo modo de enseñar y de trabajar, aunque confía de sus habilidades didácticas.

“Esa es la dificultad, porque al final, las estrategias metodológicas más o menos, te es fácil de adaptar” línea 40”

El principal reto ha sido relacionar el contenido con las actividades, pues, las prácticas son las que realmente el alumno realizará de un modo autónomo.

“[...] al principio no existía una relación directa contenidos-actividades, conforme ha pasado el tiempo, nos hemos dado cuenta de que eso esencial, entonces la última tendencia ha sido que contenidos y actividades tienen que tener una correlación directa” (línea 238)

“Porque la secuencia de desarrollo del contenido va muy acorde con la secuencia en que han de desarrollar las actividades” (línea 227)

“Entonces esa es la manera en la que hemos tratado de hacerlo, el alumno siempre si va al contenido, la relación entre el desarrollo del contenido y el desarrollo que él ha de seguir después para hacer óptimamente las actividades, son muy parejos” (línea 234)

Según el profesor, este proceso ha sido largo, siendo necesaria una previa adaptación del alumno al proceso.

“La clave ha estado en que en las horas en que el alumno tenía las prácticas y las tenía que hacer de forma autónoma en la sala de ordenadores, la sesión no era no presencial, era presencial” (línea 256)

“Es decir, para poner en funcionamiento este tipo de cosas lo que uno tiene que hacer, es que sea muy presencial al comienzo e ir distanciándose en esa presencialidad. Cuando el alumno definitivamente entra en ese proceso, ya no necesitas tanto diálogo, presencia, motivación constante,... al principio sí ” (línea 265)

Finalmente, manifiesta un cierto grado de satisfacción, debido a que esta modalidad ha mejorado el trabajo colaborativo en los grupos. Este aspecto parece extraño, aunque los alumnos hayan continuado trabajando juntos de modo presencial. Pero según se comenta, esto se debe al miedo que los alumnos han mostrado por tener que enfrentarse a un nuevo modo de trabajar y de aprender, incrementando en trabajo en grupo.

“[...] el miedo a enfrentarse a las herramientas y tener que hacer unas prácticas que deben estar acabadas en fecha y hora concreta [...] y que serán evaluadas ha potenciado que no se planteen esa división de trabajo” (línea 385)

La selección de las actividades ha sido uno de los ejes principales de la actuación del profesor. Se trataba de buscar mecanismos que relacionaran el contenido con el alumno y que potenciaran el aprendizaje. Las que,

finalmente, han tenido más éxito, han sido las de resolución de problemas, sobretodo cuando esto se ha vinculado a material videográfico; el alumno huye de la lectura y comprensión de textos. Este tipo de actividades consistía en la presentación de un caso a través de una película de vídeo, un reportaje o un análisis videográfico y, sobre ese material, tomar decisiones, analizar actitudes, hacer comentarios personales, etc. Pero para ello es necesario un cambio en el quehacer docente. Se trata de actividades que potencian el trabajo en equipo y aprovechan las potencialidades del trabajo en grupo.

“Tenemos que cambiar el chip nosotros, si tu estás con un entorno tecnológico, con unas posibilidades tremendas, hacerles leer un artículo en una pantalla, para hacer una actividad, pues, la verdad, no” (línea 421)

“Es lo que más éxito ha tenido, porque es lo que más posibilidades de discusión y de participación tienen, por la diversidad que hay” (línea 429)

También es importante facilitar material de apoyo para un alumno sepa solucionar esos problemas. Por ejemplo, funcionaron las presentaciones en power point porque presentaban de forma resumida los aspectos más importantes para esa resolución de problemas.

- *El alumno*

Parece ser que a los alumnos les cuesta adaptarse a nuevas situaciones de trabajo. Han necesitado de un período de adaptación previo, con la ayuda y la orientación del profesor. Una medida de ayuda puede ser la aplicación de un ‘módulo cero’. Carecen de habilidades y estrategias para el autoaprendizaje, siendo necesario enseñarles a aprender.

“El alumno al final se enfrenta sólo, siempre teniendo en cuenta que hay una ayuda, un mediador, pero se enfrenta sólo al material” (línea 337)

“Yo creo que el problema no es enseñarles a utilizar la herramienta, que eso mecánicamente lo aprenden. El problema es como enseñarles a aprender con esta herramienta” (línea 358)

Comenta que en muy pocos casos han respondido a sus expectativas, porque pensaba que se adaptarían con más facilidad a este proceso.

“El alumno cuando se enfrenta a este medio, no está acostumbrado a trabajar así y no cree y además la gran mayoría no tienen la formación, por tanto les cuesta aceptar el sistema” ” (línea 249)

“Él (alumno) no termina de entender la semipresencialidad y cuando tu le dices que tiene todo en la web y haces unas sesiones presenciales para que él participe y pueda aclarar dudas, en el alumno se dan dos tendencias muy claras, los que siempre vienen y los que no vienen nunca” (línea 277)

Este proceso genera varios tipos de alumnos. Los que son activos, trabajan, siguen el ritmo deseado, y aquellos que no son capaces de adaptarse y que difícilmente son capaces de recuperar el tiempo perdido. Sólo aquellos que han desarrollado en sí mismo el hábito de trabajo consiguen resultados satisfactorios.

“El problema es aquella gente que interpreta que teniendo todo el la web ya no necesita de la presencialidad y se desvincula de la asignatura hasta el final del cuatrimestre o del curso” (línea 287)

Al mismo tiempo, afirmar que se han generado formas de trabajo diferentes al modo presencial, relacionadas con los estilos de aprendizaje. Se encuentran alumnos más activos, implicados y preocupados en su proceso de aprendizaje e implicados con su grupo.

“Lo que sí es verdad, es que normalmente el alumno que participa tiende a ser un alumno más colaborador” (línea 397)

“[...]el alumno se enfrenta sólo a ese material, por tanto, el conseguir ese aprendizaje autónomo, potencia aún más los procesos de atención que hay que poner para abordar el material” (línea 414)

- *El proceso didáctico: diseño y aplicación*

El diseño de la asignatura ha aportado una cierta preocupación al profesor, tanto desde el punto de vista técnico como pedagógico. Comenta que el diseño ha sido lento, cuidadoso y de una labor de muchas horas de dedicación. Comenta que inicialmente no existía una preocupación por los materiales, porque consideraba que ya los tenía preparados, que era cuestión de ir colgando los contenidos en la red. Pero que al publicar el primer tema, se dio cuenta *“que aquello no se aguantaba” (línea 648)*. No es que no fueran correctos, sino que no permitían al alumno ejercer el aprendizaje autónomo; era necesario la modificación de éstos.

Este proceso se ha facilitado gracias al conocimiento básico de las herramientas de diseño y elaboración de materiales. Directamente no ha tenido que depender de nadie para desarrollar los materiales, evitando contratiempos de cualquier tipo.

“Al principio poníamos el material con una distribución concreta [...], los contenidos, veía los bloques de contenidos y automáticamente

estaban al lado el Powerpoint y el formato PDF al cual podía acceder el alumno. [...] Después nos dimos cuenta, que lo ideal sería que apareciera el listado de contenidos [...] que hubiera una introducción, que cada contenido estuviera asociada en esa página a una actividad, que además tu pudieras añadir una bibliografía adicional, que además pudieras poner un vídeo; es decir, eso lo pensamos en un primer cuatrimestre y conforme lo pusimos en marcha, de la primera forma, nos dimos cuenta que aquello era insuficiente para el alumno (línea 615)”

La aplicación de la asignatura ha necesitado de un feed-back continuo, de una revisión periódica. Ha supuesto replantearse no tan sólo el diseño de los materiales, sino pensar cómo el alumno se enfrenta a unos materiales de forma autónoma, *“[...] hemos tenido que replantear lo que decimos, como lo decimos, de que manera y eso paralelamente a provocado tener que revisar todo el material, actualizarlo (línea 576)*. Para el profesor, la suerte fue que *“dominábamos el Dreamweaver y pudimos modificarlo de manera inmediata, pero ¿Y si no lo dominamos? Y dependemos de alguien que nos lo hagan, ¿cuánto tiempo va a tardar? Se relentiza mucho más el proceso. Además suelen surgir problemas inmediatos, el alumno te lo dice, - mira, no veo este vídeo. Tienes que resolverlo, no puedes esperar un año, no puedes esperar dos meses. Esto es clave” (línea 627)*

Respecto al proceso de tutorización, éste parece haber salido beneficiado. Según el entrevistado se han aclarado muchas más dudas gracias a que los alumnos poseen más medios para ello. Es más, se pierde el miedo a ejercer la comunicación. *“Tiene más medios, eso es evidente” (línea 337)*, y no se la comunicación o la ecología del aula.

Este aspecto ha beneficiado que se haya ajustado el desarrollo del curso a la planificación deseada; se han realizado todas las actividades programadas. Los contenidos no han sido excesivos, siempre se han adecuado a la práctica.

- *Resultados*

El proceso de enseñanza y aprendizaje ha sido, para el entrevistado, muy favorable. Opina que los alumnos han sabido aprovechar los recursos de esta modalidad, aunque duda si son conscientes de ello; *“[...] lo que sé es verdad es que la gente que ha seguido todo el proceso ha conseguido resultados mucho mejores que otros años” (línea 286)*, no tan sólo desde el

punto de vista de los conocimientos adquiridos, sino de las habilidades demostradas.

A pesar de todo, se trata de un proceso donde sólo han salido beneficiados aquellos que han seguido la asignatura de manera continuada, pues, *"[...]el grupo que se ha puesto a trabajar desde el principio y lo ha hecho de forma continuada, ha obtenido mejores resultados que otros años"* (línea 297).

A pesar de todo, las valoraciones no son todas positivas. Existe un grupo de alumnos que se han desvinculado del curso y que no ha sido posible recuperarlos. Son alumnos que, *"[...] cuando ha ido a enfrentarse a la situación de evaluación ha sido un desastre, porque no tenían ni el hábito del no presencial ni han tenido la ayuda presencial. Porque se han desvinculado, no han entendido la manera de trabajar"* (línea 301)

Finalmente, la opinión del profesor nos *demuestra que "[...]las nuevas tecnologías son ideales si se las utilizan bien"*, tanto por parte de éste como del mismo alumno. Se trata de facilitar recursos y potenciar la labor mediadora del profesor. De este modo *"los resultados, por parte de los alumnos, son más óptimos"* (línea 325)

11.1.2.6. Entrevista alumnos

Los alumnos expresan en las entrevistas su perspectiva sobre la formación previa y recibida en el curso. En su mayoría no presentan experiencia previa en formación a través de las TIC, y argumentan que desarrollan este curso ante la necesidad de aumentar la calidad de la práctica profesional y mejorar, al mismo tiempo, el nivel de conocimientos.

Los alumnos destacan la importancia del curso en su formación profesional, donde la relevancia de los objetivos y de los contenidos a trabajar. A pesar de ello, afirman que en algunos casos se da excesiva importancia temas determinados que no son de su interés.

La duración del curso es adecuada, tanto en su distribución temporal como en su secuencialización. Tan solo el exceso de actividades y la reiteración de ésta a lo largo de los diversos temas son motivo de insatisfacción. Solo en ciertos casos de muestra que la distribución de estos contenidos no es la adecuada, dado que en algunos temas se parte de aspectos que no han sido trabajados con anterioridad.

Los contenidos presentados son suficientes, a la vez que la cantidad de información presentada de manera paralela (bibliografía enlaces...). A pesar de todo, no siempre son presentados de manera motivadora, con excesivo texto y poca imagen y sonido.

Respecto a las actividades, se valora positivamente la libertad individual de ser realizadas en función de la disponibilidad horaria de cada uno, a la vez que se valora en alto grado la ejecución de tareas de carácter grupal. A todo ello, consideran negativamente la falta de coordinación y de preparación en las actividades colaborativas, dado a la dificultad para ser elaboradas entre todos y a la falta del dominio de las herramientas telemáticas. Siguen creyendo que las actividades individuales son las que mejoran su formación.

La evaluación es otro de las tomas a destacar por los alumnos. Consideran que los exámenes escritos no son una buena estrategia para valorar su esfuerzo y que la autoevaluación puede ser un recurso a considerar. El planteamiento inicial, enmarcado en el desarrollo de un proyecto de trabajo es, para ellos una buena medida a seguir.

Respecto al profesorado, creen que este presenta algunas deficiencias en su formación telemática. Niegan su capacidad motivadora y orientadora, a la vez que valoran negativamente su capacidad de comunicación a través de la red. Opinan que su esfuerzo ha sido el principal aliciente en su aprendizaje y que en muchos casos los profesores no han mejorado la comprensión de sus contenidos (apenas se han comunicado con ellos). Afirman que su función es como dinamizador y orientador, más que como transmisor de contenido.

Tas una valoración general del curso, creen que la experiencia es positiva, en tanto despierta su interés profesional y su afán por realizar otros cursos a distancia, siendo en buena medida una modalidad formativa que puede mejorar su calidad profesional. A pesar de todo, manifiestan poco agrado de los contenidos, muchos de ellos poco trabajados. Tan sólo valoran positivamente los bloques más prácticos como los talleres o el módulo de producción de material multimedia.

La repetición de un curso de estas características queda relegado a la mejora de la modalidad a distancia, tanto en la presentación de los contenidos como en la mejora de los procesos de comunicación e interacción.

11.1.2.7. Informe profesor

A. Planificación de la asignatura

De forma general, cuando se habla de planificación se hace referencia a tres ámbitos: Estratégica, Táctica y Operativa. Si esto lo traducimos a la planificación de la asignatura presentada, tuvo tres fases o momentos clave que pueden muy bien equipararse a los ámbitos de planificación que hemos nombrado. También hemos de decir respecto a lo anterior, que los tres momentos no niveles de planificación no se sucedieron de forma lineal. Quizás fuera así en un primer momento pero a medida que íbamos desarrollando el entorno formativo, se establecían y producían cambios en los diferentes ámbitos.

El primer momento de planificación de la asignatura trató de responder al siguiente interrogante: ¿Qué queremos y con qué orientación? Queríamos que el alumno pudiera trabajar de forma autónoma pero que a la vez tuviera facilidad para mantener el contacto presencial y virtual con el profesorado. Lo anterior suponía desarrollar un entorno formativo en el cual el alumno tuviera todo el material necesario para desarrollar óptimamente la asignatura pero, además, establecer una forma de trabajo en el cual el profesorado estuviera presente en diferentes sesiones de trabajo y virtualmente. Estábamos trabajando por un modelo de enseñanza semipresencial.

Una vez establecida la orientación, la segunda pregunta a la que responder era: ¿Cómo lo hacemos? La respuesta fue optar por el diseño del entorno formativo presentado. Para realizarlo se estudiaron diferentes páginas web y diseños, y también se tuvo en cuenta los conocimientos y formas de trabajo que los alumnos, siguiendo este modelo, hubieran tenido en otras asignaturas.

El tercer interrogante al que se respondió fue: ¿Cómo esto se debía desarrollar de forma operativa? Para ello se estableció un sistema de trabajo que seguiría siempre el siguiente proceso:

- Presentación y explicación, por parte del profesorado y de forma presencial, del contenido o tema que se iba a trabajar.

- Explicación y presentación a los alumnos de los diferentes recursos de apoyo con los que contaba en el entorno formativo (documentos, power points, páginas web, reportajes, etc.).
- Presentación y explicación de las actividades a realizar para completar dicho contenido.
- Realización por parte de los alumnos de las actividades propuestas de forma no presencial.
- Presentación en clase presencial de dichas actividades.

B. Diseño del material didáctico elaborado-

Desde el primer momento se estableció la existencia de tres tipos de materiales didácticos:

- Desarrollo de los temas: En formato PDF, el alumno tenía, cada uno de los contenidos explicados de forma presencial, desarrollados por escrito. A este material podía acceder en cualquier momento conectándose al entorno formativo, imprimiéndolo y tenerlo siempre en formato papel o grabado en un disquete y poder acceder al mismo a través de cualquier equipo informático que tuviera los recursos necesarios.
- Explicación de los temas: El alumno, en formato HTML, podía acceder en cualquier momento a todos los power point utilizados por el profesorado para realizar la explicación del tema.
- Material complementario: Este material, en relación con el contenido tratado, podía estar compuesto básicamente por tres tipos de materiales: Artículos que podían ser en formato PDF o HTML, direcciones electrónicas o reportajes y/o películas. Como su nombre indica, era un material que facilitaba la aclaración o profundización en el contenido tratado.

C. Tipo de relaciones

Alumno-contenido: El alumno establece relación con el contenido de varias formas:

- Presencial: Cuando el profesor explica e introduce el contenido en el que habrán de profundizar de forma no presencial. En el primer caso, el alumno durante la sesión presencial puede ir contrastando lo dicho

por el profesor con los diferentes materiales que encuentra en el entorno de formación.

- No presencial: El alumno puede en cualquier momento conectar con el entorno formativo y establecer relación con el contenido. En todo caso, hemos podido comprobar que el alumno establece relación con el contenido en el momento y durante la elaboración de las actividades. La relación con el contenido está muy vinculada, sobre todo, a la demanda de actividad concreta y/o a la preparación del examen.

Alumno-profesor (tutorías): El alumno establece relación con el profesor de forma presencial y no presencial. En el primer caso, durante las horas de clase presenciales y en las tutorías establecidas en el horario de atención a los alumnos en el despacho. De forma no presencial a través del correo electrónico. Hemos podido comprobar que la utilización de esta última es masiva sobre todo coincidiendo con la fecha límite de presentación de trabajos y realización de exámenes.

Alumno-Actividad: La realización de actividades es uno de los aspectos fundamentales a partir del cual los alumnos establecen contacto con el entorno formativo. El tratamiento y desarrollo de cada bloque de contenidos supone para el alumno, como mínimo, la realización de una actividad. El desarrollo de la misma conlleva la utilización de los diferentes materiales didácticos presentes en dicho bloque de contenidos.

D.Los contenidos se trabajan siguiendo la siguiente secuencia y fases:

- Presentación y explicación por parte del profesor, de forma presencial del contenido sobre el que trabajar. Se explica el contenido incidiendo en el mismo de forma general y haciendo hincapié en todos los aspectos que pueden generar más dificultad en el alumno cuando se enfrente al mismo de forma no presencial.
- El alumno de forma no presencial deberá profundizar en los contenidos tratados revisando en el entorno formativo los documentos en formato pdf, repasar los powerpoint y todos los materiales complementarios presentes en el bloque de contenidos.

- Durante todo el proceso presentado hasta ahora, el alumno puede participar en tutorías, presenciales o virtuales, para aclarar cualquier aspecto del tema tratado que no haya sido comprendido.
- Posteriormente, se propone al alumno el desarrollo de las actividades presentes en el tema. Durante el desarrollo de las actividades el alumno también puede recurrir a tutorías presenciales o virtuales. Estas actividades tienen una fecha límite de entrega y presentación, de forma presencial, en clase.
- Por último, la presentación en clase de las actividades desarrolladas permite la clarificación aquellos aspectos de la actividad que no hayan estado bien entendidos o con falta de desarrollo óptimo y, consecuentemente, la verificación de la consecución de objetivos y la evaluación de las mismas.

11.1.2.8. Registros electrónicos

A continuación se presentan los datos proporcionados por los registros aportados por las aplicaciones informáticas utilizadas. Valoraremos la información aportada por:

- La comunicación a través del uso del correo electrónico
- El BSCW, cuya información nos permitirá observar el proceso de trabajo de los alumnos.

Recordamos que en esta asignatura se optó por no utilizar un entorno de formación

El correo electrónico

El análisis del proceso de comunicación desarrollado en el curso mediante el uso del correo electrónico o e-mail. Por razones obvias de acceso, nos limitamos a la relación que han mantenido el profesor y el alumno a través de este medio, preservando la privacidad y anonimato de los remitentes de los mensajes.

Todos los mensajes recogidos se han vaciado en una tabla que contenía: fecha del mensaje, remitente, asunto y el contenido del mensaje. Los siguientes apartados muestran la distribución atendiendo a tres ámbitos: la función que cumple el correo electrónico dentro del proceso comunicativo

del curso; los remitentes, a fin de estudiar el grado de participación de los alumnos; y la distribución temporal.

Respecto a **la función que el mensaje cumple dentro de la interacción**, se han recogido 11 clases de mensajes, que se definen de este modo:

- Agradecimientos. Corresponde a mensajes de reconocimiento por el trabajo del profesor, atendiendo a las posibles respuestas positivas o al desarrollo satisfactorio de la asignatura.
- Aspectos generales. Se agrupan en este tópico aquellos mensajes dirigidos al profesor, dónde se le preguntan aspectos generales del desarrollo de la asignatura, tales como aspectos organizativos, la metodología a emplear, el planteamiento de la evaluación, los horarios, etc.
- Demanda de tutorías o dudas. Bien es sabida la importancia de la actividad tutorial por parte del profesor en un entorno telemático. En este caso y debido al planteamiento de la asignatura, hemos creído necesario agrupar estos mensajes en cuatro:
 - Dudas actividades. Recogen las cuestiones dirigidas a la resolución de problemas planteados respecto a las actividades o prácticas de la asignatura, las cuáles desarrollan los alumnos en cada uno de los temas. Son actividades que se realizan semanalmente y que requieren de una respuesta prácticamente inmediata por parte del profesor.
 - Dudas contenido, centradas en la resolución de cuestiones relacionadas con el contenido teórico de los temas trabajados. Deben responderse de un modo reflexivo y adecuado a los conocimientos previos del alumno, quien incluso puede tener problemas para formular de un modo correcto su cuestión.
 - Dudas examen. Como hemos comentado anteriormente, los alumnos deben preparar las preguntas de examen semanas antes a su realización. Este hecho propicia otra fuente de dudas en el alumno que, en este caso y debido

a la interacción que supone este tipo de actividad, no hemos querido incluirlas en alguno de los apartados anteriores.

- Dudas trabajo. De igual modo que lo comentado en el punto anterior y teniendo en cuenta que la elaboración de un trabajo teórico-práctico supone un modo de trabajar concreto y puntual, recogemos en otra dimensión las dudas destinadas a la elaboración de esta tarea.
- Entrega actividades, categoría que recoge aquellos mensajes enviados al profesor donde los alumnos comunican la entrega de su actividad en el BSCW -solicitando su evaluación.
- Información de la Entrega trabajo general de la asignatura.
- Plan de trabajo. Los alumnos que envían mensajes de esta categoría son aquellos que requieren al profesor de un plan de trabajo adicional al que se plantea de modo inicial para todo el grupo clase. Nos referimos a todos aquellos quienes cursan la asignatura por segunda (o tercera) vez, otros que trabajan y solicitan un ritmo diferente al de sus compañeros, etc.
- Problemas técnicos. Reunimos aquí mensajes relacionados con posibles problemas técnicos planteados por los alumnos a lo largo del curso, como pueden ser el manejo inadecuado del ordenador, la falta de un software concreto, el acceso a las aplicaciones utilizadas, etc.
- Un último tipo de mensajes con aquellos donde se solicita el seguimiento o evaluación continua al profesor, debido principalmente a problemas con el desarrollo de la asignatura. Son alumnos que durante el desarrollo del curso plantean dificultades para seguir el ritmo planteado, presentan problemas de planificación, etc

En la siguiente tabla se muestra la distribución de los mensajes agrupados por el 'asunto', mostrándose las frecuencias y porcentajes en cada caso:

Valor	Asunto del e-mail	Frecuencia	Porcentaje
1	Agradecimientos	1	1,9
2	Aspectos generales	3	5,7
3	Dudas Actividades	2	3,8
4	Dudas contenido	1	1,9
5	Dudas examen	6	11,3
6	Dudas trabajo	18	34,0
7	Entrega actividades	8	15,1
8	Entrega trabajo	1	1,9
9	Plan de trabajo	5	9,4
10	Problemas técnicos	3	5,7
11	Seguimiento	5	9,4
TOTAL		53	100,0

Gráfico 66 *Distribución de mensajes por asunto*

Se recibieron un total de 53 mensajes, tal vez pocos para ser una asignatura anual, distribuidos entre 28 remitentes. Tomando como referencia otros estudios (Henríquez, Fandos, Gisbert, 2000), en este caso no encontramos mensajes relacionados con:

- Comentarios/respuestas a asuntos personales. Podemos afirmar que los alumnos prefieren comentar sus problemas personales directamente con el profesor.
- Coordinación de fechas para chat o examen. Este aspecto es comprensible, debido a que no se usaron las herramientas telemáticas para desarrollar actividades con el grupo clase de modo no presencial.
- Interacción Social. En este caso los alumnos no utilizan el correo electrónico para la mejora de las relaciones interpersonales o la comunicación entre el grupo. Este hecho parece igualmente comprensible al no utilizarse una lista de distribución para la comunicación global; tenemos datos recogidos³ con el mismo

³ Los datos se recogen en el informe personal del profesor de la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, realizado en el primer semestre del curso 2002-2003. En esta asignatura se dispone de una lista de distribución, conocida como EDUZCO y gestionada por el mismo profesor. Pueden verse los mensajes en la siguiente dirección: <http://www.ice.urv.es/edusoc> [los mensajes estarán visibles hasta octubre de 2003]

grupo y en otra asignatura donde se comprueba que el uso de la lista influye en el aumento de la interacción social.

- Debates ajenos a las actividades propuestas. Como en el caso anterior, debido a la falta de una herramienta global de comunicación, no se desarrollan actividades propuestas por los propios alumnos.
- Comentarios sobre el curso. El profesor no recibió en ningún caso comentarios positivos o negativos sobre el desarrollo y funcionamiento del curso.

Es importante recordar, que se trata de una asignatura semipresencial donde existe de igual modo el contacto 'cara a cara' con el profesor en momentos determinados del curso, tanto en el aula como en el despacho de este último. De este modo, no podemos negar que no se suceda ningún tipo de intercambio ajeno a las categorías planteadas. En este análisis sólo nos basamos en los registros obtenidos mediante el uso del correo electrónico.

Resumimos gráficamente (gráfico 66) el contenido o asunto de los mensajes. Puede comprobarse que las '*dudas respecto al trabajo*' a realizar en la asignatura acogen el 34% de los mensajes recibidos por el profesor. Entendemos que este aspecto se debe al desarrollo de un trabajo poco habitual con relación a la estructura y al contenido temático, bastante diferente a lo que habitualmente estaban acostumbrados los alumnos⁴.

Tras esta opción, le siguen a distancia la '*entrega de trabajos*' (15%). las '*dudas sobre el examen*' (11%). Tal vez, resulta preocupante las pocas dudas planteadas respecto al contenido, pero pensamos que esto se debe a la posibilidad de preguntar al profesor en el aula o en las horas presenciales de atención, o que éstas se pueden resolver dentro de cualquier otra opción (puede resolverse una cuestión de este tipo tutorizando el desarrollo de una actividad, evaluando el trabajo, etc.)

Las opciones restantes oscilan en porcentajes similares, agradeciendo que en este caso y a diferencia de otros estudios desarrollados por el grupo

⁴ Aportamos la apreciación que tenemos al respecto de este caso. En primer lugar, pensamos que, dado que son alumnos de segundo de Pedagogía pueden presentar poco bagaje en el desarrollo académico dentro de la universidad. Y en segundo lugar, observamos que el Plan de Estudios (1994) de esta Licenciatura –en el caso de la URV– presenta tan sólo dos asignaturas (de un total de 14) pertenecientes al área DOE y, por tanto, relacionadas con la asignatura de Didáctica General.

Pupitre-Net (2000) o por nosotros (Fandos, 2001), que los problemas técnicos (6%) no son la opción más destacada. En este caso sólo tres alumnos han presentado problemas de este tipo ocasionados por los problemas del aula de la facultad, donde por ejemplo, afirman que “estamos en el aula de informática, y si bien podemos ver el video, no podemos escucharlo” (correo 47).

Anecdóticamente, sólo un alumno responde al profesor agradeciéndole su esfuerzo tras revisar sus actividades.

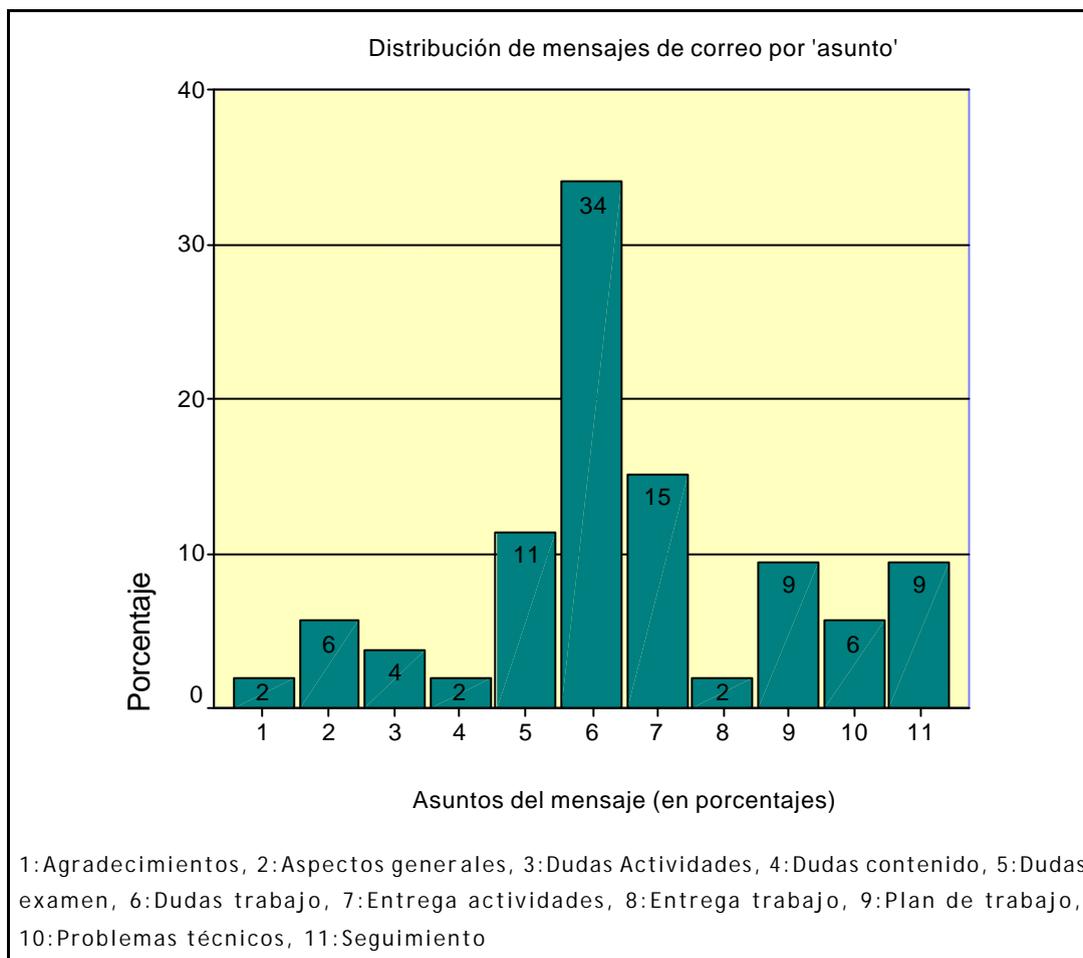


Gráfico 67 *Distribución de Mensajes de correo por 'asunto'*

De estos datos puede desprenderse que el e-mail ha cubierto tres esferas de la comunicación en el curso:

- Los aspectos organizativos relacionados con horarios de encuentros, fecha de examen, información de cuentas, password, etc

- El proceso de aprendizaje: en cuanto a acción tutorial, desarrollo y envío de actividades, seguimiento, etc.
- La interacción individual -uno a uno- entre el profesor y el alumno.

Algunas observaciones con relación a lo expuesto, es la disminución de los mensajes respecto al *aviso o consulta de problemas técnicos*. Parece ser que los alumnos disponen en sus hogares de los recursos de software y hardware requeridos -todos son de distribución libre- o, en su defecto, usan las instalaciones y recursos de la facultad. Recordemos, en este sentido, que en las horas no presenciales el profesor facilitaba a los alumnos el acceso al aula de informática.

No se utilizó el correo electrónico como modo global -uno a todos- para intentar organizar actividades o encuentros síncronos. La dificultad que este aspecto suponía con un grupo clase tan numeroso y el 'miedo' a producir un mayor desconcierto entre el alumnado indujo al profesor a descartar esta posibilidad de las TIC.

En segundo lugar, analizamos el uso del correo electrónico respecto al **remitente del mensaje**. En este apartado los mensajes se clasifican por remitente y para proteger la privacidad de los participantes hemos reemplazado sus nombres por códigos clave.

Entre las 28 personas que utilizaron esta herramienta en algún momento del curso, destacamos el alumno n.27 con casi el 25% de los mensajes recibidos por el profesor. Este hecho se debe, principalmente, a que el e-mail fue utilizado principalmente por aquellas personas que por causas laborales no podían asistir a clase en ningún momento.

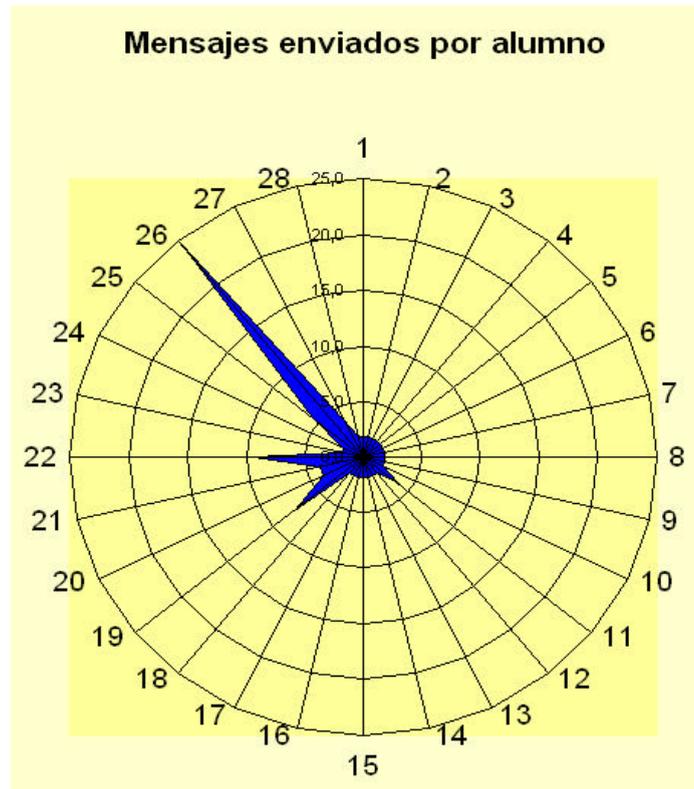


Gráfico 68 *Distribución de Mensajes de Correo electrónico por Alumno*

Se muestra una distribución bastante irregular. En general, la media de cada alumno responde a un 2% del total de los mensajes. Tan sólo destacan el alumno anteriormente nombrado, y los alumnos n.22, con un 9.4% y el alumno n.19 con un 7.5% del total de los mensajes recibidos.

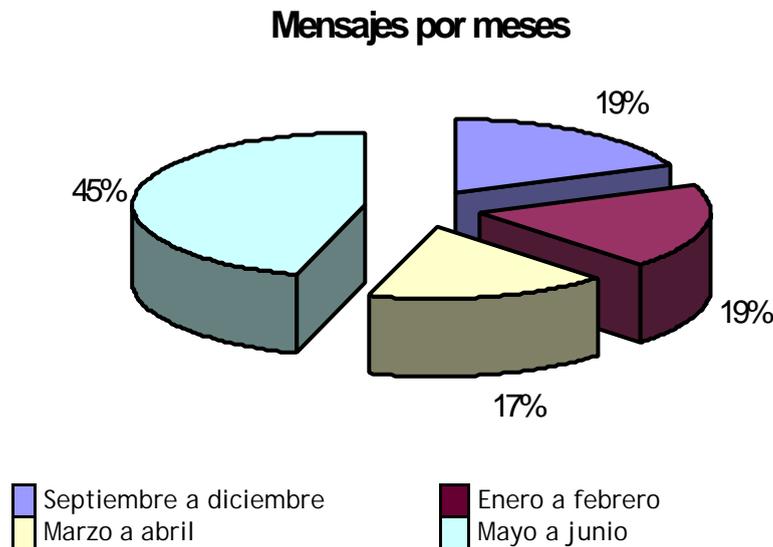
El planteamiento del profesor fue siempre el de combinar las tutorías presenciales y electrónicas, potenciando el uso de esta última como un modo de acceder más rápidamente a las consultas y premiando con la rapidez de sus respuestas. En ninguno de los casos, los alumnos recibieron la respuesta con una demora superior a las 48 horas. Este aspecto es significativo, teniendo en cuenta que el horario de atención del profesor implicado -dos días a la semana- no podría superar este hecho.

Un tercer aspecto de interés, era distinguir el uso del correo basándonos en **la fecha del mensaje**. Al clasificar los mensajes por el día de envío-recepción podemos diferenciar los períodos en la comunicación alumno-profesor, clasificando el proceso comunicativo mes a mes. Se observa en el siguiente cuadro:

Meses	Frecuencia	Porcentaje
Septiembre - diciembre	10	18,9
Enero - febrero	10	18,9
Marzo - abril	9	17,0
Mayo - junio	24	45,3
Total	53	100,0

Gráfico 69 *Relación mensajes por meses*

Hemos agrupado los meses en cuatro períodos para facilitar el proceso de análisis. Si en los tres primeros se describe un porcentaje similar, destacamos el período que comprende los meses de mayo y junio como los de mayor actividad, el cuál corresponde al final de curso. Lo representamos de modo gráfico.

Gráfico 70 *Distribución de mensajes por meses*

Es interesante analizar el contenido de estos mensajes con relación a su fecha de envío. De este modo, comprobamos que las dudas en relación en desarrollo del trabajo teórico-práctico demandado en los planteamientos generales de la asignatura ha mantenido una constante a lo largo del curso. Puede extrañar ver que la 'entrega de trabajos' recoge un 10% de los mensajes durante los meses de enero y febrero; este hecho se confirma cuando comprobamos que estos mensajes pertenecen a un alumno con convocatoria extraordinaria que pretendía acabar el curso en el mes de febrero.

Los alumnos han requerido la ayuda del profesor durante todo el año. Por el contrario, las dudas referente al contenido, los problemas técnicos o

incluso las dudas alrededor del examen se consideran puntuales. Eso sí, en este último caso se concentran de manera notable en los meses de mayo y junio (con un 25%), evidentemente en épocas de examen.

	Sept-dic.	Ene-feb	Mar-abr	May-jun	Total
1:Agradecimientos				4,2%	1,9%
2:Aspectos generales				12,5%	5,7%
3:Dudas Actividades	10,0%	10,0%			3,8%
4:Dudas contenido			11,1%		1,9%
5:Dudas examen				25,0%	11,3%
6:Dudas trabajo	40,0%	70,0%	44,4%	12,5%	34,0%
7:Entrega actividades	20,0%			25,0%	15,1%
8:Entrega trabajo		10,0%			1,9%
9:Plan de trabajo	30,0%			8,3%	9,4%
10:Problemas técnicos				12,5%	5,7%
11:Seguimiento		10,0%	44,4%		9,4%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 67 Relación asunto del mensaje por meses

Como último análisis, aportamos el uso del correo electrónico por cada uno de los alumnos en función de las fechas de envío. En la siguiente tabla se resumen estos datos, donde nos percatamos que ninguno de los alumnos que usaron esta herramienta a lo largo del curso ha sido constante en su uso. Posiblemente, han combinado la tutoría electrónica con la presencial o, en todo caso, sólo han requerido de la ayuda del profesor en momentos puntuales del proceso de la asignatura. Se sigue observando como un mayor número de sujetos participan en esta comunicación al final del curso, siendo muy pocos los que tan sólo lo utilizan al inicio de éste. Afirmamos que la progresión del e-mail para la acción tutorial, ha sido satisfactoria.

Si intentamos buscar patrones temporales en el seguimiento que los alumnos hacen del curso es difícil encontrar un único estilo. La mayoría han participado regular o puntualmente del proceso comunicativo, cada uno ha realizado su peculiar administración del tiempo en cuanto a realizar las actividades de aprendizaje. Tan sólo lamentamos que no haya sido una herramienta de uso más extendido entre el alumnado.

Alumno	Sep-dic	Ene-feb	Mar-abr	May.jun
1				4,2%
2				4,2%
3				4,2%
4				4,2%
5				4,2%
6				4,2%
7			11,1%	
8			11,1%	
9	10,0%			
10	10,0%			
11				8,3%
12				4,2%
13				4,2%
14				4,2%
15				4,2%
16				4,2%
17				4,2%
18	10,0%			
19			44,4%	
20		20,0%		
21				8,3%
22				20,8%
23				4,2%
24				4,2%
25	30,0%			
26	40,0%	80,0%		4,2%
27			22,2%	
28			11,1%	
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 68 Relación alumno-meses

El BSCW

Como se explicó con anterioridad, el BSCW presentaba una triple función. En primer lugar, servir como herramienta de trabajo colaborativo para los alumnos. Se les permitía tener carpetas propias mediante las cuales intercambiar información, documentos, direcciones de interés, bibliografía, etc. de interés entre sus compañeros.

En segundo lugar, el entorno era utilizado en la entrega de los trabajos individuales y en grupo especificados en la evaluación de cada tema, en particular y de la asignatura en general.

Y en tercer lugar, el BSCW sirvió al profesor y al grupo clase como herramienta de comunicación. Las posibilidades del entorno por aportar comentarios o realizar foros de consulta motivó a la interacción y al

intercambio, fundamentalmente sobre el desarrollo y valoración de las actividades.

De este modo, la distribución de las carpetas dentro del BSCW fue la siguiente:

1r nivel	2º nivel	3r nivel	4º nivel
Educación social	Trabajos en grupo	Carpeta por grupo (12 en total)	Ej. Práctica 12
	Trabajos individuales	Carpetas por alumno (41 en total)	Ej. Lectura y comentario de textos
Pedagogía	Trabajos en grupo	Carpeta por grupo (11 en total)	Ej. Práctica 3
	Trabajos individuales	Carpetas por alumno (39 en total)	Ej. Lectura y comentario de textos
Material común de la asignatura	Direcciones o URL de interés	Revistas Centros o Instituciones Otras	Ej. http://www.pedagogia.fcep.urv.es/departament
	Documentos	Word, Power Point, PDF..	
	Otros materiales		
Foros y FAQ,s			

Observamos en el primer nivel cuatro carpetas de trabajo:

- Pedagogía: espacio de tareas para los alumnos que pertenecían a este grupo.
- Educación Social: espacio de tareas para los alumnos que cursaban esta especialidad.
- Material común de la asignatura, considerada como una carpeta conjunta para ambos grupos.
- Foros y FAQ's, para el intercambio e interacción entre los alumnos y el profesor. A pesar de estar presente en la planificación inicial

de la asignatura, esta carpeta no se pudo en funcionamiento. Tras el análisis del grupo y la progresiva implantación de las herramientas, el profesor consideró no utilizar esta opción para no complicar el aprendizaje de los alumnos.

El BSCW es una herramienta que permite el intercambio de información y potencia la comunicación asíncrona dentro del grupo. Su estructuración, mediante el uso de carpetas y subcarpetas, permite una gran versatilidad en su utilización. Teniendo en cuenta que no se usó ningún entorno de formación con estas características, el profesor se optó por su uso dentro de la asignatura. Fue de gran saber que en otras asignaturas también era utilizado, de modo que facilitaba el aprendizaje y manejo al alumno.

La distinción de dos grupos según los estudios de procedencia (pedagogía o educación social) se hizo necesaria para facilitar la gestión del curso. A pesar de que ambos comparten la asignatura dentro de las horas teóricas, el profesor decidió la creación de carpetas diferenciada, básicamente por dos razones. Primero, facilitar la gestión y evaluación. Mantener los grupos por separado, tal como viene definido desde el punto de vista académico (listado de matrículas, actas de evaluación,...) proporciona un seguimiento más adecuado de todos los alumnos.

Y, como segunda razón y desde un planteamiento más académico, la diferenciación de los grupos de trabajo supone mantener una mejor relación entre la teoría y la práctica. Recordemos que en las horas prácticas de la asignatura se dividía la totalidad del grupo clase según cursaban la licenciatura de pedagogía o la diplomatura de educación social con el fin de ajustar las actividades al enfoque profesional de cada uno de estos perfiles profesionales. Al mismo tiempo, este aspecto permite que los alumnos puedan revisar en todo momento las tareas de sus otros compañeros, realizados bajo las mismas orientaciones.

El segundo nivel de las carpetas mencionadas corresponde a una distinción o clasificación flexible que puede adaptarse a las necesidades del curso. Inicialmente, el profesor creó las carpetas de entrega de actividades individuales y en grupo, mientras que los alumnos introdujeron en su interior

las suyas propias. Era tarea esencial del docente mantener el orden manifestado desde un principio.

Las dos carpetas restantes en el primer nivel del entorno BSCW, responden a las necesidades generales del grupo clase. Se establecieron dos:

- Material común de la asignatura. Se trata de fomentar el intercambio de información, documentos, direcciones o vínculos de interés, etc.
- Foros y FAQ's. Este era un espacio destinado al desarrollo de actividades asíncronas basadas en el debate y a favorecer la interactividad entre los alumnos, mediante la estrategia de las preguntas más frecuentes (la idea es que ellos mismos respondieran sus preguntas).

De todos modos, ambas carpetas no tuvieron el desarrollo esperado, siendo difícil su utilización. A inicios del curso el profesor planteó su eliminación.

Planteamos ahora un análisis más detenido del uso del BSCW centrándonos tan sólo en las carpetas de entrega de actividades. Nos permiten entender y relacionar la planificación del curso, las orientaciones del profesor y el trabajo realizado por los alumnos a través de las prácticas. Las entradas (entendidas como la depositación de algún documento, vínculo u otra información) tanto en las carpetas individuales como en grupo nos dieron la oportunidad de reparar en algunos aspectos de la labor docente, así como su capacidad de autogestión y autoaprendizaje.

Respecto al trabajo individual (6 lecturas y comentarios de libros relacionados con la Didáctica), sólo un 2% de los alumnos fue capaz de seguir la planificación aconsejada por el profesor; un 43,8 entregó todas las tareas en junio; y un 56,3% no llegó a realizar ninguna. Posibles causas de este hecho pueden ser las dificultades de autorregulación que poseen para planificarse el trabajo, las expectativas o valoraciones sobre este tipo de actividad (donde consideraban esta actividad como excesiva y engorrosa, tal como obtuvimos en las encuestas), etc.

El trabajo en grupo plantea un quehacer diferente. El profesor insistió en la necesidad de seguir la planificación detallada en la temporalización del

curso, de modo que era necesario realizar y entregar cada actividad dentro de los plazos establecidos. En el cuadro siguiente se puede observar las fechas de entrega de cada actividad según los grupos de trabajo.

BSCW -- Didáctica General-- Educación Social											
				11-3		18-3		22-4		13-5	
Grupo1	Nº alum.	P1	P2-3	P4	P5	P6-7	P8	P9	P10	P11	P12
1	2		13-12-03	11-12-02		19-11-02					
2	2		05-11-02	03-12-02		19-11-02		25-03-03	10-06-03	22-05-03	09-06-03
3	4										
4	3		05-11-02	03-12-02		19-11-02		13-03-03	10-04-03	15-05-03	22-05-03
5	3		05-11-02	03-12-02		19-11-02		13-03-03		09-05-03	15-05-03
6	2		06-12-02	03-12-02		19-11-02		27-02-03			
7	3		05-11-02	03-12-02		19-11-02		27-02-03	24-04-03		22-05-03
8	3		27-11-02	03-12-02		19-11-02		16-03-03	24-05-03	18-05-03	16-05-03
9	3		05-11-02	03-12-02		16-05-02			26-05-03	16-05-03	15-06-03
10	4		05-11-02	09-05-02		19-11-02		13-03-03	12-04-03	15-05-03	
11	2		19-11-02	03-12-02		19-11-02		13-03-03	03-04-03	12-06-03	
12	2		05-11-02	12-03-02		19-11-02					

BSCW -- Didáctica General-- Educación Social											
				13-3		20-3		24-4		22-5	
Grupo1	Nº alum.	P1	P2-3	P4	P5	P6-7	P8	P9	P10	P11	P12
1	4	25-10-02	18-11-03	03-12-03				06-04-03			
2	2	20-10-02	12-11-02	03-12-02							
3	3	29-10-02	12-11-02			01-04-03		18-03-03	01-04-03	13-jun	
4	4	29-10-02	20-11-02			01-04-03		18-03-03			
5	3	29-10-02	12-11-02			03-12-03		18-03-03	31-03-03		
6	2	29-10-02		03-12-02		03-12-02					
7	2										
8	2	29-10-02	12-11-02	03-12-03							
9	3	29-10-02	12-11-02			03-12-02		06-05-03	01-04-03	06-05-03	27-05-03
10	3	13-06-03	13-06-03	13-06-03		13-06-03		11-03-03	13-06-03	13-06-03	13-06-03
11	4	29-10-02	12-11-02			03-12-02		25-03-03	11-03-03		01-04-03

Tabla 69 Registros BSCW

En este análisis nos percatamos que:

- Un mayor número de grupos de pedagogía que de educación social han realizado más del 80% de las prácticas y, por tanto, aprobado esta parte de la asignatura. La verdad es que este dato nos muestra que son los alumnos de pedagogía los que menos asistieron a clase y prefirieron realizar estas tareas a distancia.
- Existe un grupo en cada uno de los estudios que no ha llegado a realizar ninguna actividad o, en todo caso, alguna con carácter

puntual. Son alumnos que se rezagaron desde los inicios del curso y que ha sido imposible recuperarlos.

- Existe un gran número de grupos, más del 40% del total, que no han superado la parte práctica de la asignatura. La principal causa fue un abandono progresivo de su participación, esencialmente en el transcurso del segundo.

Mostramos a continuación un resumen de estos datos:

% actividades realizadas	Pedagogía	Educación social
Más de un 80%	8	4
Entre un 50% y 80%	3	6
Menos de un 50%	1	1
<i>Total grupos</i>	<i>12</i>	<i>11</i>

Tabla 70 Entrega de trabajos (I)

Todas las actividades presentadas han sido evaluadas por el profesor con los criterios establecidos por él mismo. Mediante el uso de 'etiquetas de comentarios', opción que aporta el BSCW, éste aportaba sus valoraciones y comentarios sobre la actividad desarrollada en el menor plazo de tiempo posible para su posterior modificación. Definía aquellos puntos positivos y negativos, daba la resolución al problema, planteaba nuevas dudas o remitía al grupo a la lectura de las actividades realizadas por otro grupo para que comprobaran la respuesta correcta. De este modo, los alumnos han podido modificar sus errores, compartir y conocer las ideas de otros grupos de trabajo y dialogar con el profesor sobre su resolución.

Este es un ejemplo de respuesta depositado por el profesor a uno de los grupos de trabajo, a partir de la opción 'comentarios' del BSCW. En él puede verse, entre otras cosas, el día y fecha de corrección y el 'estado de ánimo' con el cual el profesor indica sus sensaciones hacia el trabajo.

Subject:

From: Profesor

Date: 2003-06-03, 14:57:56 UTC

Type: Angry

Lines: 7

La práctica no es correcta y se ha de repetir algunos aspectos. Poned atención a lo siguiente:

1. Habéis realizado el análisis del grupo de aprendizaje. Pero es mejor que sigáis la referencia de análisis del grupo que hemos propuesto en clase porque os dejáis sin explicar aspectos fundamentales. Por otro lado, lo anterior os permite priorizar que es imprescindible para concretar de forma justificada los objetivos y los contenidos.

2. Cuando planteáis los objetivos, el problema lo tenéis con los operativos. Recordad que son acciones claramente definidas con concreción de la acción. Tal como lo exponéis no son tales. Yo no los pondría y recordad que los objetivos operativos no son obligatorios en una acción formativa. Por otro lado, algunos no están bien definidos porque son actividades y no objetivos.

2. ¿Y los contenidos?

No olvidéis que en el cuestionario, cuando planteéis los contenidos tenéis que justificar los criterios de selección utilizados y la técnica de secuenciación aplicada.

3. Sobre las estrategias metodológicas, primero quiero recordaros que son las que aplicas tú como formador en la impartición del curso. Y, segundo, seguid fielmente las propuestas de los apuntes. Así, por ejemplo, primero debéis decir los procedimientos (orientaciones que seguiréis en todo el curso), los métodos de transmisión de información que utilizaréis y el tipo de actividad grupal o individual o ambas y por qué. Lo que proponéis no son estrategias metodológicas.

Repasad los apuntes y seguidlos fielmente a la hora de realizar el cuestionario.

El último de los trabajos valorados fue el considerado como teórico-práctico, dentro de la asignatura. De los 8 trabajos finales que se presentaron, todos fueron depositados en el BSCW en la fecha indicada como límite, excepto dos: entregados una semana antes y una semana después de lo establecido, respectivamente.

	Frecuencia	Porcentaje
Presentado	39	48,8
No presentado	41	51,3
Total	80	100,0

Tabla 71 Entrega de trabajos (II)

En este caso, las fechas de entrega por sí solas no nos aportan más que esta información, aunque valoraremos otros aspectos más adelante.

11.1.3. Interpretación de la información

El referente principal del análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje es, en muchos casos la evaluación de los aprendizajes, medida muchas veces por la calificación cuantitativa que obtienen los alumnos de modo individual y en grupo.

Observamos en el gráfico siguiente como existe un alto porcentaje de suspensos que, sumados a los no presentados, se convierten en más de un 60%. Teniendo en cuenta estas cifras, puede considerarse que negativos los resultados obtenidos por los alumnos respecto a los objetivos de la asignatura.

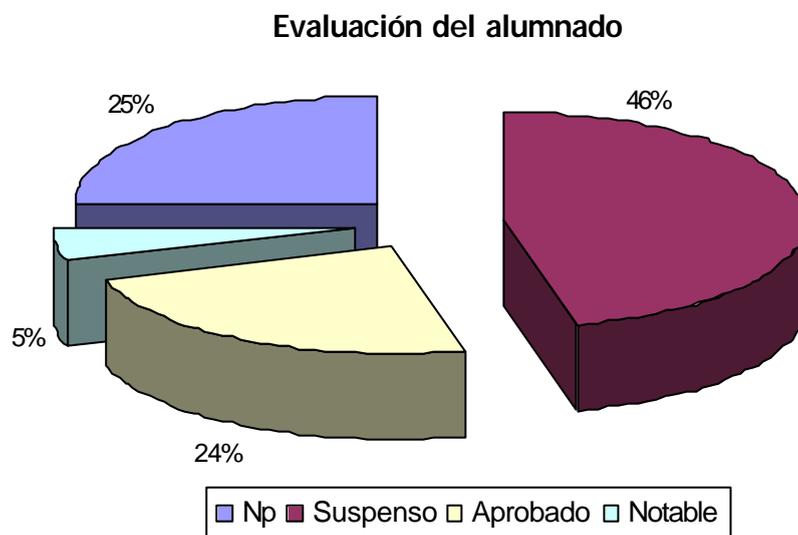


Gráfico 71 *Evaluación del alumnado*

Si analizamos las notas en función de las actividades que debían superar los alumnos, no se destaca ninguna tarea como principal causante de las calificaciones negativas. Tanto el examen como las prácticas o el trabajo final son, en definitiva obstáculos que el alumno no ha sabido superar.

	NP		Suspenso		Aprobado		Notable	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Libros								
Presentado	2	5,7%	10	28,6%	19	54,3%	4	11,4%
No presentado	18	40,0%	27	60,0%				
Prácticas								
Presentado	1	1,9%	30	55,6%	19	35,2%	4	7,4%
No presentado	19	73,1%	7	26,9%				
Trabajo final								
Presentado			16	41,0%	19	48,7%	4	10,3%
No presentado	20	48,8%	21	51,2%				
1r Parcial								
Presentado	2	5,4%	12	32,4%	19	51,4%	4	10,8%
No presentado	18	41,9%	25	58,1%				
2º Parcial								
Presentado	2	5,1%	14	35,9%	19	48,7%	4	10,3%
No presentado	18	43,9%	23	56,1%				

Tabla 72 Evaluación

A pesar de todo, analizamos de manera más profunda los resultados obtenidos en nuestra investigación.

El primero de los puntos a valorar es la planificación de la asignatura. En este caso, podemos afirmar que sigue la preocupación por los aspectos técnicos. Este es un 'handicap' aun no superado por el profesor y por los alumnos. La preocupación porque la tecnología no falle sigue siendo uno de los principales problemas que obsesionan al profesorado. Muestra de ello es el no-querer utilizar un entorno de formación comercial, propio de la universidad, que en experiencias anteriores impidieron el perfecto desarrollo de una asignatura. No olvidemos que la primera impresión que reciben los alumnos influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La preocupación por el contenido aparece tras la experimentación, tras un primer contacto. Cuando te das cuenta de que 'algo no funciona, que los alumnos han superado el miedo tecnológico es cuando nos centramos en la preocupación respecto al contenido. De este modo, se confeccionan los temas adecuándose al lenguaje de los alumnos y a sus necesidades conceptuales: presentación del tema, problemática a abordar, material de apoyo o complementario y resolución de ese problema anteriormente planteado.

Este aspecto influye en el **diseño del material didáctico elaborado**. Se trata, en una según fase de mejorar la estructuración del contenido cuando éste se hace expresamente para este tipo de formación. Es entonces cuando la web pasa de ser informativa a formativa. En este caso, cuatro parecen ser los pilares claves de la formación basada en las TIC:

- La posibilidad de imprimir el contenido
- Facilidad de conectar con el profesor en cualquier momento (de modo síncrono o asíncrono)
- La estructuración del contenido partiendo de una problemática
- El material de apoyo, como las presentaciones power point fue favorable

Estos aspectos nos ayudan a entender qué proceso sigue el alumno en relación con su **aprendizaje**, es decir, **cómo desarrolla su trabajo**.

En primer lugar, el proceso depende de la actitud del grupo y la motivación por parte del docente. Los alumnos deben entender qué se espera de ellos en la asignatura, deben captar su atención y motivación. Este proceso puede hacerse en el desarrollo de la primera sesión de clase, una presentación presencial o, en todo caso, a través del material multimedia. Es importante que de este modo, el diseño de los contenidos sea capaz de captar la atención del alumno. Hasta el momento, el profesor no parece tener esa predisposición y habilidad técnica, de modo que en la mayoría de los casos es la presentación cara a cara es el recurso más utilizado. En este caso, siguen valorando la presencialidad no en la transmisión de la información, sino en la transacción de ésta. Nos atrevemos a afirmar que en los estudios de pregrado sólo se valoran las TIC en este proceso si no se puede acudir a clase.

La verdad es que el miedo que los alumnos muestran sobre el ordenador se supera fácilmente. Ya no se preocupan tanto por el medio, tienen más habilidades para el uso de las TIC; ahora les preocupa el modo de afrontar la asignatura, el trabajo sobre el contenido.

Como proceso de formación para el alumno y para el profesor los cursos basados en las TIC son óptimos, aunque los resultados no hayan sido sumamente favorables. Existe una falta de adecuación en la integración de un proceso virtual en una asignatura presencial. Los alumnos toman la experiencia como parte anecdótica, siempre atendiendo en la mayoría de los casos a las exigencias del tutor presencial, más que al tutor virtual

A lo largo del proceso, se ha observado claramente la necesidad de enseñar a los alumnos a trabajar sobre este tipo de medios y con la metodología adecuada. Han necesitado un período de adaptación previo, donde el profesor ha aplicado su esfuerzo en preparar y formar al grupo sobre

habilidades de búsqueda de información, resolución de casos, participación, etc. A pesar de considerara gratamente el disponer de toda la información en la web, inicialmente, dudan de las posibilidades educativas de las TIC. No entienden, desde un principio, que son ellos los que deben trabajar ese contenido y establecer fases de transacción con el profesor, los compañeros o el propio material para asimilar y comprender el objeto de aprendizaje. No están acostumbrados a ser alumnos activos.

Afirman, según su perspectiva como receptores del aprendizaje, que el profesor no es capaz de demostrar el buen uso de las TIC, desde los aspectos didácticos. Les cuesta descubrir por sí solos su aplicación; sólo funciona si tiene esa capacidad de motivación.

Otro de los aspectos preocupantes ha sido cómo hacer llegar los **contenidos** a los alumnos. Tras el periodo de adaptación, se ha llegado a la conclusión de que los elementos multimedia mejorar la exposición de los contenidos. La combinación de los elementos multimedia (texto, imagen, sonido) favorecen la adquisición y asimilación de la información de distintos modos, potenciando el proceso en el alumno. A pesar de toso, no ha sido bastante con el diseño del material. La interactividad con el profesor ha sido claves en dos sentidos:

- La presentación inicial de cada tema, donde se motiva al alumno sobre una realizad a abordar, así como la explicación de los objetivos a conseguir.
- La extrapolación de los contenidos desde la práctica. Los alumnos sólo acceden al contenido/teoría si lo necesitan desde la práctica (aprendizaje inductivo). Es a través de las actividades, pues, cuando se genera un mayor proceso de actividad. Destacamos aquí el valor de las actividades prácticas como principal motor de la actividad del alumno.

De este modo, la **consecución de los objetivos** en aquellos alumnos que han obtenido una calificación positiva se define desde tres aspectos: el conceptual, habilidades y actitudes.

- Conceptual, respecto a la asimilación de los contenidos.
- Habilidades en el manejo de las herramientas telemáticas y en el desarrollo de las actividades.

- Actitudes respecto a las TIC. *El aumento de la responsabilidad del alumno respecto a su proceso de aprendizaje es uno de los aspectos más destacados.*

La evaluación continua a potenciado que los alumnos adquieran responsabilidad en su proceso de formación, que se hayan sentido arropados en todo momento por el profesor y facilitado un proceso de mejora personal respecto al autoaprendizaje.

Podemos concluir que la formación previa ha sido satisfactoria, debido a que se ha cubierto adecuadamente las carencias vacías que puede tener esta modalidad:

- El déficit del alumno respecto a las TIC, por su falta de habilidades en el trabajo colaborativo, en la búsqueda de información, en la relación con el profesor y en la comunicación
- El material ha sido adecuado para su aprendizaje. Disponer del material les ha permitido dedicarse a aprender, a relacionar esos contenidos, a trabajar las actividades