

Universidad de Granada  
Facultad de Ciencias de la Educación



Análisis de las estrategias de aprendizaje/enseñanza en un contexto  
de educación a distancia: *E-learning*

Tesis Doctoral

Clara Ester Ayzemberg

2009

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Clara Ester Ayzemberg  
D.L.: GR. 2056-2009  
ISBN: 978-84-692-2261-4

**Universidad de Granada**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Departamento de Métodos de Investigación y**  
**Diagnóstico en Educación**

Análisis de las estrategias de aprendizaje/enseñanza en un contexto  
de educación a distancia: *E-learning*

Tesis presentada para aspirar al grado de doctor por  
Doña Clara Ester Ayzemberg, dirigida por la  
Doctora: D<sup>a</sup> Leonor Buendía Eisman

Granada, veinte de febrero de dos mil nueve.

La Dra. Leonor Buendía Eisman, catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, como directora de la tesis presentada para aspirar el grado de doctor por Dña. Clara Ester Ayzemberg

HACE CONSTAR:

Que la Tesis titulada: “*Análisis de las estrategias de aprendizaje/enseñanza en un contexto de educación a distancia: E-learning*” realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Granada, veinte de febrero de dos mil nueve

Fdo. Dra. D<sup>a</sup> **Leonor Buendía Eisman**

*A Dios, fuente de la creación*

*A mis padres*

## **Agradecimientos**

En primer lugar he de expresar mi agradecimiento a la directora de esta tesis, a la Dra. Leonor Buendía Eisman, quien con su dedicación y aportación científica dio existencia al estudio que presento.

A los docentes del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, por su constante apoyo y colaboración.

A los docentes y alumnado del Cevug, por su colaboración y participación activa.

A mi familia por el cariño, amor y dedicación en todos los momentos.

Y a todos aquellos que de una u otra manera siempre estuvieron conmigo.



## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN..... 1

PRIMERA PARTE- FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO I- ENFOQUES Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1.1 Enfoques de aprendizaje..... 4

1.1.1. Grupo de Gotemburgo: Marton y Säljö (1976)..... 4

1.1.2. Approaches to Study Inventory: el grupo de Edimburgo Entwistle y  
Ramsden (1983)..... 5

1.1.3. El “Modelo 3P” y las escalas L.P.Q.- Learning Process Questionnaire y  
S.P.Q.- Study Process Questionnaire: Grupo Australiano Biggs (1987). ..... 9

1.1.3.1. Papel que desempeñan los modelos de enseñanza en la configuración  
de los enfoques de aprendizaje. .... 13

1.1.3.2. Modelo 3P de enseñanza escolar..... 17

CAPÍTULO II- EDUCACIÓN E-LEARNING.

2. 1. Aproximación histórica de la educación a distancia y su transición al

*e- learning*..... 19

2.1.2 Aproximación histórica del *e-learning* en España..... 22

2.2. Algunas definiciones del *e-Learning* y sus características..... 31



2.3. Cuestiones básicas referentes a la Educación a Distancia: Ventajas e inconvenientes.....	34
2.4. Características propias de la formación en red y los principios que se requieren para orientar el proceso de aprendizaje en <i>e-learning</i> .....	37
2.5. El rol del profesorado en <i>e-learning</i> .....	40
2.6. El perfil del alumnado en <i>e-learning</i> .....	44
2.7. Principios necesarios para una formación de calidad en <i>e-learning</i> .....	47

### CAPÍTULO III- REVISIÓN DE LITERATURA.

3.1. Investigaciones más relevantes sobre el tema.....	52
--	----

### CAPÍTULO IV- ESTUDIO EMPÍRICO

4.1 Justificación, interés y originalidad del tema elegido.....	72
4.2 Objetivo General.....	74
4.3 Descripción del centro y población.....	75
4.4 Participantes.....	80
4.5 Procedimientos de recogida de datos e informaciones.....	87
4.6 -Obtención de datos e informaciones.....	91
4.6.1- Resultados obtenidos con el cuestionario CEP.....	91

4.6.1.2 Resultados obtenidos con el cuestionario CEP.....	96
4.6.2- Resultados obtenidos con el cuestionario de satisfacción y evaluación.....	119
4.6.2.1 Análisis de la frecuencia de cada ítem del cuestionario de evaluación y satisfacción del curso/asignatura.....	124
4.6.2.2 Media del cuestionario de Evaluación y satisfacción con cada curso o asignatura.....	171
4.6.2.2.1 Media General de Satisfacción de cada asignatura...	195
4.6.2.2.2 Media General de la Evaluación de cada asignatura.	197
4.6.3- La opinión del profesorado, a través de la entrevista estructurada.....	199
4.6.3.1 Análisis de las entrevistas estructuradas.....	200
4.6.3.1.2 Resultado del análisis.....	205
4.6.3.1.2.1 Porcentaje global para cada respuesta.....	205
4.6.3.2 Análisis de la segunda parte de las entrevistas.....	219
CONCLUSIONES GENERALES.....	223
ANEXOS.....	227
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	270

## **INTRODUCCIÓN**

La revolución tecnológica en el campo de las comunicaciones está dando lugar a una nueva sociedad: La sociedad de la información y del conocimiento, que va acompañada de otros cambios; de entre los que podemos señalar el fenómeno la actualización de los profesionales de la enseñanza a nuevas formas de aprendizaje de los alumnos que, aun no siendo nuevos, tienen hoy en día, en el marco de los procesos de globalización, unos perfiles muy especiales, y que tendrán ciertas incidencias en el tipo de estudiantes que tendremos en la universidades.

Barrientos y Villaseñor (2006) resaltan que la industrialización del siglo XIX y la demanda de obra cualificada después de la Segunda Guerra Mundial favorecieron el surgimiento de ofertas formales de educación abierta, que coincide con la inclusión de la modalidad a distancia en instituciones universitarias. Paralelamente, hay un fuerte impulso comercial de recursos didácticos para cubrir una demanda educativa en zonas de difícil cobertura. Los estudios por correspondencia como opción de aprendizaje tendieron con el tiempo a ser subvalorados. Afortunadamente, el trabajo serio de algunas universidades y los resultados de experiencias positivas repitiéndose en diferentes continentes logran que la modalidad perdure y se conjunte con el desarrollo e incorporación de tecnologías vinculadas a la telefonía, la radio y la televisión. Esta fase, denominada multimedial por el hecho de que los programas a distancia empiezan a complementar el material impreso con audio y/o vídeo, obligó a la profesionalización de los equipos y a la adopción del modelo industrial de producción, dando pauta a una siguiente generación impactada por la explosión tecnológica y en la que se integran las telecomunicaciones con otros medios educativos a través de la informática.

Podemos observar que en los últimos años, el uso de Internet es el sistema más buscado en la comunicación mundial. La escuela tiene esta herramienta para ampliar los procesos de aprendizaje, que anteriormente se han producido sólo de un modo, el presencial. Mediante el desarrollo de métodos para la educación y frente a esta nueva realidad es que surgirán los entornos virtuales de aprendizaje y que se definen como sistemas de enseñanza y aprendizaje *e-learning*, capaces de promover y incentivar la participación de los estudiantes. Estos ambientes tienen por objetivo facilitar un proceso continuo de aprendizaje a través de los intercambios, además estimula el trabajo cooperativo. La interacción y la cooperación para permitir a los estudiantes la toma de decisiones en la construcción de su aprendizaje, la selección de la información y darles significado son características de esta modalidad de enseñanza. Desde esta perspectiva, el estudiante desarrolla el aprender a aprender, con sus compañeros y profesores en una colaboración y asume el papel de agente activo en su aprendizaje. El profesor, a su vez, coordina el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo un facilitador abandonando así, el papel de informante.

En este trabajo titulado "***Análisis del las estrategias de aprendizaje/enseñanza en un contexto de educación a distancia: E-learning***", se pretende analizar de qué modo se desarrolla el proceso de aprendizaje/enseñanza utilizado por el alumnado y profesorado en el contexto educativo virtual o semi-presencial. Desde el punto de vista investigativo nos planteamos un estudio de tipo descriptivo, que nos ayudará a alcanzar algunas conclusiones sobre ese tema.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

# **CAPÍTULO I- ENFOQUES Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE.**

## **1.1 Enfoques de aprendizaje**

### **1.1.1- Grupo de Gotemburgo: Marton y Säljö (1976)**

El estudio del aprendizaje es de suma importancia al universo de la educación, el aprender a aprender se hace necesario y fundamental. Desde la perspectiva del sujeto, que es quien otorga significado y sentido a los materiales que procesa y el que decide lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo.

La definición de enfoques de aprendizaje (*approaches to learning*) surge de forma un tanto distinta. El término fue introducido inicialmente por Marton y Säljö para referirse a la adaptación de estrategias de estudio que llevan a cabo los alumnos para afrontar distintas tareas a lo largo de su vida como estudiantes. Los enfoques de aprendizaje fueron “el punto de partida para el marco conceptual genéricamente conocido como ‘la teoría de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes’ (*Student Approaches to Learning, SAL*)” (Biggs, et al. 2001, p. 134).

Cabe destacar que Marton y Säljö (1976) han sido, los primeros estudiosos en emplear los términos enfoque profundo y superficial del aprendizaje. Las investigaciones que condujeron estos autores eran estudios de tipo cualitativo, en los que las entrevistas, y la observación, constituyen la base para la categorización y caracterización de los enfoques.

Consistían en dar a los alumnos universitarios un artículo para que lo leyeran y estudiaran utilizando sus propias estrategias. Al final de la lectura, los alumnos eran entrevistados para buscar respuestas a preguntas como qué habían aprendido, cómo habían abordado la tarea y cuál fue su conducta normal al leer el artículo. Al analizar las entrevistas grabadas, se descubrieron patrones de comportamiento definidos y se logró hacer una distinción entre un enfoque superficial y uno profundo.

El primer término lo utilizaron al referirse a aquellos estudiantes que tenían una concepción reproductora del aprendizaje y el segundo lo utilizaron al referirse a los estudiantes que mostraban un mayor interés por el significado de lo que estaban aprendiendo.

Estos trabajos y el concepto de enfoques superficial y profundo fueron adoptados por otros grupos de investigación —aunque utilizando distintas metodologías, diferentes a la fenomenográfica de Marton y Säljö— (Entwistle, Hanley y Hounsell, en Inglaterra, en la Universidad de Lancaster; John Biggs, en Australia) para desarrollar instrumentos que exploraran los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios al abordar no sólo tareas de lectura, sino otras muchas como las clases, las redacciones, la solución de problemas, etc.

### **1.1.2- A.S.I. - *Approaches to Study Inventory*: el grupo de Edimburgo Entwistle y Ramsden (1983)**

Entwistle (1983,1988, 1991, 1994) plantea que el enfoque de aprendizaje es una manera de abordar un contenido de aprendizaje, responde a la intención particular del sujeto y a un carácter relacional entre el sujeto y el contexto en el cual se desarrolla.

Entwistle y Ramsden (1983) establecen un tercer enfoque denominado estratégico, caracterizado por un método de estudio organizado y una motivación de logro.

*A primera vista, la distinción entre enfoques profundo y superficial parece excesivamente simple. Sin duda tiene que haber muchos enfoques diferentes y no sólo dos. Esta fue, exactamente, mi propia reacción inicial. Pero luego pedí a un grupo del primer curso que leyera un artículo, siguiendo el procedimiento de Marton. Cuando solicité que describieran la forma en que habían abordado la tarea, cada estudiante describió claramente un enfoque profundo o un enfoque superficial. Me sorprendió la facilidad con que todos los enfoques caían en una u otra categoría. Los propios estudiantes se asombraron por las maneras distintas en que habían abordado la lectura del artículo. Cuando se les explicó el concepto de “enfoque de aprendizaje”, reconocieron inmediatamente su enfoque personal a partir de las características determinantes. (Entwistle, 1988)*

Tomando ideas del grupo de Marton y otros autores, Entwistle y Ramsden desarrollaron “un modelo de aprendizaje y un cuestionario cuya finalidad era facilitar la obtención de una medida de los enfoques utilizados por los alumnos... de amplia difusión internacional: el *Approaches to Study Inventory* -ASI (Inventario de Enfoques de Estudio). El análisis factorial de las respuestas de los sujetos puso de manifiesto una estructura de tres dimensiones o factores”: (Hernández Pina, 1993): el superficial, el profundo y el estratégico.

- **Enfoque profundo:** aquí el estudiante empieza con la intención de comprender la materia, interactúa críticamente con el contenido, hace relaciones entre las ideas y el conocimiento previo o con su experiencia,



utiliza los principios organizativos para propiciar una integración entre las ideas, relaciona la evidencia con las conclusiones, verifica la lógica del argumento.

- **Enfoque superficial:** en este enfoque, el estudiante centraliza sus intenciones en reproducir las partes del contenido, las ideas y la información son aceptadas pasivamente, se dedica exclusivamente en las exigencias del los exámenes, no hay reflexión sobre el objetivo o las estrategias en el aprendizaje, la memorización es una práctica común.
- **Enfoque estratégico:** el estudiante se dedica a lograr el mayor éxito posible (altas calificaciones), utiliza muchas estrategias para cumplir con las exigencias que considera importantes, como por ejemplo la utilización de exámenes anteriores para predecir algunas preguntas. Pone su atención a pistas acerca de estructuras de puntuación, organiza el tiempo y distribuye el esfuerzo para obtener mejores éxitos, busca materiales adecuados y condiciones para estudiar.

De manera sintetizada y siguiendo Hernández Pina (1993) presentaremos las principales características de los enfoques de aprendizaje.

	<b>Motivación</b>	<b>Intención</b>	<b>Procesos</b>	<b>Resultados</b>
<b>Enfoque</b>	Cumplir con el	Cumplir con	Aprender de	Nivel de

<b>Superficial</b>	curso.  Miedo al fracaso.	los requisitos de la evaluación mediante la reproducción.	memoria, por repetición, hechos o ideas apenas interrelacionales	Comprensión nula o superficial.
<b>Enfoque profundo</b>	Buscar una Relevancia vocacional.  Interés por la materia.	Conseguir que todo tenga una significación personal.	Aprendizaje por comprensión, por operación.	Nivel de Comprensión profundo si se integran principios y hechos y si se buscan argumentos.
<b>Enfoque estratégico</b>	Conseguir notas elevadas.  Competir con los demás.	Obtener el éxito por los medios que sean.	Aprendizaje por memorización, por comprensión o por operación.	En función de Las características del curso (objetivos, métodos de evaluación...)

### **Características de los enfoques de aprendizaje de Entwistle.**

**Fuente: Adaptado de Hernández Pina (1993)**

Hernández Pina (1990) sistematiza en tres grupos de investigación los modelos desarrollados por los autores mencionados:

- Grupo de Gotemburgo (Suecia), representado por Marton, Säljo, Svensson, Laurillard, entre otros.

- Grupo de Edimburgo (Gran Bretaña), cuyo liderazgo se atribuye a Entwistle y Ramsden.
- Grupo de Australia, dirigido por Biggs.

### **1.1.3- El “Modelo 3P” y las escalas L.P.Q.- *Learning Process Questionnaire* y S.P.Q.- *Study Process Questionnaire*: Grupo Australiano Biggs (1987).**

El trabajo de J.B. Biggs, psicólogo australiano, también se implanta dentro de esta línea de investigación, inicialmente dentro del modelo del procesamiento de la información, para en seguida, situarse dentro de la teoría de sistemas. Sus primeros trabajos han sido desarrollados, a través de una extensa revisión de la literatura, un instrumento de diez escalas denominado *Study Behaviour Questionnaire* (Cuestionario de la Conducta de Estudio) dentro del marco del procesamiento de la información del paradigma cognitivo. Los análisis factoriales de segundo orden hechos a este instrumento sugerían que se podían obtener tres factores explicados no tanto por la teoría del procesamiento de la información, sino por la de los enfoques de aprendizaje que se perfilaba con Marton et al. y Entwistle et al. (Biggs, 2001). Con esta información Biggs desarrolló un instrumento llamado *Study Process Questionnaire* (SPQ, Cuestionario de Procesos de Estudio).

Los enfoques de aprendizaje han sido definidos (Biggs, 1988) como los procesos de aprendizaje que vienen de la percepción que el estudiante tiene de la tarea académica influida por las características del individuo. El concepto implica en

elementos personales e institucionales que al interactuar determinan los tipos de enfoque de aprendizaje adoptados por los estudiantes.

Adoptando más bien una posición selecta con respecto a la distinción anterior, el autor llega a una representación de lo que entiende por enfoque se plantea la cuestión sobre si existe alguna interacción entre estilos y estrategias, es decir, entre los estilos como características inamovibles de los individuos y estrategias como procedimientos para abordar una tarea (Biggs 1993). El responde que sí y justamente el resultado de esa interacción sería el enfoque de aprendizaje.

En 1993, el autor establece una distinción con respecto al significado que pudiera tener el término “enfoque de aprendizaje”. Sostiene que, dependiendo del uso, el término ha llegado a tener dos significados completamente distintos: uno sería el de procesos adoptados anteriormente y que determinan el resultado de aprendizaje. Este es el sentido usado por Marton y Säljö en su descripción de los enfoques profundo y superficial. Otro sería el de predisposiciones para adoptar particulares procesos, llamados más recientemente como “orientaciones de aprendizaje” por Entwistle (1988).

Así, el SPQ dio tres puntajes de Enfoques, Superficial, Profundo y de Logro, respectivamente, y un puntaje componente de Motivo y Estrategia para cada enfoque.

La Tabla abajo describe las características de cada enfoque:

<b>Enfoque</b>	<b>Motivos</b>	<b>Estrategias</b>
<b>Profundo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interés intrínseco en lo que se está aprendiendo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se trata de descubrir el significado subyacente, discutir</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés en la materia y otros temas o áreas relacionados.</li> <li>• Hay una intención clara de comprender.</li> <li>• Intención de examinar y fundamentar la lógica de los argumentos.</li> <li>• Ve las tareas como interesantes y con implicación personal.</li> </ul>	<p>y reflexionar, leyendo en profundidad y relacionando los contenidos con el conocimiento previo, a fin de extraer significados personales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La estrategia consiste en comprender lo que se está aprendiendo a través de la interrelación de ideas y lectura comprensiva.</li> <li>• Fuerte interacción con los contenidos.</li> <li>• Relaciona los datos con las conclusiones.</li> <li>• Examen de la lógica de la argumentación.</li> <li>• Relación de las nuevas ideas con el conocimiento previo y experiencia.</li> <li>• Ve la tarea como una posibilidad de enriquecer su propia experiencia.</li> </ul>
--	--	---

<b>Enfoque</b>	<b>Motivos</b>	<b>Estrategias</b>
<b>Superficial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumplir los requisitos mínimos de la tarea.</li> <li>• Miedo al fracaso.</li> <li>• Trabajar nada más que lo necesario.</li> <li>• Motivación extrínseca.</li> <li>• Objeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es reproductiva: se limita a lo esencial para reproducirlo en el examen a través de un aprendizaje memorístico.</li> <li>• Estrategia de simple reproducción.</li> <li>• Memorización de temas/ hechos/ procedimientos, sólo para pasar los exámenes.</li> </ul>

	<p>pragmático y utilitarista: obtener las mínimas calificaciones para aprobar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las tareas se abordan siempre como una imposición externa.</li> <li>• Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focalización de la atención en los elementos sueltos, sin la integración en un todo.</li> <li>• No extracción de principios a partir de ejemplos</li> </ul>
--	--	--

<b>Enfoque</b>	<b>Motivos</b>	<b>Estrategias</b>
<b>De logro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de rendimiento: la intención es obtener las notas más altas.</li> <li>• Incrementar el ego y la autoestima.</li> <li>• Intención de sobresalir y de competitividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La estrategia está basada en organizar el tiempo y espacio de trabajo según la rentabilidad; hacer todas las lecturas sugeridas.</li> <li>• Uso de exámenes previos para predecir preguntas.</li> <li>• Atención a las pistas sobre criterios de calificación.</li> <li>• Aseguramiento de los materiales adecuados y unas buenas condiciones de estudio.</li> </ul>

**Descripción de los enfoques de aprendizaje: motivos y estrategias.**  
**Fuente: González-Pienda. (2002).**

Un examen de la validez y coherencia del instrumento, hecho por el mismo autor recientemente (Biggs, et al., 2001) eliminó el enfoque de logro, en que los análisis

factoriales no era tan claros. Algunos ítems cargaban hacia el enfoque profundo y otros hacia el superficial, quizá debido a que algunos alumnos, para conseguir el éxito en determinada tarea académica, adopten cualquiera de los dos enfoques. El último instrumento desarrollado por Biggs se conoce como el *Revised Two Factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F, Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio).

### **1.1.3.1- Papel que desempeñan los modelos de enseñanza en la configuración de los enfoques de aprendizaje.**

Podemos constatar que existen tres concepciones de enseñanza:

- ❖ Cuantitativa.
- ❖ Estratégica.
- ❖ Cualitativa.

Dentro de la concepción típicamente cuantitativa los sujetos conciben la enseñanza como una transmisión de conocimientos que emanan de fuentes externas. El buen docente, lo será en la medida que tenga un buen conocimiento de su materia y sepa comunicar estos conocimientos. La ausencia de aprendizaje de los alumnos será responsabilidad no del profesor, sino de ellos mismos, de no saber abordar la tarea de aprendizaje de un modo eficaz.

En la concepción estratégica u orquestación eficiente de las habilidades de enseñanza, el profesor adapta sus técnicas de enseñanza a la clase, mostrándose interesado a las diferentes necesidades de aprendizaje que cada alumno aborda.

Ya en la concepción cualitativa existe una interacción entre el profesor y el alumno. Aquí el profesor debe saber cómo hacer para que los estudiantes se impliquen en un aprendizaje personal. Lo importante no es lo que haga el profesor, sino el alumno (Shuell, 1986).

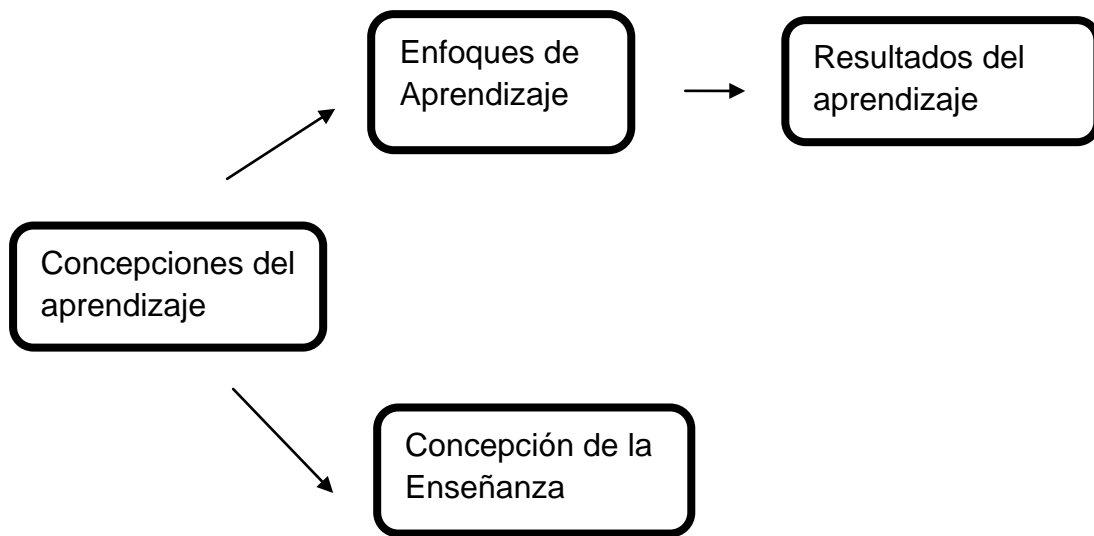
Hernández Pina (2007) resalta que en cada una de estos tres conceptos de la enseñanza podemos encontrar una teoría distinta sobre cómo se desenvuelve la competencia en los alumnos. En el modelo cuantitativo se asume que el conocimiento existe en torno a uno a la espera de ser descubierto por alguien inteligente o que se encuentra en el momento oportuno en el sitio adecuado. Una vez descubierto, puede enseñarse en cantidades medibles por procesos de transmisión. Es así como la exposición se convierte en el modo más apropiado de enseñanza y de acumular conocimiento sobre los hechos. Dicho conocimiento, sin embargo, no altera en sí mismo la comprensión e interpretación que el sujeto tiene de los hechos.

El objetivo de la educación debería rebasar las metas que propone esta concepción cuantitativa. El profesor, pensamos, no ha de asumir el papel de mero transmisor de conocimientos, sino que ha de ayudar a los alumnos a cambiar la interpretación del mundo que les rodea. La concepción del aprendizaje y de la enseñanza que cada profesor sostenga en su clase llevará probablemente a un enfoque determinado de aprendizaje, lo cual evidentemente repercutirá en los enfoques de aprendizaje que adopten los alumnos con dicho profesor tal como recoge el esquema:

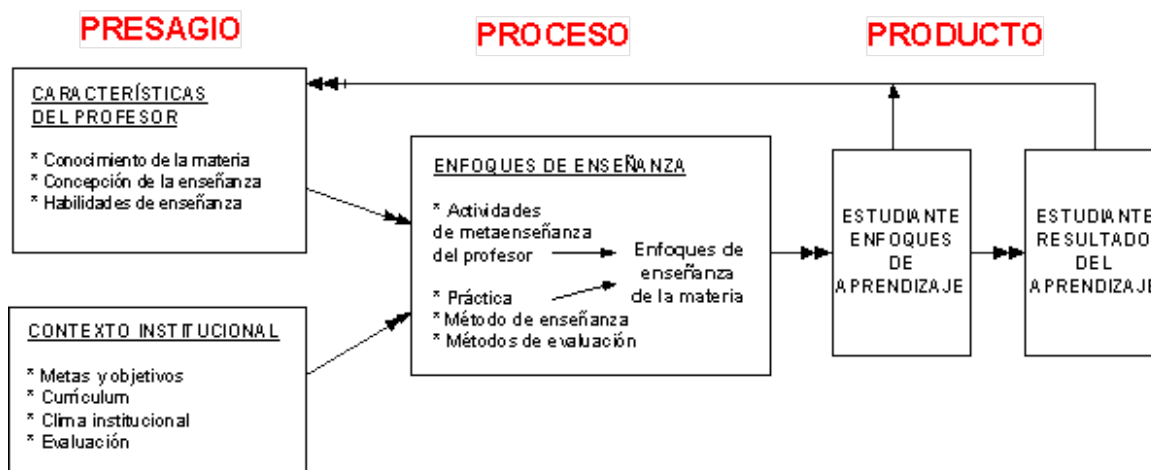


**Incidencia de las concepciones de enseñanza y aprendizaje en el rendimiento de acuerdo a Hernández**

**Pina (2007).**



Al principio, Biggs, en la Universidad de Hong Kong, presentaba un modelo de enseñanza relacionado con el modelo de aprendizaje 3P en el que se destacan los factores contextuales en la determinación de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Resalta el autor que los profesores necesitan realizar actividades de metaenseñanza, originar formas o enfoques de enseñanza que a su vez actuarán en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes tal y como podemos notar en el modelo de la figura.



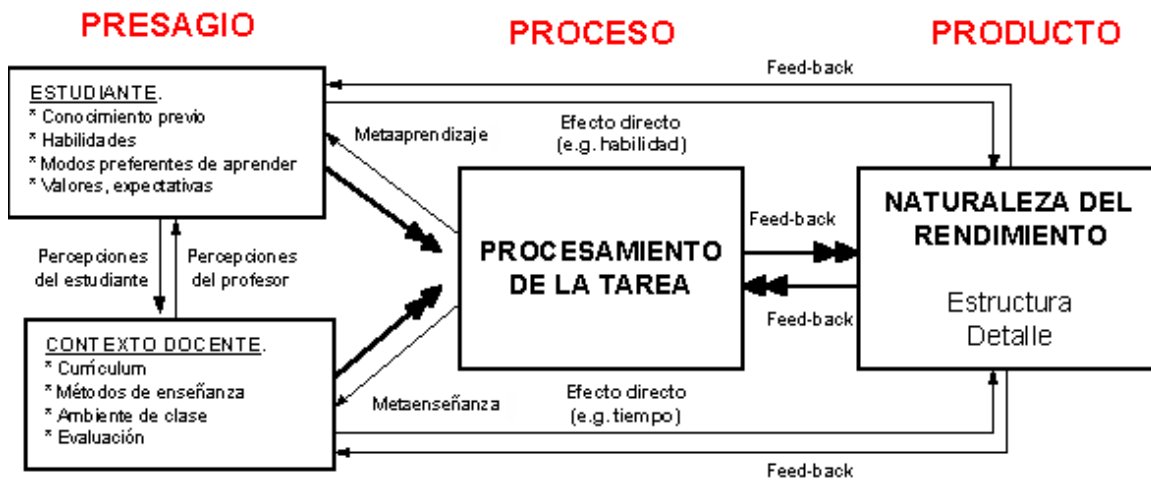
Presage, Process and Product Applied to Teaching. (Biggs, 1989)

**Modelo de Enseñanza de Biggs. Adaptado por Hernández Pina, (2007).**

Biggs (1993) desarrolla un modelo de aprendizaje que se caracteriza por mantener los tres factores de presagio-proceso-producto, con una relación recíproca entre todos sus componentes, cambiando de este modo el modelo en un sistema interactivo y complejo. Este modelo causal es llamado “Modelo 3P del aprendizaje escolar”.

En este modelo, los factores de hipótesis incluyen variables relacionadas con el alumno, como son los conocimientos previos, las habilidades, el modo de aprendizaje preferido, los valores y las expectativas.

### 1.1.3.2. Modelo 3P de enseñanza escolar.



Modelo de aprendizaje escolar de Biggs. Adaptado por Hernández Pina, (2007).

Hernández Pina (2007), resalta que las hipótesis relacionadas con el contexto de la enseñanza incluyen toda una serie de superestructuras relacionadas con la institución y el profesor, la estructura del curso, el contenido curricular, los métodos de enseñanza, el clima de la clase y la evaluación. Estos dos bloques de variables se relacionan directamente con la naturaleza del resultado del aprendizaje y a través de las variables de proceso.

El Cuestionario de Procesos de Aprendizaje (CPA) y el Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE), se han derivado de este modelo de enseñanza. Los procesos o enfoques de aprendizaje constituyen el foco central del mismo. El enfoque de aprendizaje se basa en una intención que marca la conducta que el aprendizaje debe perseguir y una estrategia o serie de estrategias que impulsarán dicha conducta.

Para Biggs (1989) el enfoque superficial es apoyado en una motivación casual: los estudiantes ven el aprendizaje como un medio para lograr otro fin. Las estrategias más apropiadas para alcanzar tales objetivos se apoyan en restringirse a lo principal y a

reproducir a través de un aprendizaje memorístico. Un estudiante que adopta este enfoque tenderá a:

- Mantener una concepción cuantitativa del aprendizaje.
- Ver la tarea como una demanda que hay que resolver.
- Centrarse en los aspectos concretos y literales más que en el significado.
- Ver los componentes de la tarea como partes aisladas, no relacionados entre sí o con otras tareas.
- Centrarse en la memorización de los componentes.
- Evitar los significados personales que la tarea pueda tener.
- Preocuparse por el posible fracaso.
- Lamentarse del tiempo que emplea en su trabajo.

Ya en el enfoque profundo se apoya en un interés por las materias. Las estrategias surgen de ese interés y se utilizan para extender la comprensión, de tal forma que el interés sea satisfecho. El estudiante que adopta este enfoque tenderá a:

- Mantener una concepción cualitativa del aprendizaje.
- Ver la tarea interesante implicándose en ella.
- Centrarse más en la comprensión que en los aspectos literales.
- Integrar los componentes de la tarea entre sí y con otras tareas.
- Relacionar la tarea con lo que ya conoce, discutiéndola con otros.
- Teorizar acerca de la tarea y formar hipótesis sobre el modo de relacionar los conocimientos.
- Ver la tarea como un medio de enriquecimiento personal.
- Ver el aprendizaje emocionalmente satisfactorio.

## **CAPÍTULO II- EDUCACIÓN E-LEARNING.**

### **2. 1 Aproximación histórica de la educación a distancia y su transición al e-learning.**

La industrialización del siglo XIX y la exigencia de trabajo cualificado han favorecido las ofertas de la educación abierta. La llegada de la globalización ha generado la desaparición de los obstáculos espaciotemporales que obstaculizaban la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación (desde ahora TICs) en la sociedad, sobretodo en la comunidad universitaria.

El *e-learning* encuentra su origen en la educación a distancia, que en los comienzos se realizaba vía correo. Debido al desarrollo de las tecnologías y la aparición de Internet, este sistema se ha desarrollado de manera creciente, lo que permitió su utilización para las actividades educativas, y dando origen al *e-learning*; el término se origino en publicaciones de los años 90. El primer sistema de software desarrollado especialmente para estos fines fue el PLATO, desarrollado por la Universidad de Illinois. Hoy en día aún se usa el sistema, actualizado por supuesto a las últimas tecnologías. Una de las primeras instituciones en usar la herramienta fue el "*Western Behavioural Sciences Institute*" y el "*New York Institute of technology*", ambos en los Estados Unidos.

Resalta Padua, (2003), que la educación a distancia ha tenido inicio en el año 1728 cuando el profesor C. Philipps, oferta en *Boston Gazette*, el envío de material de autoinstrucción a los interesados a través del correo postal, con la posibilidad de contar con tutorías por este mismo medio.

El autor hace una explicitación de las distintas generaciones de la Educación a Distancia, desde la primera, vinculada principalmente al desarrollo de la imprenta y del correo postal, pasando por la segunda, paralela al desarrollo de la telefonía, la radio y la televisión, hasta llegar a la tercera, caracterizada por la progresiva incorporación de tecnologías de vanguardia como la llamada multimedia, Internet y el correo electrónico.

Podemos destacar cuatro importantes periodos en la historia del *e-learning* en el contexto de la educación: (KnowledgeNet, 2008)

- **Era de la capacitación orientada en el instructor (previo a 1983)**

Antes del amplio uso de los ordenadores, el método más utilizado fue la capacitación presencial proporcionada por un instructor. Esto ha facilitado a los estudiantes salir de sus ambientes laborales para trasladarse e interactuar con el instructor y sus compañeros. Con todo, esto figuraba costes y bajas durante horarios laborales, haciendo que los instructores de capacitación estuviesen constantemente buscando una mejor forma de formación.

- **Era de la Multimedia (1984-1993)**

Los avances tecnológicos de este periodo son realizados por medios informáticos como: el programa *Windows* para PC, los equipos *Macintosh*, *CD-ROM*, etc. En un

intento de hacer más atractivo visualmente y de fácil transporte los cursos basados en computadora fueron entregados vía *CD-ROM*. La disponibilidad en cualquier momento y en cualquier lugar de ahorrar tiempo y costo que la anterior era no podía ofrecer ayudó a reformar el sector de la formación. A pesar de estos beneficios, los cursos en *CD-ROM* presentaron deficiencias en la interacción con el instructor y en presentaciones dinámicas, haciendo la experiencia lenta y menos atractiva para los alumnos.

- **Generación del *e-learning* -1994-1999**

Con el desarrollo de la *Web*, los proveedores de capacitación empezaron a explorar cómo estas nuevas tecnologías podrían mejorar la formación. La llegada del correo electrónico, buscadores web, *HTML*, reproductores multimedia, audio/vídeo de baja fidelidad y simple Java empezaron a cambiar el perfil de la capacitación multimedia. La tutoría a través del correo electrónico, intranet *CBT* con textos y gráficos simples y formación basada en la *web* empezaron a surgir.

- **Generación del *e-learning* -2000-2005**

Los avances tecnológicos, incluida la aplicación de la red *Java/IP*, el acceso a banda ancha y diseños avanzados de sitios web están revolucionando la industria de centros de formación y capacitación.

Bernardez (2007), destaca la generación *e-performace*:

- **Generación del *e-learning* -2007**

La población global online en 2007 supera a 1.100 millones de personas, y para el 2010 se estima 1.800 millones, donde más del 60% de la fuerza de trabajo se comunica por e-mail.

El autor resalta que en esta generación se habla de transición de la tecnología de la información a la tecnología de colaboración, que incluye la tecnología online para la creación de nuevos conocimientos o productos trabajando y aprendiendo a distancia.

### **2.1.2 Aproximación histórica del *e-learning* en España**

En España la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (241), fue establecida en 1997 en la UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Objetivos:

- Promover un sistema integrado de investigación, formación, información y documentación en el campo de la educación a distancia.



- Facilitar la colaboración entre los de alto nivel reconocidos internacionalmente y los investigadores del equipo de investigación de la Universidad, y de otras instituciones de América Latina y el Caribe.

Según el Plan de Actuación de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia, en 1996 el Profesor Emérito de la Facultad de Educación de la UNED, Marín Ibáñez, inició las gestiones ante UNESCO para estudiar la viabilidad de crear una Cátedra UNESCO de Educación a Distancia en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España.

Marín Ibáñez durante su etapa como profesional experto en el mundo de la educación, tuvo ocasión de mantener diversas colaboraciones con UNESCO, de ahí que los primeros trámites de creación de la Cátedra fuesen superados con relativa facilidad. En la UNED había sido, Marín Ibáñez, el iniciador de una importante Línea de investigación sobre los fundamentos, estructuras, posibilidades y métodos de investigación de la educación a distancia.

El Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED, al que el citado profesor pertenecía, elevó al Rectorado de la UNED, por unanimidad de todos sus miembros, la solicitud para la creación de dicha Cátedra.

Posteriores gestiones entre la UNED y la UNESCO fueron perfilando el contenido del texto del Convenio finalmente firmado entre ambas con fecha 7 de mayo de 1997, y que, previamente, fue aprobado por Junta de Gobierno de la UNED del 3 de marzo del mismo año.

Inmediatamente después, fue propuesto a UNESCO el nombre de Marín Ibáñez para ocupar el puesto de primer Titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia con sede en la UNED.

Tras la muerte del profesor Marín Ibáñez (1999) fue nombrado el profesor García Aretio (abril, 2002) nuevo Titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia con sede en la UNED.

Los objetivos de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia de la UNED, de acuerdo con el convenio existente entre esta Universidad y la UNESCO para la creación de la misma, se concretan en la promoción de la investigación, formación, información y documentación en el campo de la educación a distancia.

Basándose en el propio convenio en el que se señala que la Universidad proporcionará al Titular de la Cátedra las facilidades necesarias para llevar a cabo el trabajo en relación con el objeto de la misma, así como la posibilidad de que la UNED sufrague, dentro de sus posibilidades presupuestarias, los gastos relacionados con la ejecución de las actividades de la Cátedra.

En base a que la actividad fundamental de la Cátedra ha de orientarse a los países de lengua española (América Latina y el Caribe).

Se realiza la siguiente propuesta de objetivos y acciones de la Cátedra.

- La Cátedra UNESCO de Educación a Distancia pretende desarrollar el objetivo básico para el que ha sido creada (formación, información, documentación e investigación), de acuerdo con las siguientes propuestas de desarrollo:
- Impulsar la formación de alto nivel en España y América Latina, de profesionales interesados en conocer, comprender y aplicar las peculiaridades propias de los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia, desde las perspectivas teóricas, tecnológicos y prácticos.
- Poner en marcha, a través de Internet, el Centro Iberoamericano de Recursos para la Educación a Distancia (CIREAD) de referencia informativa y documental para países de habla española y portuguesa.
- Coordinar una Red de Estudiosos de la Educación a Distancia en el ámbito Iberoamericano (REEDI), con el fin de intercambiar conocimientos e investigaciones.
- Creación de un Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)
- Participar en el proyectado servicio de la UNED para el Asesoramiento sobre Educación a Distancia, destinada al área de Iberoamérica.

- Participar en Redes Telemáticas que permitan proyectar a Iberoamérica las actividades de la Cátedra.

Sobre la base de los citados objetivos, la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia pretende emprender las siguientes acciones.

#### 4.1. Objetivo (a). Formación. Actividades de formación presencial y a distancia

Como viene siendo habitual en las actividades que desde hace años desarrolla el Titular de esta Cátedra, es intención continuar con las acciones de formación, relativas a los cursos de doctorado, así como con las acciones de carácter presencial en ámbitos de la educación a distancia, de conformidad con las solicitudes de las instituciones iberoamericanas interesadas y de las posibilidades de la Cátedra.

Igualmente se trata de potenciar el Postgrado en Educación a Distancia que se imparte en Argentina.

También se posibilitarán otras actuaciones de formación a distancia sobre la misma temática que, promovidas por otras instituciones de Iberoamérica, soliciten a la Cátedra asesoramiento y/o dirección de la acción formativa.

- **Objetivo (b). Centro de Recursos (CIREAD)**

Esta acción se concretaría en la creación de una página web en la que se recogiesen todas las actividades y proyectos de la Cátedra. La página tendría enlaces destacados con otras áreas de acciones de la Cátedra, tales como la página web del Máster (<http://www.uned.es/master-eaad/>) y la de la Revista Electrónica a la que después se aludirá.

Es intención de convertir este espacio en el Centro Iberoamericano de Recursos para la Enseñanza y Aprendizaje a Distancia (CIREAD) de referencia informativa y documental para países de habla española y portuguesa.

Las grandes áreas de recursos, se centrarían inicialmente en ofrecer los enlaces e información pertinentes a la educación a distancia, con:

- ✓ Bibliotecas.
- ✓ Centros de Documentación referidos a educación a distancia.
- ✓ Artículos de interés publicados en la Red.
- ✓ Publicaciones periódicas especializadas relativas a esta modalidad, incluyendo tanto las de carácter impreso como, muy especialmente, las electrónicas.

- ✓ Instituciones y Centros con carreras, programas o cursos a distancia.
  
- ✓ Asociaciones nacionales e internacionales de educación a distancia.
  
- ✓ Cursos y experiencias formativas on-line.
  
- ✓ Lugares de interés en Internet.
  
- ✓ Convocatorias de congresos, seminarios, jornadas, cursos y todo tipo de eventos de carácter internacional relacionados con la educación-formación a distancia, con énfasis en los que tengan como sede Iberoamérica.
  
- ✓ Área destinada a insertar mensajes en una Lista de Distribución restringida a los miembros de la Red REEDI que más abajo se describe.
  
- ✓ Área destinada a temas para el debate (Foros) restringida a los miembros de la Red REEDI que más abajo se describe.
  
- ✓ La página estaría permanentemente actualizada incorporándose a ella todas las novedades que se estimasen de interés en el ámbito de la educación a distancia.

- **Objetivo (d). Red de Estudiosos de la Educación a Distancia (REEDI)**

La Red de Estudiosos de la Educación a Distancia en el ámbito Iberoamericano (REEDI) estaría constituida por todos aquellos profesionales interesados en considerar la formación-educación-enseñanza-aprendizaje abiertos y a distancia como objeto de estudio. No interesan en esta Red aquellos profesionales que enseñan determinadas materias a distancia, cuyo ámbito de inquietud investigadora, evaluativa y de estudio, sea su propia disciplina o curso. Interesan en esta REEDI aquellos docentes e investigadores interesados en estudiar y mejorar, si es posible, los fundamentos, componentes, procesos y resultados de las acciones formativas a distancia, tanto a nivel institucional, como de programas o cursos.

A través de REEDI se podrán conformar grupos de investigación para la transferencia e intercambio de conocimientos y competencias en los ámbitos propios de la Cátedra.

La REEDI funciona a través de una Lista de Distribución, bajo control de la Cátedra, y de unos Foros, cuyos temas de debate inicialmente se propondrían desde la propia Cátedra. Si las disponibilidades técnicas lo permitiesen, se podrían realizar, dentro de esta Red, conversaciones síncronas (chat) y videoconferencias a través de Internet. Todas estas herramientas estarían alojadas en la página web del Centro de Recursos (CIREAD).

En la REEDI pueden surgir grupos concretos de investigación que pudieran participar en proyectos subvencionados por instancias institucionales, nacionales o internacionales.

- **Objetivo (e). Creación de un Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)**

Se trata de elaborar un Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED). Puede ser quincenal. En él se recoge una síntesis de las noticias más destacadas que sobre el mundo de la EaD y las tecnologías aplicadas a la educación, son publicadas en formato electrónico por la prensa general y especializada.

Es un gran aporte de la UNED-UNESCO a la Comunidad Internacional, porque quincenalmente se genera cantidad de información en este ámbito, que está dispersa por la Red. Aquí aparecería quincenalmente lo más importante, generalmente en español, aunque podría haber algunas referencias a documentos o publicaciones en inglés.

- **Objetivo (f). Participación en el Servicio de Asesoramiento**

La UNED, a través de su Vicerrectorado de Relaciones Internacionales proyecta dotarse de un Servicio o Unidad para el Asesoramiento sobre Educación a Distancia. Este Servicio o Unidad tiene como objeto atender a aquellas instituciones y personas, preferentemente del área de Iberoamérica, que estuviesen interesadas en informarse de las peculiaridades, fundamentos, estructuras, posibilidades, limitaciones, planificación, componentes, etc., de los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia.

La Cátedra UNESCO de Educación a Distancia juega un papel fundamental dentro de este Servicio o Unidad.



- **Objetivo (g). Redes Telemáticas**

Es intención de la Cátedra colaborar e intentar participar en las diferentes Redes que pudieran surgir, siempre que el ámbito al que se dirijan sea el área iberoamericana.

## **2.2. Algunas definiciones del *e-Learning* y sus características.**

Comenzaremos exponiendo nuestra definición del término *e-learning*, que utilizamos para el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación con la finalidad del aprendizaje: A través de Internet, multimedia o los simuladores. Puede ser:

- **Totalmente a distancia.**

Los alumnos acceden a los contenidos, actividades, tareas, tutores del curso a través de las Plataformas Tecnológicas, sin compartir el mismo espacio físico.

- **Semi presencial.**

El *e-Learning* es un recurso utilizado para reducir el grado de presencialidad de los cursos de formación. Los alumnos asisten a algunas sesiones presenciales, para resolver dudas, observar y practicar.

García (2001) coordinador de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia, resalta algunas características de la Educación a Distancia:

- Separación entre el profesor y el alumno: ambos sujetos no comparten el mismo espacio físico.
- Utilización de medios técnicos para facilitar a los alumnos el acceso a los conocimientos y para las comunicaciones.
- Organización de apoyo a los alumnos mediante tutorías.
- Los alumnos pueden aprender de manera flexible e independiente, lo que no necesariamente significa aprender en solitario.
- Comunicación bidireccional entre los profesores y los alumnos y de los alumnos entre sí.
- Enfoque tecnológico en las decisiones referidas a la planificación, el desarrollo y evaluación de las acciones de educación a distancia.
- Comunicación masiva e ilimitada con alumnos en contextos geográficos dispersos.

El autor define la educación a distancia como un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y de apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo).

La UNESCO (2005), define el aprendizaje como una filosofía fundada en el principio de la flexibilidad, permitiendo al alumno la movilidad con respecto a cuándo, dónde, y cómo llevará sus estudios. Este enfoque de aprendizaje es especialmente pertinente para los alumnos que estén física, mental y / o geográficamente distantes de la comunidad educativa. La educación a distancia debe abrir espacio a las necesidades de aprendizaje, que sea adecuada y más abierta que la convencional (es decir, basada en el aula), donde los alumnos deben estudiar en un tiempo, en un ritmo, y lugar establecido.

La educación a distancia, pues, puede ser definida como el uso de técnicas de instrucción específicas, donde se utilizan recursos y medios de comunicación para facilitar la enseñanza y el aprendizaje entre los alumnos y profesores que están separados por el tiempo y/o espacio. Estas técnicas, recursos y medios de comunicación dependen de factores tales como: el contenido, las necesidades de los estudiantes y el contexto, los conocimientos y experiencia de los profesores, los objetivos de instrucción, las tecnologías disponibles y la capacidad institucional.

Bernardez (2007), define *e-learning* como todas aquellas metodologías, estrategias, o sistemas de aprendizaje que emplean tecnología digital y/o comunicación mediada por ordenadores para producir, transmitir, distribuir y organizar conocimiento entre individuos, comunidades, y organizaciones.

Dentro de esta definición incluye varios tipos de modalidades de *e-learning*:

- Sistemas integrales como plataformas educativas o de trabajo virtual.
- Programas y cursos específicos, colaborativos o de autoinstrucción.

- Ayudas para el desempeño o EPSS.
- Actividades como testes, juegos de simulación.
- Actividades colaborativas, en las que el aprendizaje se basa en usar la interacción entre los usuarios pares: instructores, tutores a través de comunicaciones mediadas por ordenadores, como vídeo conferencias, foros o correo electrónico.
- Actividades de auto estudio o autoformación, en las que el aprendizaje se basa en interactuar con el ordenador siguiendo un modelo de instrucción programada.

Como hemos percibido, el concepto de *e-learning* es vasto y acoge una variedad significativa de experiencias en esa modalidad educativa.

### **2.3. Cuestiones básicas referentes a la Educación a Distancia: Ventajas e inconvenientes**

La Educación a distancia está cada día más presente en nuestra sociedad, rompiendo paradigmas de la enseñanza tradicional. Como en todo, presenta ventajas e inconvenientes. Ilustraremos entonces esas cuestiones a cerca del *e-learning*.

Según Cabero (2006:3) dentro de las ventajas, las más resaltadas son:

- Pone a disposición de los alumnos un amplio volumen de información.
- Facilita la actualización de la información y de los contenidos.
- Flexibiliza la información, independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren el profesor y el estudiante.
- Permite la deslocalización del conocimiento.
- Facilita la autonomía del estudiante.
- Propicia una formación *just in time* y *just for me*.
- Ofrece diferentes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica para los estudiantes y para los profesores.
- Favorece una formación multimedia.
- Facilita una formación grupal y colaborativa.
- Favorece la interactividad en diferentes ámbitos: con la información, con el profesor y entre los alumnos.
- Facilita el uso de los materiales, los objetos de aprendizaje, en diferentes cursos.
- Permite que en los servidores pueda quedar registrada la actividad realizada por los estudiantes.
- Ahorra costos y desplazamiento.

*“La educación a distancia permite superar las barreras de índole geográfica, ya que no es necesario desplazarse a ningún lugar; los problemas de tiempo, ya que hace posible compaginar el estudio con las obligaciones laborales y familiares al poder escoger el alumno su propio horario; y los problemas de demanda, ya que se puede seguir un mismo programa formativo con personas que compartan intereses pero que sean de distintas zonas*

*geográficas. Además, estas personas disponen de un mayor abanico de ofertas de formación. En definitiva, ofrece a la ciudadanía más oportunidades para la formación. Sin embargo, también tienen sus inconvenientes: la poca interactividad entre profesores y alumnos; la retroalimentación puede ser muy lenta; es más difícil la rectificación de errores en los materiales, evaluaciones, etc.; hay más abandonos que en la enseñanza presencial; etc.” (Gallego y Martínez, 2008).*

En el caso de los inconvenientes, los más destacados por el mismo autor son:

- Requiere más inversión de tiempo por parte del profesor.
- Precisa unas mínimas competencias tecnológicas por parte del profesor y de los estudiantes.
- Requiere que los estudiantes tengan habilidades para el aprendizaje autónomo.
- Puede disminuir la calidad de la formación si no se da una ratio adecuada profesor-alumno.
- Requiere más trabajo que la convencional.
- Supone la baja calidad de muchos cursos y contenidos actuales.
- Se encuentra con la resistencia al cambio del sistema tradicional.
- Impone soledad y ausencia de referencias físicas.
- Depende de una conexión a Internet, y que ésta sea además rápida.
- Tiene profesorado poco formado.
- Supone problemas de seguridad y además de autenticación por parte del estudiante.

- No hay experiencia en su utilización.
- Existe una brecha digital.

Desde nuestra opinión las principales ventajas de esta modalidad educativa son: la ruptura espacio-temporal, donde el alumnado a cualquier momento y desde cualquier lugar tiene acceso a los contenidos. Además la comunicación en *e-learning* es más rápida, los docentes disponen de nuevas herramientas y técnicas de enseñanza. Resaltamos igualmente que en este contexto se posibilita el conocimiento a los grupos de personas discapacitadas y a los trabajadores, que por muchas veces no han podido aproximarse a los entornos educativos.

Los principales inconvenientes que destacamos son: la dificultad encontrada por el alumnado en cambiar de sistema educativo, en la educación a distancia es necesario un desarrollo autónomo. La pérdida del contacto con los compañeros también es un inconveniente. Además resaltamos que el trabajo y el tiempo invertido por el profesorado aumentan significativamente.

#### **2.4. Características propias de la formación en red y los principios que se requieren para orientar el proceso de aprendizaje en *e-learning***

Consideramos importante señalar las características de la Educación a distancia que orientan el proceso de aprendizaje. Destacamos algunos autores que describen esa cuestión.

Las características propias de la formación en red son destacadas por Cabero (2006:3):

- ✓ Aprendizaje mediado por ordenador
- ✓ Uso de navegadores web para acceder a la información
- ✓ Conexión profesor-alumno separados por el espacio y el tiempo
- ✓ Utilización de diferentes herramientas de comunicación tanto sincrónica como asincrónica
- ✓ Multimedia
- ✓ Hipertextual-hipermedia
- ✓ Almacenaje, mantenimiento y administración de los materiales sobre un servidor web
- ✓ Aprendizaje flexible
- ✓ Aprendizaje muy apoyado en tutorías
- ✓ Materiales digitales
- ✓ Aprendizaje individualizado *versus* colaborativo
- ✓ Interactiva
- ✓ Uso de protocolos TCP y HTTP para facilitar la comunicación entre los estudiantes y los materiales de aprendizaje, o los recursos

Ahora bien cabe destacar cuales son los principios que orientan el proceso de aprendizaje en *e-learning*.

Los principios que se requieren para orientar el proceso de aprendizaje en *e-learning*, resumiendo un trabajo de Marcelo (2002) son:



- Activo: el alumnado no puede permanecer pasivo a la espera de que el conocimiento les venga dado, sino que deben ser partícipes en la construcción del conocimiento y deben desarrollar habilidades como la capacidad de búsqueda, análisis y síntesis de la información.
- Abierto: se debería propiciar la capacidad de aprender de forma autónoma. O sea, que no todo hay que darlo, sino que deben existir áreas de conocimiento que los propios alumnos indaguen.
- Colaborativo: el alumnado, además de adquirir conocimientos, debe desarrollar habilidades para relacionarse con los demás, tales como saber escuchar, respetar a los demás, saber comunicar las ideas, etc.
- Contextualizado: la enseñanza debe presentar al alumnado situaciones reales, auténticas, a través de casos que permitan situar el nuevo conocimiento en un contexto real.
- Constructivo: la nueva información se elabora y construye sobre la anterior, contribuyendo a que el alumnado alcance un verdadero aprendizaje.
- Orientado a metas: los objetivos de aprendizaje se hacen explícitos y el alumnado tiene facilidad para elegir el camino que quiere seguir para alcanzar estas metas.
- Diagnóstico: se parte de un diagnóstico para conocer el punto de partida de los alumnos de forma que se pueden ir haciendo evaluaciones y comprobando el progreso en su aprendizaje.

- Reflexivo: se propicia la reflexión, así los alumnos tienen la oportunidad de ir tomando conciencia sobre cómo aprenden con el fin de introducir mejoras en dichos procesos.
- Multimedia: se debe proporcionar a los alumnos información procedente de diferentes fuentes: sonido, imagen fija, en movimiento, demostraciones, texto, etc.
- Flexible: se debe dar opción a los alumnos de aprender en el momento que estimen oportuno. Además, la flexibilidad promueve una visión de los contenidos a aprender más abierta y diversa.

## **2.5. El rol del profesorado en *e-learning*.**

El papel que asume el profesorado en esta modalidad educativa supera la mera función de transmisión de información. Exige más interactividad, propicia la creación de comunidades virtuales y cambios de modelos de evaluación de los estudiantes. En la enseñanza *e-learning* el profesorado debe saber qué hacer con las tecnologías, cómo hacerlo y por qué la usa. Podemos decir que su rol es ser un tutor virtual de conocimiento pedagógico, técnico, social y de dirección. Su objetivo debe centrarse en ser un Desarrolladores de profesionales competentes.

El modelo de aprendizaje centrado en el alumno que adopta la Educación a distancia admite importantes connotaciones en cuanto al rol del profesorado. Éste debe

ajustarse a un perfil que es resultado de sus características pedagógicas, su capacidad como animador y facilitador del aprendizaje, y sus destrezas técnicas.

Para Marcelo (2002:54) el profesorado se presenta como un profesional con diferentes áreas de especialidad:

- Diseñador de ambientes de aprendizaje.
- Diseñador de contenidos formativos.
- Diseñador de actividades de aprendizaje.
- Diseñador gráfico.
- Tutor de alumnos de forma individual e grupal.
- Gestor de programas de formación.

Además, en la misma página destaca las tres áreas de competencia deseables del profesorado que hace uso de la Educación a distancia:

Competencia tecnológica
<ul style="list-style-type: none"><li>• Las competencias tecnológicas son imprescindibles para cualquiera de las fases de un curso en Educación a distancia.</li><li>• En ese sentido el tutor/profesor debe poseer:<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Dominio de las destrezas técnicas prerequisite, necesarias para poder manejar aplicaciones para la formación (cuestiones de <i>hardware</i>, gestión de ficheros, navegación...).</li><li>✓ Dominio de las destrezas técnicas básicas, tales como el manejo de</li></ul></li></ul>

herramientas de creación (procesador de texto, base de datos, hoja de cálculo, diseñador de gráficos, diseñador de aplicaciones multimedia...), aplicaciones de Internet (correo electrónico, lista de discusión, chat...).

- ✓ Interés por renovar y actualizar sus conocimientos y destrezas tecnológicas de forma permanente.
- ✓ Capacidad para simplificar los aspectos procedimentales y tecnológicos, de manera que el alumnado se sientan cómodos con el entorno de la enseñanza, y puedan centrarse en cuestiones formativas.

#### Competencia Didáctica

- Conocimiento de las teorías del aprendizaje y de los principios del aprendizaje adulto que se encuentran en la base de las acciones formativas que se pretenden llevar a cabo.
- Dominio del entramado científico y conceptual que define el ámbito de conocimiento sobre el que versan los contenidos de aprendizaje del curso; el profesor/tutor debe ser un experto en contenidos de la formación que imparte.
- Capacidad de adaptación a nuevos formatos de instrucción distintos a los tradicionales.
- Actitud creativa e innovadora ante las múltiples posibilidades que ofrece la red, de manera que se optimice el ajuste entre los recursos e instrumentos empleados y las metas de aprendizaje que se persiguen.
- Dotes de comunicación y transmisión que le permitan seleccionar contenidos verdaderamente relevantes y organizarlos de manera significativa.
- Capacidad para diseñar ambientes de aprendizaje pensados para la

autodirección y la autorregulación por parte del alumnado, con múltiples recursos y múltiples posibilidades de exploración y opción.

- Capacidad para crear materiales y plantear tareas que sean relevantes para las necesidades formativas del alumnado, que estén relacionadas con sus experiencias y que sean aplicables a sus situaciones específicas.

#### Competencia tutorial

- Las interacciones tutor/profesor-alumnado determinan la calidad de las experiencias de aprendizaje que se ofrecen. Las competencia clave para el desarrollo dese labor se destacan en:
- Habilidades de comunicación, creación de un entorno social atrayente, en el que se desarrollen las relaciones entre los participantes, se desenvuelva en ellos el sentido grupal y se les conlleve a producir un objetivo común.
- Capacidad de adaptación a las condiciones y características de los distintos sujetos.
- Orientación realista de la planificación: los niveles de autodirección que se espera que asuman el alumnado requiere un esfuerzo y dedicación generalmente mayores que en las situaciones de aprendizaje convencional.
- Mentalidad abierta para aceptar propuestas, sugerencias, e introducir reajustes en planificación inicial del curso.
- Capacidad de trabajo y constancia en las tareas de seguimiento del progreso de cada alumno, facilitación de *feedback* inmediato, etc.

- Predisposición a asumir un rol polivalente, cuya orientación dependerá de las distintas situaciones: pasar a un segundo plano para propiciar el aprendizaje entre iguales; saber en qué casos es necesario intervenir y asumir un rol más directivo.

## **2.6. El perfil del alumnado en *e-learning*.**

Podemos decir que el alumnado ocupa el lugar central del sistema *e-learning*. Las características que más se destacan de ellos es la diversidad de la edad, de la calificación, del nivel de estudios, etc. Además disponen de la flexibilidad del local y del tiempo para profundizar sus estudios. Su aprendizaje es autónomo e independiente. Poseen un entorno de autonomía educativa.

Diferentes autores destacan ciertos elementos comunes del alumnado:

- Coordinan diferentes áreas de sus vidas paralelamente a sus estudios, muchos son adultos, poseen trabajo y ya han constituido familia.
- Son muchos los motivos que llevan a realizar un curso en esta modalidad educativa: obtención del título, progresar en el trabajo e interés personal.

- Generalmente se encuentran aislados. Los elementos de motivación que surgen con el contacto entre compañeros y la presencia física del profesor, no se dan en esta modalidad educativa.
- Llevan más tiempo para construir una relación de confianza entre el profesor/tutor y el alumnado.
- Es imprescindible el dominio técnico de los medios, ya que la tecnología generalmente es el medio a través del cual fluye la comunicación y la información.

También son señalados una serie de indicadores que favorecen un rendimiento positivo por parte del alumnado:

Claridad de objetivos	En cuanto a los resultados de aprendizaje que desean obtener, dado que construyen su propia experiencia de aprendizaje en función de sus intereses y necesidades formativas específicas.
Experiencia Laboral	En el campo al que va dirigida la educación a distancia de manera que el sujeto conozca qué destrezas y conocimientos le van a resultar útiles en su contexto de trabajo específico.
Capacidad de planificación	De tareas realista y detallada

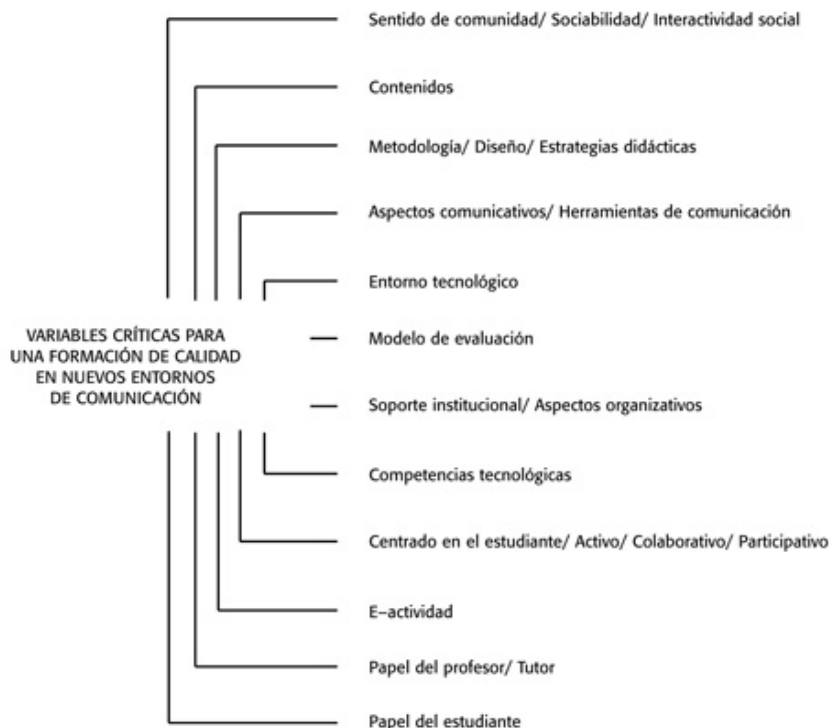
Flexibilidad	Para adaptarse a nuevas formas de aprendizaje poco afines a los esquemas formativos tradicionales.
Capacidad de aprender a emprender	Que se está convirtiendo en un atributo necesario para los nuevos trabajadores, y también por lo tanto para aquellos que se embarcan en experiencias de educación a distancia.
Capacidad de participación/integración	En el grupo virtual que constituirán sus compañeros de estudios.
Competencias técnicas	En el manejo y uso de las nuevas tecnologías, así como una actitud favorable hacia las mismas.
Disponibilidad de tiempo	Para la formación, dentro y fuera del horario laboral
Adaptación	A las políticas educativas de la institución, a su cultura...



## 2.7. Principios necesarios para una formación de calidad en e-learning.

Muchos han sido los estudios sobre la educación a distancia, estos van desde la utilización de trabajo individual con los materiales de estudio hasta la enseñanza en grupo centrada en la presentación de la información y puesta en acción para el aprendizaje colaborativo. Para lograr el éxito en *e-learning*, algunos principios se hacen necesarios. Los cambios significativos se producen en un proceso de construcción continua. Cabero (2006:3) destaca esos principios nombrando variables críticas que influye en crear acciones significativas de *e-learning*.

Variables críticas para una formación de calidad en nuevos entornos de comunicación.



- **Competencias tecnológicas:** En este entorno educativo es de suma importancia que el profesorado y el alumnado tengan competencias tecnológicas esenciales. Este asunto converge a dos cuestiones: una, que los cursos desarrollados para que tanto el profesorado como el alumnado dominen su nivel, no necesitan ser de mucha profundidad y de larga duración pues rápidamente se comprende el funcionamiento del sistema, y otra, es que una vez que se ha aprendido el manejo de una plataforma, no resulta complicado manejar otras. Pero se considera más relevante, que la formación en esas competencias se dirijan más hacia un cambio de actitud del profesorado para saber trabajar en estos nuevos entornos, para asumir las transformaciones en sus roles que ocurre y para que adopten variables de cambio.
- **Soporte institucional/ Aspectos organizativos:** Muchas investigaciones sobre la utilización de las TICs por parte del profesorado, destacan que uno de los motivos que los profesores señalan que interfiere su utilización es no contar con suficiente ayuda, o con centros específicos que le asesoren para la producción de materiales y su incorporación. Además de este apoyo institucional, debe existir una cultura de utilización por parte de los dirigentes institucionales, sobre todo en el momento del cambio de la enseñanza analógica a la enseñanza virtual.
- **Contenidos:** considerase una de las principales variables para la incorporación de estos entornos formativos. Deben poseer algunas características fundamentales como: ser de calidad (pertinentes, válidos desde un punto científico, actualizados), en síntesis deben poseer todos aquellos elementos que los hacen útiles desde un punto de vista científico. Por otro lado deben ser apropiados y adaptados al grupo destinatarios, así como que se adecuen a los objetivos, competencias y capacidades, que se esperan que alcancen los estudiantes.

- Metodología/ Diseño/ Estrategias Didácticas: Destacase también que la utilización de la red para la formación, requiere que los materiales posean una estructura de diseños específicos. Podemos resaltar algunos aspectos de suma importancia: más información no significa más aprendizaje; ideas generales: actualidad, relevancia, pertinencia científica, transferencia a diferentes situaciones de aprendizaje; navegación libre; que ofrezcan diferentes perspectivas; presentación de materiales no completos; utilización de mapas conceptuales; dificultad progresiva; realizar materiales con una estructura hipertextual; y significación de los estudios de caso.
- Comunidad/sociabilidad/interactividad social: Una de las críticas que generalmente hacen el alumnado a estas modalidades de formación es el aislamiento en el cual muchas veces se encuentran. Es concreta la existencia de la distancia física entre el profesorado y el alumnado, y entre el alumnado, pero eso es diferente de una distancia cognitiva, y esa es la que influye para construir entornos de calidad. El proceso de aproximación cognitivo depende, del diseño de instrucción que se determine, del papel que juegue el profesorado, de cómo movilice las herramientas de comunicación y metodologías que tenga a su disposición. Esta presencia cognitiva se consigue con el sentido de comunidad entre los participantes y eso favorecerá el desarrollo de acciones colaborativas y grupales, independientemente del espacio y del tiempo en los cuales estén ubicados. Además se obtendrá de forma más fiel mediante el dominio de los aspectos comunicativos y las herramientas de comunicación.
- E-actividades: las diferentes acciones que el alumnado llevan a cabo en relación con los contenidos e informaciones que le han sido ofrecidos. Si estas actividades son presentadas, realizadas o transferidas a través de la red, entonces las podemos considerar como e-actividades. La tipología es bastante amplia, van desde los

métodos de trabajo, los estudios de caso, los círculos de aprendizaje, las blog,...; y deben poseer una serie de características específicas, como: especificar con claridad el contexto y el entorno donde se debe realizar; dejar perfectamente claro los límites temporales que se piensan asumir para realizarla y entregarla; señalar la forma de envío al profesor/tutor: correo electrónico, subirla por ftp a un servidor,...; indicar los diferentes recursos que podrá movilizar el alumnado para su ejecución: materiales, documentos, direcciones webs,...; el número de participantes que pueden realizar la actividad y la modalidad de participación (individual, grupal,... - reparto de trabajo, trabajo colaborativo,...) que se permite; conductas que se espera que sean desarrolladas por los estudiantes, y explicitación de las conductas que se consideran deseables; criterios que se utilizarán para valorar la ejecución de la actividad; y formas en las cuales se deberá de presentar la realización de la actividad: estructura, tipo de material, tamaño/volumen, composición,... (Cabero y Román, 2006).

- Centrado en el estudiante/activo/colaborativo/participativo: El uso de las TICs nos permiten trabajar con una enseñanza verdaderamente adaptada a las características personales del alumnado, a sus necesidades de estilos de aprendizaje, y a sus preferencias respecto a los sistemas simbólicos con los que desea interaccionar con la información. Desde esta perspectiva, ofrecen al alumnado la perspectiva de una opción en cuándo, cómo y dónde estudiar, ya que pueden introducir diferentes caminos y diferentes materiales. Esto de cierto modo viabiliza el cambio de una Educación tradicional a una Educación centrada en el aprendizaje, ya que la mejor forma de aprender, es construyendo.
- Modelo de evaluación: muchas son las estrategias y técnicas de evaluación que se emplean. El chat, el foro, los portafolios electrónicos, etc. se transforman en

herramientas válidas para la evaluación de la acción formativa. Al mismo tiempo la evaluación en estos nuevos entornos, debe combinar lo cualitativo (por ejemplo la calidad de los trabajos realizados, la profundización, la exposición de ideas, la estructura y organización de la información, la temática de sus participaciones,...), con lo cuantitativo (por ejemplo, el número de intervenciones que realiza la persona en un foro, la cantidad de trabajos realizados, y cantidad de los trabajos que en su momento va realizando, el tiempo de respuesta,..). El peso es dado a cada segmento, depende de los objetivos que se quieren en la acción educativa y eso debe ser conocido por el alumnado de manera previa.

- Papel del profesor/ Tutor: consultor de información/facilitador del aprendizaje; diseñadores de situaciones mediadas de aprendizaje; moderadores y tutores virtuales; evaluadores continuos; orientadores; y evaluador y seleccionador de tecnologías.
- Papel del alumnado: un sujeto más activo y constructor de significados.

## CAPÍTULO III- REVISIÓN DE LITERATURA.

### 3.1 Investigaciones más relevantes sobre el tema

AUTOR	REVISTA/LIBRO	TÍTULO	BREVE RESUMEN
Pino, M. (2008)	Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria.	Aplicaciones de herramientas de <i>e-learning</i> a la docencia presencial.	Este artículo describe algunas ventajas de la enseñanza a distancia ( <i>e-learning</i> ) cuando es aplicada a la enseñanza presencial ya que las técnicas de <i>e-learning</i> superan las dificultades espacio-temporales. De hecho, el <i>e-learning</i> tiene un papel decisivo en el proceso de innovación en las universidades ya que permite la inclusión de intervenciones educativas innovadoras durante el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en la formación inicial como permanente. Algunas de estas herramientas que se pueden utilizar son las tutorías on-line, las clases y conferencias a distancia impartidas utilizando: sistemas de video comunicación y las bibliotecas virtuales. Estas estrategias, desde un punto de vista pedagógico nos permiten seguir de forma detallada el progreso del estudiante, realizar una comunicación interpersonal con intercambios de información y diálogo, mejorar las funciones tutoriales y docentes, la realización de trabajos colaborativos compartiendo la información y realizando documentos conjuntos, el acceso a la información y contenidos de aprendizaje: simulaciones, textos hipertexto, secuencias de

			vídeo y audio y la recuperación y apoyo de la docencia tradicional a través del acceso a los contenidos de cada asignatura, ejercicios y bibliografía.
Roldán, D., y Hervás, A. (2008)	Revista Electrónica de Tecnología Educativa.	<i>E-learning</i> como estrategia de Internacionalización de la educación superior.	Este trabajo plantea un estudio de la internacionalización de la Educación Superior desde el punto de vista de las Universidades y del <i>e-learning</i> como estrategia competitiva e introduce un procedimiento sistemático de análisis que pretende asistir a las instituciones de Educación Superior en la elaboración de sus planes estratégicos y tácticos en cuanto a la formación on-line se refiere, siempre con el objetivo de conseguir una posición y una ventaja competitivas sólidas y estables.
Colás, P., Jiménez, R. (2008)	Revista de Educación.	Evaluación del impacto de la formación ( <i>online</i> ) en TIC's en el profesorado. Una perspectiva sociocultural.	Este artículo presenta resultados derivados de un Proyecto I+D+I subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en convocatoria pública (BOE 31-10-2002) destinado a explorar y experimentar modelos de Integración Curricular de las TIC's (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la Educación Física. Uno de sus objetivos es promover y potenciar la integración de las TIC's en los centros educativos y en los contextos de aula, a través de desarrollos curriculares específicos en las enseñanzas secundarias y Bachillerato. Se exhiben los resultados de la evaluación del impacto de la formación del profesorado en TIC's a través de indicadores basados y derivados de la teoría sociocultural, concretamente de los constructos de dominio e internalización. La evaluación del impacto formativo se concreta en competencias

			<p>docentes en TIC's y acciones docentes impulsadas o propiciadas por la formación recibida. La investigación se realiza con profesores de Educación Secundaria y Primaria. Los resultados muestran que el profesorado alcanza un alto grado de desarrollo en competencias instrumentales, sistémicas y aplicadas que inciden en la integración efectiva de las TIC's en el desarrollo curricular de la Educación Física, así como la activación de acciones formativas, curriculares e innovadoras relacionadas con las TIC's. Estos indicadores derivados de la teoría sociocultural constituyen formas nuevas de ver y entender los efectos de la formación del profesorado en TIC's. Los resultados obtenidos muestran la pertinencia y viabilidad del enfoque sociocultural como marco teórico que orienta tanto el diseño de la formación online como la evaluación de los resultados en el aprendizaje.</p>
Ramírez, F. (2008)	RED- Revista de Educación a Distancia.	Mejora de la Calidad de un curso de formación con metodología <i>e-learning</i> .	<p>Este artículo tiene como finalidad presentar los factores de la mejora de un curso de formación real con metodología <i>e-learning</i> para su aplicación de forma perfeccionada a posteriores ediciones, ofertada por la administración educativa.</p> <p>Los aspectos de estudio han sido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodología (Aplicación de un diseño instruccional constructivista). Secuencia de contenidos. Calidad de los materiales aportados.</li> </ul> <p>Los métodos aplicados: Análisis de la información extraída de los foros de ediciones</p>



			<p>anteriores y del cuestionario final de satisfacción del alumno. Análisis de las percepciones de los tutores. Aplicación de un DAFO que es un método estratégico para evaluar las fortalezas, oportunidades, amenazas y debilidades de un determinado proyecto. Esto implica la identificación de factores tanto internos como externos que son favorables y desfavorables para la consecución de los objetivos de ese proyecto.</p>
<p>Martínez, R., Sampedro, A., Pérez, M<sup>a</sup> H., Bosch, M., y Granda, E. (2008)</p>	<p>RED- Revista de Educación a Distancia.</p>	<p>Calidad de los procesos de formación en entornos virtuales de aprendizaje. Necesidad de la Evaluación Inicial.</p>	<p>Este artículo presenta resultados de una evaluación inicial previa al desarrollo de un programa europeo de formación en un entorno virtual, y se contrastan con los alcanzados durante su ejecución y al finalizar dicho programa. El objetivo es mostrar la importancia de la evaluación inicial para responder a la diversidad de los participantes y a sus distintas necesidades formativas y su repercusión en la calidad de los procesos de formación. La recogida de información para la evaluación inicial se realizó sobre 26 participantes con un cuestionario que permitió evaluar, entre otras cosas, su motivación, y expectativas sobre el curso, experiencia en el aprendizaje a través de la red, habilidades en el uso de las herramientas informáticas de comunicación y disponibilidad de tiempo y lugares para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Durante el proceso de desarrollo del programa y tras su finalización se analizaron cualitativamente los contenidos de los mensajes depositados en el entorno virtual. Este análisis permitió valorar el grado en que se había tenido en cuenta la información de la evaluación inicial y su efecto en la calidad y</p>

			resultados alcanzados por el programa. En este artículo se muestran sólo algunos de los resultados obtenidos.
Vila Romeu, N., Pérez, C., y Blanco, J. (2008)	Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria.	Utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's) en la evaluación docente de cursos virtuales.	Este artículo enfatiza que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) aglutinan a los recursos tecnológicos que facilitan el intercambio de información y la comunicación. Las herramientas que más han contribuido a modificar y globalizar el mundo de la información son los ordenadores e internet. Como consecuencia de la aplicación de estas herramientas en docencia, han surgido nuevas modalidades docentes como la enseñanza virtual. Esto ha llevado al desarrollo de programas, plataformas de <i>e-learning</i> y portales docentes. En la actualidad, el manejo de las TIC's debería estar incluido en todos los planes de estudio de las titulaciones universitarias. En docencia virtual es más difícil elaborar una guía docente adaptada al sistema ECTS ( <i>European Credit Transfer System</i> ). Un aspecto especialmente complejo es la evaluación. En este sentido, es necesario diseñar y realizar un proceso de evaluación continua y personalizada del alumno. Ello requiere un esfuerzo importante del profesor y el proceso estará condicionado por las características de cada plataforma. Esta modalidad docente es más apropiada en cursos elevados de grado y, sobre todo, en posgrado; donde se presupone una mayor responsabilidad e implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje.
UNESCO (2008)	<a href="http://portal.unesco.org/es/ev.php">http://portal.unesco.org/es/ev.php</a>	Estándares de competencias en	Este documento explica los motivos, la estructura y el enfoque del proyecto de

	<p><a href="http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx">URL ID=41553&amp;URL DO=DO TOPIC &amp;URL SECTION=201.html</a></p> <p><a href="http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx">http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx</a></p>	<p>tic</p> <p>Para docentes.</p>	<p>“Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes” (ECD-TIC). Además, aclara cómo la formación profesional de estos se integra a un marco más amplio de reforma educativa, en un momento en el que los países están revisando sus sistemas educativos para poder desarrollar en los estudiantes las habilidades indispensables para el siglo XXI4 que permitan apoyar el progreso social y económico de estos. Los encargados de tomar decisiones en el ámbito de la educación y de la formación profesional docente pueden utilizar este documento como guía cuando preparen programas de formación y propuestas de cursos para capacitación.</p>
<p>Gallego, A., Martínez, E. (2008)</p>	<p>RED- Revista de Educación a Distancia.</p>	<p>Estilos de aprendizaje y <i>e-learning</i>. Hacia un mayor Rendimiento académico.</p>	<p>En este artículo se exponen los resultados de un curso piloto impartido a través de Internet en el que se personalizan los contenidos del mismo adaptándose a los estilos de aprendizaje de cada alumno. Resaltase que la enseñanza virtual o <i>e-learning</i> está sufriendo un proceso de expansión constante, que seguirá adelante en los próximos años, según las estimaciones realizadas por las grandes consultoras. La enseñanza virtual se perfila como solución a los problemas a los que la enseñanza tradicional no pueda dar respuesta. Así mismo, podríamos situarla en la última etapa de la enseñanza a distancia, en la que se aplican las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la educación. A pesar del gran auge del <i>e-learning</i>, no hay que caer en la falsa idea de que es la panacea, ya que no garantiza una mayor calidad ni un aprendizaje más rápido ni más eficaz por sí solo. Sin embargo, el <i>e-learning</i> permite la aplicación de</p>

			<p>herramientas como los estilos de aprendizaje con los que sí que se consigue un aprendizaje más efectivo, herramienta que es difícilmente aplicable en la clase tradicional.</p>
<p>García, E. (2007)</p>	<p>Revista Iberoamericana de Educación.</p>	<p>El “abandono” en cursos de <i>e-learning</i>: algunos aprendizajes para nuevas propuestas.</p>	<p>Este artículo aborda algunas aproximaciones que explican las posibles causas de abandono de los alumnos que cumplen estudios bajo la modalidad de <i>e-learning</i>, A priori resalta que las expectativas generadas a través de la oferta de cursos de educación a distancia con el manejo de tecnologías de la información, generan un conjunto de motivaciones que van más allá de las que se supone. Una de las variables que más se destaca en la oferta de cursos en esta modalidad es la masiva inscripción a los mismos. Si estableciéramos una relación demanda-egreso se podría afirmar el éxito de la oferta y su importante factibilidad de desarrollo como modalidad básica de formación y capacitación. En lo que respecta a la relación costo-beneficios, el éxito también está asegurado. Sin embargo, se pretende establecer cuáles son las motivaciones centrales que poseen los demandantes y cuáles podrían ser los motivos que inciden negativamente en la permanencia de los interesados hasta finalizar sus estudios, invalidando los enunciados anteriores.</p>
<p>Vázquez, M. , García, C., Lázaro, C. y Álvarez , J. (2007)</p>	<p>Revista de Educación a Distancia.</p>	<p><i>E-learning</i> para la Formación Profesional Inicial en Andalucía: cuatro años de experiencia.</p>	<p>Este artículo resalta que el <i>e-learning</i> está poco a poco convirtiéndose en la respuesta más adecuada a las necesidades de formación profesional de personas en diferentes momentos de su vida. Acercar la formación a las personas que por diferentes razones (porque son trabajadores en activo, cuidadores,</p>

			<p>minusválidos, personas que viven en entornos alejados de centros educativos, etc.) no pueden asistir a las ofertas formativas presenciales, constituye una necesidad en nuestra sociedad actual. Describe una experiencia del curso académico 2003-2004, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que oferta la posibilidad de realizar Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior a través de la modalidad <i>e-learning</i>. Desde ese curso poco a poco se ha ido ampliando la oferta formativa con nuevos módulos y ciclos. La experiencia que se relata, cuenta con cuatro años de andadura, representa un proyecto pionero en España, ya que en el momento de su inicio no existían ofertas formativas similares. Desde el nacimiento del proyecto, son seis las Comunidades Autónomas las que han iniciado acciones similares, lo que poco a poco va creando un espacio de colaboración y desarrollo entre diferentes comunidades autónomas.</p>
<p>Santoveña, S. (2007)</p>	<p>Educación y futuro digital.</p>	<p>Estándares: evaluación de la calidad en internet.</p>	<p>Este artículo resalta sobre los estándares de calidad que son los criterios establecidos para certificar que un producto, proceso y servicio obedece al objetivo para el que fue desarrollado. Entre las instituciones responsables de la acreditación de estándares para la tecnología podemos destacar la ISO, Organización Internacional de Normalización y AENOR, Asociación Española de Normalización y Certificación, como responsable de adaptar las normas ISO al ámbito nacional. Con relación a los estándares para el <i>e-learning</i> se puede destacar la aportación de Carol Fallon y Sharon Brown,</p>

			por su clasificación de estándares para el <i>e-learning</i> , cursos virtuales, sistemas de administración, objetos de aprendizaje y test.
Falcão, R., Soeiro, A. (2007)	<i>E-Learning Papers.</i>	Una propuesta de evaluación comparativa de objetos de aprendizaje.	En este artículo se propone una metodología de evaluación comparativa de objetos de aprendizaje que pretende abordar dos problemas relacionados con el <i>e-learning</i> : la validación del aprendizaje usando este método y el rendimiento de la inversión del proceso de desarrollo y uso, es decir, efectividad y eficiencia. Se describe una propuesta para evaluar objetos de aprendizaje (OA) a través de una evaluación comparativa, basada en el estándar de metadatos para objetos de aprendizaje (LOM) y en una adaptación de las principales herramientas del proyecto BENVIC. El método de evaluación comparativa de objetos de aprendizaje (ECOA) contempla las propiedades de los OA, su aplicación y las partes implicadas, y propone procedimientos y herramientas para evaluar los OA. Este método no pretende ser un sistema definitivo o cerrado. Define una línea base de trabajo para evaluar OA como primer paso para crear un sistema de evaluación más complejo y fiable que puede mejorarse constantemente. En el artículo se presentan los principios básicos del sistema de ECOA que dieron lugar a las directrices para el desarrollo de las herramientas. Este sistema incluye tres herramientas principales, dos de las cuales se desarrollaron por completo, y un complemento para mejorar la aplicabilidad del método. Incluye una herramienta de perfilado basada en el estándar LOM, el sistema de indicadores de evaluación comparativa, y propone un mapa de

			<p>competencias como mecanismo para la mejora continua. Además, se desarrolló un sistema de ponderación de eficiencia y efectividad como complemento a la matriz de indicadores. La ECOA se aplicó en dos contextos diferentes. Para probar la aplicabilidad del método, se utilizaron tres módulos de un máster de construcción. La información que proporcionó esta prueba fue importante para mejorar las herramientas, sobre todo el sistema de indicadores. Posteriormente, el método de ECOA se utilizó como herramienta de evaluación de algunos de los resultados del proyecto europeo ¿E3: <i>Electronicall y Enhanced Education in Engineering?</i> (¿Enseñanza mejorada electrónicamente en ingeniería?). El objetivo de este proyecto era desarrollar OA que se intercambiaron y evaluaron entre los socios internacionales. Por último, en el artículo se presentan varias áreas de trabajo futuro, con el fin de mejorar el sistema e integrarlo con otros sistemas.</p>
Duart, J. (2007)	Educación Médica	Estrategias en la introducción y uso del <i>e-learning</i> en educación superior.	Este artículo resalta algunas ideas sobre el concepto de <i>e-learning</i> . Ilustra los Modelos institucionales en el uso del la educación a distancia, y enseña los factores clave en los procesos estratégicos de introducción y uso del <i>e-learning</i> .
Ríos, I., López, E., Lescano, M., Hernández, A., y García, A. (2007)	Revista Iberoamericana de Educación.	Los mapas conceptuales, las TIC's y el <i>e-learning</i> .	Este artículo expone el modelo de universidad expandida a todos los municipios y resalta que es importante tener en cuenta: La combinación de los mapas conceptuales y las TIC's ha dado lugar a poderosas herramientas que permiten navegar a través de conocimiento estructurado y organizado, lo que acelera el proceso de

			<p>aprendizaje por parte de los estudiantes. Al mismo tiempo que hace posible enriquecer cada concepto con entrenadores, tutoriales inteligentes, simuladores, videos y otros medios que hacen más fácil la adquisición del conocimiento. La utilización de modernas técnicas de enseñanza en que se combinen técnicas de Inteligencia Artificial y la utilización de internet, permitirá mejorar la calidad y la profundidad de los resultados docentes. Además, contribuirá a una mejor visión de la aplicación de los contenidos a la solución de diferentes problemas correspondientes a la economía, la ciencia, la medicina y la propia informática.</p>
<p>Bernardez, M. (2007)</p>	<p><i>Global Business Press</i></p>	<p>Diseño, producción e implementación de <i>e-learning</i>.</p>	<p>Este libro es un tratado conceptual, un manual de consulta y aplicación para quienes participan en el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de proyectos de <i>e-learning</i>: gerentes, líderes de proyecto, diseñadores educativos, diseñadores gráficos, autores de contenidos, programadores, instructores y facilitadores online y muy particularmente, usuarios. El primer capítulo presenta los conceptos y modalidades de <i>e-learning</i>, su evolución histórica, posibilidades y resultados El segundo capítulo expone la metodología para plantear el diseño general de un proyecto o programa de <i>e-learning</i> y las herramientas y materiales para desarrollar un plan general. El tercer capítulo introduce las herramientas y métodos para el diseño de detalle de <i>e-learning</i> de autoestudio y colaborativo, con ejemplos y actividades de auto-aprendizaje de cada paso. El cuarto capítulo presenta un panorama actualizado de</p>



			<p>toda la gama de herramientas y software de producción de <i>e-learning</i> con instrucciones paso a paso para su auto-aprendizaje El quinto capítulo introduce nuevas tecnologías <i>Net 2.0</i> como <i>blogs</i>, <i>wikis</i>, <i>podcasts</i>, videoconferencias, mensajeros instantáneos, aulas y oficinas virtuales, en las que se combinan procesos de aprendizaje con procesos de trabajo colaborativo. La sección Referencias incluye un detalle de toda la bibliografía clave de consulta para el especialista y de los enlaces y herramientas tecnológicas de aplicación. La sección Herramientas incluye las herramientas de diseño educativo para las diferentes etapas presentadas.</p>
Zapata, R. (2006)	RED- Revista de Educación a Distancia.	<p>Distintas formas de intervenir en la distancia y en el <i>e-learning</i></p> <p>Los modelos de calidad.</p>	<p>Este artículo analiza y describe de una forma sistémica la situación actual en cuanto a desarrollo y estado del conocimiento con respecto a la evaluación de la calidad en entornos virtuales de aprendizaje (EVAs). Parte de un marco del concepto general de la calidad para centrarse en los entornos educativos como entornos singulares, y dentro de ellos fijarnos en la calidad, centrada en los aprendizajes, es decir la que tiene como referencia el enlace entre los objetivos propuestos y el aprendizaje adquirido, adjudicando una mayor calidad a aquellos rasgos y modalidades que resultan más favorables para la robustez de ese enlace. Se trata pues de calidad centrada en el usuario (el alumno) y en los aprendizajes.</p>
Monti, S., San Vicente, F.	Revista electrónica de didáctica / español	Evaluación de plataformas y	Este artículo ilustra los estudios del equipo de investigación del centro lingüístico de la

(2006)	lengua extranjera.	experimentación en <i>Moodle</i> de objetos didácticos (nivel A1/A2) para el aprendizaje E/LE en <i>e-learning</i> .	Universidad de Bolonia cuyo objetivo principal es la puesta en marcha de un programa <i>e-learning</i> para el aprendizaje lingüístico. En la primera parte se ilustra la fase de análisis y selección de una plataforma <i>e-learning</i> con características de flexibilidad, usabilidad, interoperabilidad y conformidad con los estándares. En la segunda parte se presentan las primeras experiencias didácticas en <i>e-learning blended</i> realizadas en el año 2005 – 2006 y los primeros resultados conseguidos. Además se anticipan posibles metodologías, que se pretende experimentar en futuros cursos, para aumentar la interacción, la colaboración y la participación activa del estudiante a través del uso de <i>Web Quest</i> , audio y video <i>blogs</i> , y <i>podcasting</i> . El objetivo de estas experimentaciones es obtener datos e indicaciones efectivas acerca del aprendizaje lingüístico en modalidad <i>e-learning</i> .
Cabero, J. (2006)	Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento.	Bases pedagógicas del <i>e-learning</i> .	Este artículo ofrece una visión de conjunto de las características más significativas del <i>e-learning</i> . Tras una definición del mismo, las diferencias que se establecen con las modalidades presenciales de enseñanza y el análisis de las ventajas y de los inconvenientes más generales, se señala que su importancia para la formación no se encuentra en su dimensión técnica (por ejemplo, en la plataforma utilizada), sino más bien en el control y en la significación de una serie de variables, como son la forma de presentar los contenidos, el papel del profesor y de los alumnos, las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas que se utilicen y su forma de concreción en el acto didáctico, las

			<p>estrategias didácticas que se movilicen, el papel que desempeñen el profesor y el alumno, la atención a los aspectos organizativos, las e-actividades que pongamos en funcionamiento, etc., es decir, aquellas acciones formativas que utilizan la Web como medio y recurso para la realización de actividades formativas, independientemente de que también pueda utilizarse otro tipo de instrumentos como el video y la audioconferencia, los multimedia, la televisión, etc.</p>
<p>Cabero, J. (2006)</p>	<p>Educación Médica</p>	<p>La calidad educativa en el <i>e-learning</i>: sus bases pedagógicas.</p>	<p>En este artículo el autor enfatiza que muchas de las esperanzas depositadas en el <i>e-learning</i> no se han visto después confirmadas en la práctica educativa. Y ello se ha debido a que el debate se ha centrado demasiado en los componentes técnicos, por ejemplo en las plataformas, olvidando lo que son las verdaderas variables críticas pedagógicas a contemplar para realizar acciones formativas de <i>e-learning</i> de calidad. En este artículo se pasa revista a algunas de ellas: competencias tecnológicas de profesores y alumnos, soporte institucional, contenidos, interactividad social, herramientas de comunicación, metodologías, e-actividades, evaluación, y rol del profesor y el alumno.</p>
<p>Barrientos, X., Villaseñor, G (2006)</p>	<p>Telos- Cuadernos de Innovación y Comunicación.</p>	<p>De la enseñanza a distancia al <i>e-learning</i>. Consonancias y disonancias.</p>	<p>Este artículo pretende realizar una breve aproximación histórica de la educación a distancia y su transición al <i>e-learning</i> y compartir las implicaciones de esta modalidad desde el punto de vista de los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>Zapata, M.</p>	<p>Anales de</p>	<p>Brecha digital y educación a</p>	<p>Este artículo expone dos puntos teóricos 1. La EAD surge como un remedio o un paliativo</p>

(2005)	documentación	<p>distancia a través de redes.</p> <p>Funcionalidades y estrategias pedagógicas para el <i>e-learning</i>.</p>	<p>para atenuar distintas e importantes brechas ya existentes y cuyo origen está en fenómenos o situaciones externas en las que no podemos operar. Pero a su vez a la EAD plantea problemas o efectos que según como se traten pueden dar lugar a nuevas divergencias en el acceso a la formación o en las condiciones en que se produce, es decir puede dar lugar a nuevas brechas. 2. La lucha contra las brechas se debe dar a partir de una evaluación y de una gestión de la calidad formativa específica, no la estándar centrada en el beneficio o en los resultados, como en la clásica, ni en la satisfacción del cliente, como en los modernos planteamientos de la calidad total. Nuestra apuesta es la evaluación y la gestión basada en los objetivos de aprendizaje de los usuarios y en los objetivos específicos de las comunidades a las que se atiende. Por tanto debe ir precedida de un análisis de los rasgos que son favorables para estos objetivos, debe trasladar los requisitos que esos rasgos demandan a criterios de calidad y debe platearse cómo estos se traducen en indicadores. Se trata pues de una calidad integral centrada en el alumno, el aprendizaje y en las comunidades.</p>
Barchino, R. (2005)	RIED- Revista Iberoamericana de Educación a Distancia.	<p>Panorámica institucional del proceso de evaluación en</p> <p>La enseñanza y aprendizaje electrónico.</p>	<p>Este artículo presenta las instituciones y las aportaciones más importantes de éstas en el ámbito de la evaluación en la enseñanza y aprendizaje electrónico. El éxito de las acciones formativas virtuales dependen básicamente de unos contenidos docentes de calidad, además de establecer una serie de procesos encaminados en el establecimiento de tareas y actividades destinadas a la evaluación</p>

			del alumno. Conocer cuáles son las organizaciones más relevantes en el proceso de en el proceso de evaluación es básico si queremos conseguir cursos virtuales adecuados para calificar correctamente a un determinado perfil de alumno y sus competencias asociadas.
Colás, P., Jiménez, R., y Rodríguez, M. (2005)	Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.	Evaluación de <i>e-learning</i> . Indicadores de calidad desde el enfoque sociocultural.	El objetivo del artículo es presentar criterios e indicadores de calidad para la evaluación del <i>e-learning</i> , fundamentados en el enfoque sociocultural, para su aplicación a programas de formación del profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación. En primer lugar se ofrece una panorámica general sobre los principales enfoques evaluativos orientados a determinar la calidad de la formación virtual, o <i>e-learning</i> . En segundo término se presentan algunos constructos del enfoque sociocultural relevantes para la evaluación de los aprendizajes de la formación on-line. Y por último se muestra la derivación de estos constructos socioculturales a la creación de instrumentos evaluativos e indicadores de calidad de la formación en el aprendizaje ( <i>e-learning</i> ).
UNESCO (2005)	<i>Higher education</i>	<i>Open and Distance Learning</i>	Este artículo presenta algunas definiciones sobre la educación a distancia y los principios que se siguen en <i>e-learning</i> .
UNESCO (2005)	<i>Higher education</i>	<i>Open Educational Resources</i>	Este artículo resalta la referencia histórica del término " <i>Open Educational Resources</i> ".
Recio, M., Cabero, J. (2005)	Pixel-Bit: Revista de medios y educación.	Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y	Este artículo se presenta dentro del campo de la investigación, explora las características de los alumnos que influyen en su aprendizaje en cursos a distancia. Explora los enfoques de

		satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales.	aprendizaje (profundo e superficial) de los alumnos y su relación con su rendimiento y satisfacción en un curso de teleformación.
Cabero, J., Cervera, G. (2005)	Mad, S.L.	La formación en internet: guía para el diseño de materiales formativos.	Este libro es resultado de varios trabajos realizados por los autores en torno al diseño de materiales didácticos para la red. Concretamente, recoge las experiencias de diferentes proyectos de formación en Internet efectuadas con alumnos de primero, segundo y tercer ciclo de las universidades de Sevilla y Rovira i Virgili. Estructurado en seis capítulos, presenta numerosos ejemplos de asignaturas impartidas en la red y establece las bases necesarias para la creación y el desarrollo de materiales de estudio destinados a la formación en entornos telemáticos. Cómo construir unidades creativas, qué elementos se deben utilizar y por qué, son algunas de las cuestiones que pretende resolver esta práctica guía orientada a profesores y alumnos de Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías, así como a profesionales y empresas, en general, interesadas en el ámbito del <i>e-learning</i> .
Schneckenberg, D. (2004)	Educación	El <i>e-learning</i> transforma la educación superior.	Este artículo resalta que el <i>e-learning</i> tiene un papel decisivo en el proceso de innovación de las universidades. El desarrollo y la integración de tecnologías de aprendizaje en la educación superior se han acelerado por la alianza entre políticos de la educación, inversores en tecnología y gestores universitarios. El concepto del <i>e-learning</i> incluye una variedad de aspectos que en su combinación causan un

			<p>cambio organizacional en el sector de la educación superior. Estos elementos son, entre otros, el progreso tecnológico de aplicaciones de <i>e-learning</i>, el interés económico de las empresas y los actores involucrados, los diferentes modelos económicos y estrategias de organización del <i>e-learning</i>, el rol cambiante de los formadores y de los alumnos en entornos virtuales de formación, la importancia de la pedagogía de los medios para el desarrollo futuro y una integración sostenible del <i>e-learning</i> en la educación superior.</p>
Rubio, M. (2003)	Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa.	Enfoques y modelos de evaluación del <i>e-learning</i> .	<p>Este artículo presenta el estado de la cuestión sobre la evaluación del <i>e-learning</i>. Con este propósito se muestran los diferentes enfoques evaluativos, así como diferentes modelos, herramientas y experiencias encaminadas a determinar la calidad de la formación virtual, o <i>e-learning</i>. Se destacan dos enfoques principales, la evaluación de enfoque parcial, que enfatiza aspectos diversos del <i>e-learning</i> (los materiales, los recursos tecnológicos, la docencia, etc.) y la evaluación de enfoque global, que utiliza modelos de la gestión de la calidad y la práctica del <i>benchmarking</i>.</p>
Majó, J., Marquès, P. (2002)	Barcelona: Ciss Praxis.	La revolución educativa en la era Internet.	<p>Este libro ilustra muchos temas, aporta información, reflexiones y propuestas relacionadas con la implantación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la sociedad y en la educación.</p>
Marcelo, C. (2002)	GESTION 2000	<i>E-learning</i> -teleformación: diseño, desarrollo y	<p>Este libro ilustra varios conceptos entorno a la teleformación. Resalta que el <i>e-learning</i> o teleformación está permitiendo ofrecer una formación de calidad a una amplia variedad de</p>

		<p>evaluación de la formación a través de internet.</p>	<p>personas, en cualquier momento e independientemente del lugar donde se resida. También afirma que el <i>e-learning</i> revoluciona la manera clásica de aprender, crea un nuevo paradigma más centrado en el aprendizaje que en la enseñanza. Una formación que debe ser planificada y guiada adecuadamente para que conduzca a un verdadero aprendizaje. En este libro se ofrecen las bases pedagógicas que ayudan a comprender el <i>e-learning</i> como una nueva manera de aprender. Bases pedagógicas que permiten diseñar, desarrollar y evaluar acciones de teleformación. Incluye también una amplia revisión de plataformas de <i>e-learning</i> que actualmente suponen la base tecnológica sobre la que se construye la formación a través de internet.</p>
--	--	---	---



## **ESTUDIO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO IV- ESTUDIO EMPÍRICO**

### **4.1 Justificación, interés y originalidad del tema elegido**

La presente investigación trata de hacer un análisis sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje en un contexto de educación a distancia: *E-learning*. En este caso el Cevug (Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada).

La transformación de la sociedad en una sociedad del conocimiento, con un fuerte énfasis en la información y comunicación, y su influencia en el Sistema Educativo, han producido una serie de fenómenos de diferente naturaleza, desafiando a docentes e investigadores a comprender esa problemática y elaborar propuestas nuevas a estas circunstancias. La enseñanza virtual, *e-learning*, es algo que, en nuestros días, está presente, en la mayoría de las universidades, es un producto creado por la sociedad de la información y la era digital.

Este cambio de escenario, que pronto ha dejado de ser internacional para pasar a ser transcultural e intercontinental, ha colocado a la educación en una encrucijada. De entre los innumerables cambios que se avecinan, se encuentra el tipo de alumnos universitarios que hemos de formar muy pronto, dentro de una universidad con mayor heterogeneidad. Por ello, ha de corresponder a todo el profesorado universitario el logro de un conocimiento compartido de toda la potencia que existe actualmente en las tecnologías, a nivel de centro y aula, valorando lo que de positivo nos aporta. En un

plano profesional, nos obliga a conocer las investigaciones que se están realizando a nivel internacional sobre esta problemática.

Esta cuestión es planteada por considerar el proceso de enseñanza/aprendizaje en *e-learning* de una gran importancia, ya que con la entrada de la globalización ha generado la desaparición de los obstáculos espaciotemporales que obstaculizan la implantación de la tecnología de la información y comunicación en la sociedad.

Peiró (2001) enfatiza que actualmente, y gracias a las tecnologías de información y comunicación, la formación a distancia ofrece experiencias educativas que permiten a un número elevado de estudiantes acceder a actividades de formación, enmarcadas en ambientes de aprendizaje que responden a las características y necesidades de formación.

Uno de los grandes objetivos hoy día es mejorar la calidad de la educación. Para ello es necesario que los alumnos cuenten con ambientes de aprendizaje más efectivos y didácticos; entornos educativos que les permitan desarrollar sus habilidades para pensar y aprender. En este sentido, los ambientes virtuales de aprendizaje representan nuevas posibilidades de acceso a la educación.

Para García (2002) la educación a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo).

La educación a distancia vislumbra solucionar algunos problemas que la educación tradicional no puede dar respuesta:

- Permite superar las barreras de índole geográfica, los problemas de tiempo; y los problemas de demanda, ofrece a la ciudadanía más oportunidades para la formación.
- El *e-learning* también promueve una transformación, una ruptura de paradigma cultural en el entorno educativo. Hace redefinir el papel de los sujetos, como el de los estudiantes, el de los profesores, el de los administradores o el de los gestores, etc. Nos conduce a plantearnos quiénes son los actores que intervienen en el proceso de aprendizaje.

Ante esto, nos planteamos estudiar la siguiente área problemática: Conocer y analizar el proceso de enseñanza/aprendizaje en el contexto *e-learning*, para intervenir en el logro del éxito del alumnado participante.

## **4.2 Objetivo General**

El objetivo de esta investigación es: Analizar el proceso de enseñanza/aprendizaje en un contexto de educación a distancia: el Cevug (Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada.)

Dicho objetivo general lo desglosamos en los siguientes objetivos específicos:

- Determinar cuáles son los enfoques de aprendizaje de los alumnos universitarios *e-learning*, y el perfil del alumno inscrito en el curso/ asignatura.

- Clasificar la intensidad de los enfoques de aprendizaje del alumnado encuestado.
- Conocer la satisfacción del alumnado con cada curso o asignatura
- Conocer la evaluación que del proceso de enseñanza/aprendizaje *e-learning* realiza el alumnado del Cevug.
- Identificar las dificultades encontradas en ese proceso de enseñanza/aprendizaje *e-learning*, señalados por el profesorado.
- Verificar cuales son los requisitos del modelo de enseñanza/aprendizaje que aseguran la adaptación y el éxito a las necesidades de los alumnos, señalados por el profesorado.

### **4.3 Descripción del centro y población**

La muestra considerada en esta investigación son profesores y alumnado del Cevug- Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada que constituirán la fuente primaria del estudio.

El Centro de Enseñanzas Virtuales está compuesto por un equipo multidisciplinar especialistas en distintas áreas de conocimiento: Ingeniería Informática, Diseño Gráfico y Documentación, que se encargan de asesorar y prestar el apoyo técnico necesario para la creación, puesta en marcha y mantenimiento de cursos online.

Los objetivos del equipo multidisciplinar de apoyo técnico son los siguientes:

- Informar y orientar a los profesores sobre las características de la edición digital de cursos y enseñanza en línea.

- Asesorar a los autores en la preparación de contenidos teniendo en cuenta las posibilidades tecnológicas de desarrollo de los mismos.
- Prestar apoyo técnico y asistencia a los participantes de los cursos virtuales durante el transcurso de los mismos.

El Centro gestiona las iniciativas de formación a través de Internet de la Universidad de Granada. Se desarrolla la formación online desde diferentes perspectivas:

- Preparar al profesorado de la UGR para la generación de contenidos virtuales destinados a asignaturas o cursos online.
- Formar a los profesores para desempeñar la labor de "tutores virtuales".
- Adaptar las asignaturas y materias de la UGR para su impartición online.
- Ofertar cursos, expertos y máster de calidad destinados tanto a alumnos de la Universidad como a interesados de otras universidades o países.
- Realizar cursos a medida para empresas y cualquier otro tipo de colectivo interesado en la formación a través de Internet.
- Desarrollar proyectos e iniciativas que permitan el desarrollo de un campus virtual europeo común.

El Centro de Enseñanzas Virtuales, junto con el Vicerrectorado de Ordenación Académica, han ofertado 80 asignaturas virtuales (de Libre Configuración y Optativas) para el curso académico 2007-2008.

Estas asignaturas se han impartido mediante dos metodologías docentes distintas:

- Presencial: una parte de la docencia se impartió en el aula, según el modelo presencial tradicional.
- Virtual: la parte restante se impartió a través de Internet. El profesor proporcionó el material de apoyo multimedia y las recomendaciones necesarias para que el alumno estudiara según su propio ritmo de aprendizaje, realizando su labor de tutor online.

El proceso de matriculación de estas asignaturas se realizó a través de los procedimientos generales y los plazos establecidos por la Universidad de Granada.

Las asignaturas que hemos evaluado en esta investigación corresponden a las siguientes titulaciones: Economía y Empresariales, Educación (Magisterio y Pedagogía), Psicología, Biblioteconomía y Documentación, Psicopedagogía, Matemáticas/Estadística, Derecho, Ingeniería e Química. (Tabla 1)

Tabla.1 Área de estudios del alumnado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos ECONOMIA Y EMPRESARIALES	141	36,9	36,9	36,9
EDUCACIÓN (Magisterio y Pedagogía)	64	16,8	16,8	53,7
PSICOLOGÍA	51	13,4	13,4	67,0
BIBLIOTECONOMÍA Y DOCUMENTACIÓN	41	10,7	10,7	77,7
PSICOPEDAGOGÍA	34	8,9	8,9	86,6
MATEMÁTICAS/ESTADÍSTICA	19	5,0	5,0	91,6
DERECHO	16	4,2	4,2	95,8
INGENIERÍA QUÍMICA	16	4,2	4,2	100,0
Total	382	100,0	100,0	

Las asignaturas evaluadas en esa investigación pertenecen a la modalidad educativa semi-presencial.

Abajo tenemos un listado de las asignaturas que han sido evaluadas:

- Adaptaciones curriculares
- Titularidad y gestión de bienes inmuebles
- Macroeconomía
- Desarrollo social, moral y sexual
- Marketing aplicado
- Psicología de la emoción
- Psicología comunitaria social
- Investigación de mercados
- Estadística computacional
- Derecho internacional y económico
- Tratamiento del documento impreso antiguo en España
- Operaciones básicas de la industria agroalimentaria
- Evaluación de aplicaciones documentales
- Sistemas de hipertexto (Tabla 2)

Tabla 2. Frecuencia del alumnado según la asignatura evaluada.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos ADAPTACIONES CURRICULARES	64	16,8	16,8	16,8
TITULARIDAD Y GESTIÓN DE BIENES INMUEBLES	47	12,3	12,3	29,1
MACROECONOMIA II	47	12,3	12,3	41,4
DESARROLLO SOCIAL, MORAL Y SEXUAL	34	8,9	8,9	50,3



MARKETIN APLICADO	26	6,8	6,8	57,1
PSICOLOGÍA DE LA EMOCIÓN	26	6,8	6,8	63,9
PSICOLOGÍA COMUNITARIA SOCIAL	25	6,5	6,5	70,4
INVESTIGACIÓN DE MERCADOS	21	5,5	5,5	75,9
ESTADÍSTICA COMPUTACIONAL	19	5,0	5,0	80,9
DERECHO INTERNACIONAL Y ECONÓMICO	16	4,2	4,2	85,1
TRATAMIENTO DEL DOCUMENTO IMPRESO ANTIGUO EN ESPAÑA	16	4,2	4,2	89,3
OPERACIONES BÁSICAS DE LA INDUSTRIA AGROALIMENTARIA	16	4,2	4,2	93,5
EVALUACIÓN DE APLICACIONES DOCUMENTALES	15	3,9	3,9	97,4
SISTEMAS DE HIPERTEXTO	10	2,6	2,6	100,0
Total	382	100,0	100,0	

Podemos percibir que la frecuencia más alta corresponde a la asignatura Adaptaciones Curriculares, con un 16,8% del alumnado.

#### **4.4 Participantes**

En esta investigación han participado 10 profesores-tutores, y 382 alumnos de asignaturas semi-presenciales, del Cevug.

En relación al alumnado encuestado, de un total de 382 alumnos, contamos con 263 mujeres, que constituyen 68,8% de los participantes y 119 hombres que constituyen 31,2% de los participantes. (Tabla 3)

Tabla 3. Tabla de frecuencia género del alumnado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos MUJER	263	68,8	68,8	68,8
HOMBRE	119	31,2	31,2	100,0
Total	382	100,0	100,0	

La edad de ellos oscila entre 19 y 52 años, la frecuencia más alta corresponde a la edad de 22 años, con un 19,10% del alumnado. O sea de un total de 382 alumnos 73 tienen 22 años. (Tabla 4)

Tabla 4- Frecuencia de la edad del alumnado encuestado

		<b>Edad</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	22	73	19,1	19,1	19,1
	23	67	17,5	17,5	36,6
	21	66	17,3	17,3	53,9
	24	50	13,1	13,1	67,0
	20	44	11,5	11,5	78,5
	25	21	5,5	5,5	84,0
	19	14	3,7	3,7	87,7
	27	9	2,4	2,4	90,1
	26	8	2,1	2,1	92,1
	29	8	2,1	2,1	94,2
	28	6	1,6	1,6	95,8
	30	6	1,6	1,6	97,4
	33	2	0,5	0,5	97,9
	31	1	0,3	0,3	98,2
	32	1	0,3	0,3	98,4
	39	1	0,3	0,3	98,7
	40	1	0,3	0,3	99,0
	42	1	0,3	0,3	99,2
	45	1	0,3	0,3	99,5
	46	1	0,3	0,3	99,7
	52	1	0,3	0,3	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Hemos constatado también que 88,2% viven en Granada, y 11,8% viven en pueblos o ciudades cercanas (Tabla 5)

Tabla 5. Ciudad donde vive el alumnado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	GRANADA	337	88,2	88,2	88,2
	OTROS	45	11,8	11,8	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

En relación a la nacionalidad 95,8% son españoles, que corresponde a un total de 366 alumnos y 4,2% de los alumnos son extranjeros. (Tabla 6)

Tabla 6. Nacionalidad del alumnado

**Nacionalidad**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ESPAÑA	366	95,8	95,8	95,8
	EXTRANJERO	16	4,2	4,2	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

En el nivel de estudios, la frecuencia más alta corresponde a los licenciados, con un 73,6%. Después encontramos un 25,9% con nivel Técnico, y 0,5% del alumnado con nivel Máster/Experto. (Tabla 7)

Tabla 7. Nivel de estudios del alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	LICENCIATURA	281	73,6	73,6	73,6
	TECNICO	99	25,9	25,9	99,5
	MÁSTER/ESPERTO	2	0,5	0,5	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Además de constatar esos datos mencionados anteriormente, hemos verificado que un 83,8% del alumnado tiene como ocupación la vida académica, mientras 16,2% trabajan y estudian. (Tabla 8)

Tabla 8. Ocupación del alumnado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ESTUDIANTE	320	83,8	83,8	83,8
	TRBAJADOR	62	16,2	16,2	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

El motivo que lleva al alumnado a cursar las asignaturas e/o cursos *e-learning* es en un 53,7% por ajustarse mejor a la manera de estudiar-aprender de ellos. (Tabla 9)

Tabla 9. Motivo que lleva al alumnado a cursar las asignaturas e/o cursos *e-learning*

**Por qué realiza los cursos o asignaturas virtuales**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SE AJUSTA MEJOR A MI FORMA DE ESTUDIAR-APRENDER	205	53,7	53,8	53,8
	OTROS MOTIVOS	121	31,7	31,8	85,6
	INCOMPATIBILIDAD CON EL TRABAJO	47	12,3	12,3	97,9
	NO EXISTE ESTA FORMACIÓN EN MI LUGAR DE RESIDENCIA	7	1,8	1,8	99,7
	MINUSVALIA	1	0,3	0,3	100,0
	Total	381	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	0,3		
Total		382	100,0		

Al analizar los datos mencionados anteriormente, en lo que se refiere a los motivos por los cuales el alumnado elige la modalidad educativa *e-learning*, podemos percibir que un 31,7% del alumnado opta por otros motivos que no están mencionados en los ítems del cuestionario.

Esos otros motivos varían entre:

- Tiempo, compatibilidad de horario con otras asignaturas.
- Interés por la asignatura y contenidos.
- Porque la asignatura se imparte de esta manera.
- Para probar este tipo de enseñanza.
- No estar presente en la clase.
- Por ser una asignatura optativa.

- Comodidad.
- Por poseer una evaluación diferente. (Tabla 10)

Tabla 10. Otros motivos que no están mencionados en los ítems del cuestionario.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos HE ELEGIDO LA RESPUESTA DE LA PREGUNTA ANTERIOR	265	69,4	69,4	69,4
TIEMPO, COMPATIBILIDAD DE HORARIO CON OTRAS ASIGNATURAS	38	9,9	9,9	79,3
INTERÉS POR LA ASIGNATURA Y CONTENIDOS	28	7,3	7,3	86,6
PORQUE SE IMPARTE DE ESTA MANERA	24	6,3	6,3	92,9
PARA PROBAR ESTE TIPO DE ENSEÑANZA	11	2,9	2,9	95,8
NO ESTAR PRESENTE EN LA CLASE	7	1,8	1,8	97,6
ASIGNATURA OPTATIVA	4	1,0	1,0	98,7
COMODIDAD	4	1,0	1,0	99,7
LA EVALUACIÓN ES DIFERENTE	1	0,3	0,3	100,0
Total	382	100,0	100,0	

Otro dato importante que hemos obtenido en este trabajo de investigación es la opinión del alumnado en el momento de elegir si optarían por ese modelo formativo, después de conocer la enseñanza virtual. El 69,6% del alumnado opinan favorablemente, mientras que el 30,1% no optarían por él. (Tabla 11)

Tabla 11. Opción por el modelo formativo virtual.

Una vez que conoce la enseñanza virtual, si pudiera elegir, optaría por este modelo formativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	266	69,6	69,8	69,8
	NO	115	30,1	30,2	100,0
	Total	381	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	0,3		
Total		382	100,0		



## **4.5 Procedimientos de recogida de datos e informaciones**

Hemos utilizado tres procedimientos para la recogida de información, en función de las variables analizadas.

- a. El cuestionario (CPE de Biggs, y Kember 2001). Primeramente traducido y adaptado por Hernandez (2001). Y posteriormente traducido, adaptado y validado por Buendía y Olmedo (2008), y por lo tanto los cuatro componentes, atendiendo al contenido de los ítems con pesos representativos, corresponden con las cuatro dimensiones que propone Biggs, Kember y Leung (2001) en su cuestionario original, y junto a estas, subyacen dos factores latentes ortogonales: Enfoque Superficial (SA) y Enfoque Profundo (DA).

La fiabilidad interna y homogeneidad, ha denotado unos resultados aceptables, esto es, el coeficiente alpha de Cronbach es de 0.709 para el conjunto de la muestra estudiada, estando muy cercano al obtenido por Hernández (2001) en nuestro contexto.

- b. El cuestionario de satisfacción y evaluación del curso (de Recio y Cabero 2004) para el grupo de alumnos.

Recio y Cabero 2004, han elaborado un instrumento con 39 ítems medidos a través de una escala tipo Likert que va desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo.

Los ítems exploran la opinión de los alumnos con respecto a distintas dimensiones, a saber: Satisfacción general con el curso (5 primeras preguntas),

Contenidos del curso, Evaluaciones, Materiales y Recursos, Herramientas, Interacción, y Tutores y tutorías presenciales (35 preguntas posteriores).

Por otro lado, los autores Recio y Cabero 2004, han tomado en cuenta el trabajo realizado por Hannafin y otros (2003). Estos autores han orientado sus últimos trabajos (Hill y Hannafin, 1997 y 2001; Hill, 1999; Hannafin y otros 1997) hacia la búsqueda de las fórmulas para promover el aprendizaje de los alumnos en ambientes a distancia basados en red (web-based learning environments). En una revisión de la literatura presentada en el Handbook of Distance Education (2003) exponen los factores cognitivos y de aprendizaje (estos últimos tienen que ver con el diseño de los cursos), que promueven el aprendizaje de los alumnos. Específicamente, los factores cognitivos están comprendidos por Conocimientos previos, Metacognición, Experiencias propias y sistema de conocimientos, Autoeficacia, Estilos y enfoques de aprendizaje, y Motivación, y los de aprendizaje por Contexto de aprendizaje, Oportunidades para el aprendizaje activo, Recursos, Herramientas y Scaffolds -andamiajes conceptuales, de proceso y de metacognición.

La construcción del instrumento fue revisada y corregida por expertos en el campo de la teleformación. De esta manera, el instrumento pasó por un proceso de validación de contenido a través de juicio de expertos. Además el cuestionario fue entregado a cuatro jueces a quienes se les explicaba el origen teórico de la construcción de los ítems y las dimensiones del cuestionario.

Buendía (2003), resalta que la utilización de la metodología por encuesta tiene ventajas en las siguientes situaciones:

- Cuando se quieren generalizar los resultados a una población definida, por ser mayor el número de elementos que forman la muestra que en otras metodologías, el desfase producido entre la muestra seleccionada y la población definida es menor.

- Es una importante alternativa cuando no es posible acceder a la observación directa por circunstancias contextuales o problemas económicos.

- Es la metodología más indicada para recoger opiniones, creencias o actitudes porque, si bien los encuestados pueden no decir lo que piensan realmente, al menos manifiestan lo que desean que el investigador sepa de ellos, por lo que es muy utilizada para obtener informaciones subjetivas de un gran número de sujetos.

La encuesta ha sido aplicada a lo largo del segundo cuatrimestre del año 2007/2008, en (14) asignaturas del Cevug (Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada). La aplicación ha sido realizada colectivamente en cada clase a todos los estudiantes presentes en ese día, en un espacio de tiempo concedido por el profesor de la referida asignatura. Los sujetos implicados respondieron voluntariamente después de haber sido informados de los objetivos de la investigación. También se ha garantizado la confidencialidad de sus respuestas.

**c.** Para conocer las opiniones del profesorado hemos realizado entrevistas estructuradas, en las que formulamos una serie de cuestiones relativas a las opiniones sobre la enseñanza *e-learning*, porque eligen trabajar en esta modalidad, además que ventajas e inconvenientes encuentran.

Las entrevistas han sido efectuadas luego después del término de la aplicación de las encuestas, o sea, en los dos últimos meses del segundo cuatrimestre del año 2007-2008. Anticipadamente, hemos explicitado al profesorado el objetivo y los motivos que justificaban su realización, además hemos resaltado la confidencialidad de

la misma. La fecha, el horario y el local de las entrevistas han sido determinados por el profesor. De manera individual, han sido grabadas, y se han efectuado en los despachos de los respectivos profesores. Las preguntas han sido formuladas con frases fácilmente comprensibles. Hemos tenido en cuenta un abordaje sucesivo al interrogado, creando una corriente de amistad, identificación y cordialidad. Además hemos dejado al profesor interrogado, concluir su relato ayudándolo luego, si necesario, a completar concretando hechos. Además hemos actuado con espontaneidad y franqueza.

## **4.6 - Obtención de datos e informaciones**

### **4.6.1- A. Resultados obtenidos con el cuestionario CEP**

El cálculo hace referencia a las puntuaciones en el cuestionario de procesos de estudio CEP

- Las respuestas se corresponden con las puntuaciones de 1 a 5.

Para determinar cuáles son los enfoques de aprendizaje que presentan los alumnos, normalmente se sigue un procedimiento de sumatoria de los ítems que forman cada escala o subescala.

El cuestionario identifica subescalas de estrategias y motivos de la propia escala de enfoque. Las subescalas se calculan sumando las puntuaciones obtenidas en las diferentes preguntas que la conforman:

- MOTIVO PROFUNDO: 1+5+9+13+17
- ESTRATEGIA PROFUNDA: 2+6+10+14+18
- MOTIVO SUPERFICIAL: 3+7+11+15+19
- ESTTRATEGIA SUPERFICIAL: 4+8+12+16+20

Para obtener la escala propia del cuestionario, tipo de enfoque de aprendizaje sumamos las siguientes subescalas:

- ENFOQUE PROFUNDO: 1+2+5+6+9+10+13+14+17+18
- ENFOQUE SUPERFICIAL: 3+4+7+8+11+12+15+16+19+20

Donde podemos entender:

Motivo Profundo:	Interés intrínseco
Estrategia profunda:	Búsqueda de la máxima comprensión
Motivos superficiales:	Miedo al Fracaso
Estrategia superficial:	Aprendizaje memorístico, objetivos a corto plazo

A continuación exponemos el resumen y análisis de los datos obtenidos, para cada escala e subescala, por el alumnado encuestado del Centro de enseñanza virtual de la Universidad de Granada (Cevug), y ofrecidos en el anexo 1.

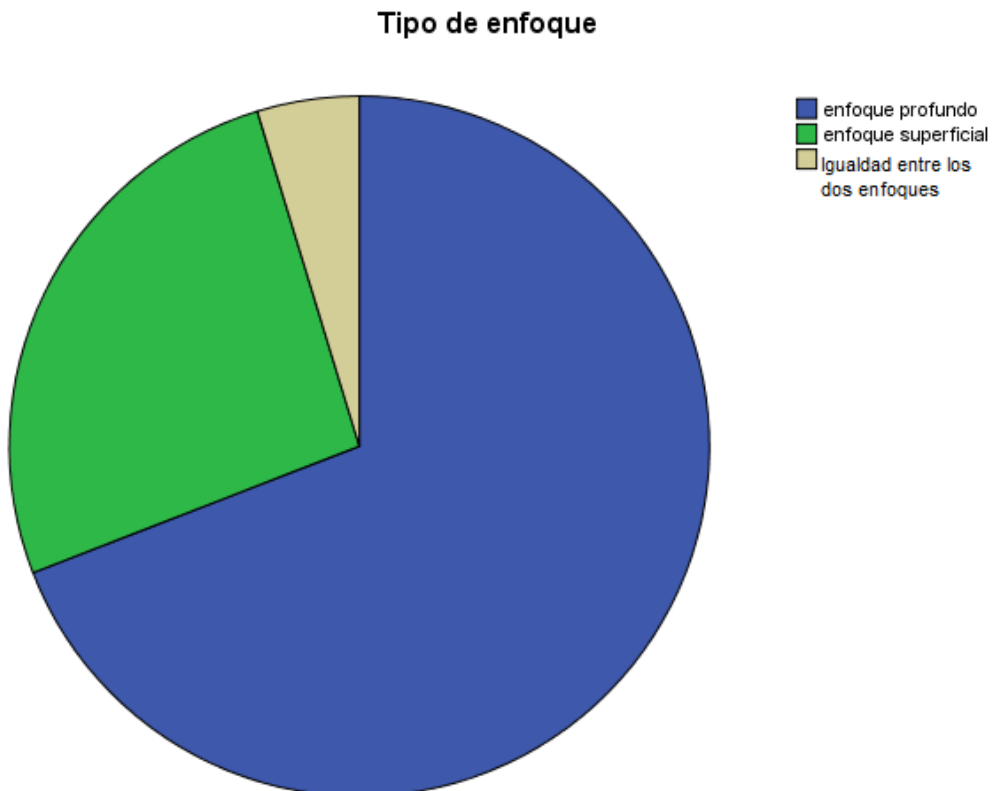
#### Resumen y análisis de los datos

Al analizar la frecuencia básica de los datos ofrecidos en el anexo 1, observamos que la mayoría del alumnado presenta un Enfoque Profundo de aprendizaje, o sea un 69,1%, mientras que un 26,2% del alumnado encuestado presenta un Enfoque Superficial. También se puede observar que un 4,7% de alumnado presentan una igualdad entre los dos enfoques, las diferencias se encuentran entre los motivos y estrategias (alumno 87). (Tabla 12, gráfico 1)

Tabla 12- Tipo de enfoque

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos enfoque profundo	264	69,1	69,1	69,1
enfoque superficial	100	26,2	26,2	95,3
Igualdad entre los dos enfoques	18	4,7	4,7	100,0
Total	382	100,0	100,0	

Gráfico1. Tipo de enfoque



Para la clasificación de la Intensidad del enfoque hemos observado la diferencia entre los dos tipos de enfoque: Superficial y Profundo y adaptado la tabla de intervalos Recio y Cabero (2005), donde se presentan los siguientes valores:

- 0 No hay diferencia entre la Intensidad del enfoque
- 1-13 Intensidad baja
- 14-26 Intensidad media
- 27-40 Intensidad alta (Anexo 2)

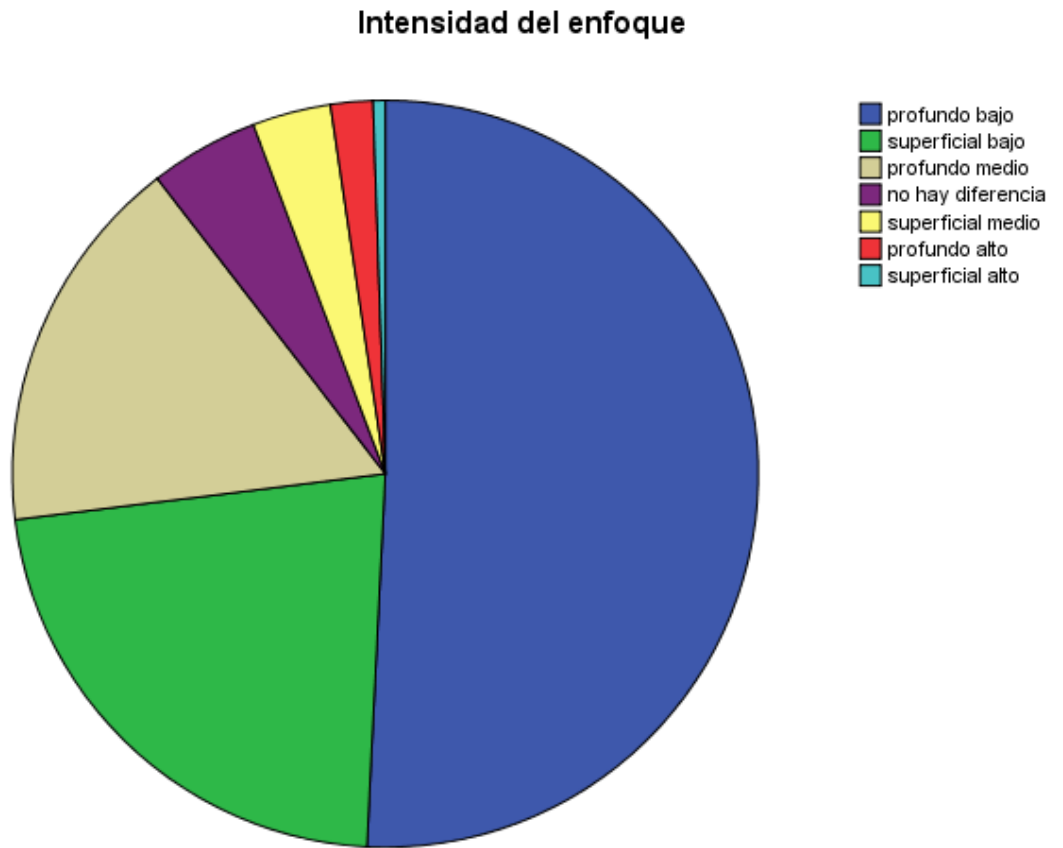
Al analizar la Tabla , inserta en el anexo 2, podemos observar que 50,8% del alumnado presenta enfoque profundo bajo, 22,3% superficial bajo, 16,5% profundo medio, 4,7% no tienen diferencia entre la Intensidad del enfoque, 3,4% superficial medio, 1,8% profundo alto, y 0,5% superficial alto. (Tabla 13 y Gráfico 2)

Tabla 13. Enfoque de aprendizaje según su Intensidad.

		<b>Intensidad del enfoque</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	profundo bajo	194	50,8	50,8	50,8
	superficial bajo	85	22,3	22,3	73,0
	profundo medio	63	16,5	16,5	89,5
	no hay diferencia	18	4,7	4,7	94,2
	superficial medio	13	3,4	3,4	97,6
	profundo alto	7	1,8	1,8	99,5
	superficial alto	2	0,5	0,5	100,0
	Total	382	100,0	100,0	



Gráfico 2. Enfoque de aprendizaje según su Intensidad.



#### **4.6.1.2 Resultados obtenidos con el cuestionario CEP**

Para profundizar nuestro trabajo y analizar con más datos ilustraremos la frecuencia de cada variable del cuestionario (CPE de Biggs, y Kember 2001). Primeramente traducido y adaptado por Hernandez (2001). Y posteriormente traducido, adaptado y validado por Buendía y Olmedo (2008), como hemos mencionado anteriormente, las respuestas se corresponden con las puntuaciones de 1 a 5, que corresponden a los siguientes valores:

1. Si te ocurre **nunca o muy raras veces**.
2. Si te ocurre **algunas veces**.
3. Si se te aplica **a menudo (digamos la mitad de las veces)**.
4. Si crees que se aplica a tu caso **frecuentemente**.
5. Cuando entiendas que la pregunta se aplica a tu caso **siempre o casi siempre**.

Tabla 14. Estudiar me produce una satisfacción personal.

**Estudiar me produce una satisfacción personal**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	FRECUENTEMENTE	125	32,7	32,7	32,7
	A MENUDO	117	30,6	30,6	63,4
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	67	17,5	17,5	80,9
	ALGUNAS VECES	66	17,3	17,3	98,2
	NUNCA O MUY RARAS VECES	7	1,8	1,8	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 3. Estudiar me produce una satisfacción personal

**Estudiar me produce una satisfacción personal**

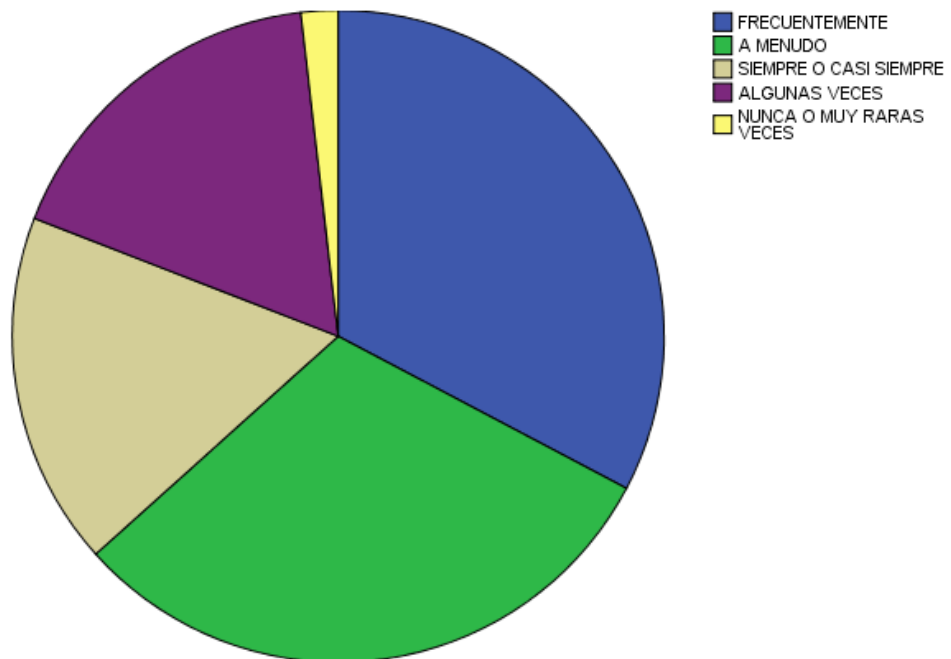


Tabla 15. Cuando estudio algo, lo trabajo bastante para formarme una opinión personal al respecto y así quedar satisfecho

**Cuando estudio algo, lo trabajo bastante para formarme una opinión personal al respecto y así quedar satisfecho**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A MENUDO	148	38,7	38,7	38,7
	FRECIENTEMENTE	113	29,6	29,6	68,3
	ALGUNAS VECES	75	19,6	19,6	88,0
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	38	9,9	9,9	97,9
	NUNCA O MUY RARAS VECES	8	2,1	2,1	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 4. Cuando estudio algo, lo trabajo bastante para formarme una opinión personal al respecto y así quedar satisfecho

**Cuando estudio algo, lo trabajo bastante para formarme una opinión personal al respecto y así quedar satisfecho**

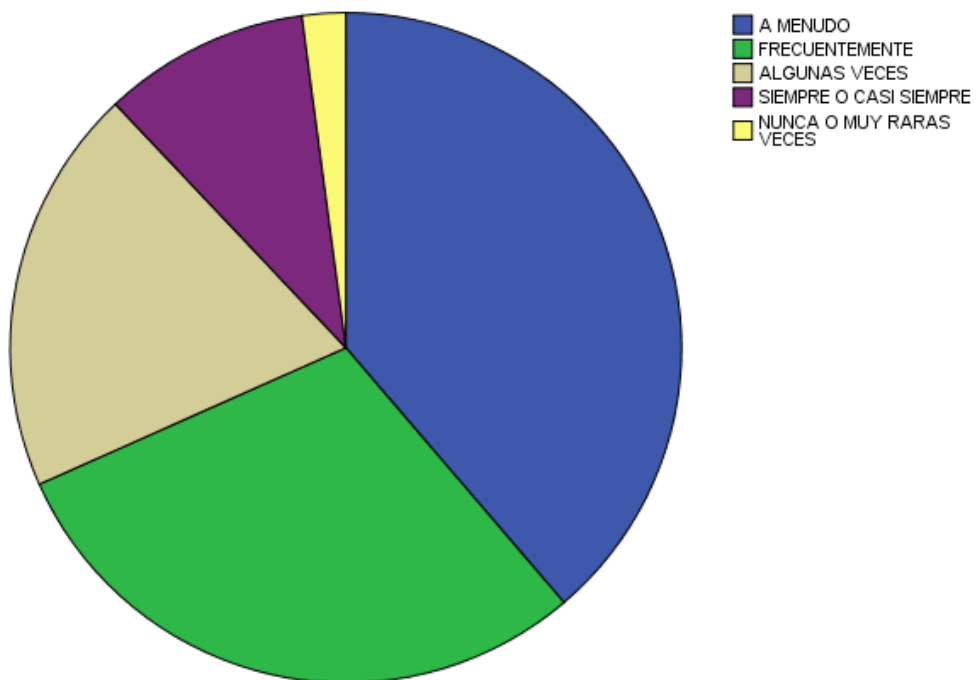


Tabla 16. Mi objetivo es pasar el curso haciendo el menor trabajo posible

**Mi objetivo es pasar el curso haciendo el menor trabajo posible**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ALGUNAS VECES	153	40,1	40,4	40,4
	NUNCA O MUY RARAS VECES	125	32,7	33,0	73,4
	A MENUDO	55	14,4	14,5	87,9
	FRECUENTEMENTE	31	8,1	8,2	96,0
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	15	3,9	4,0	100,0
	Total	379	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	3	0,8		
Total		382	100,0		

Gráfico 5. Mi objetivo es pasar el curso haciendo el menor trabajo posible

**Mi objetivo es pasar el curso haciendo el menor trabajo posible**

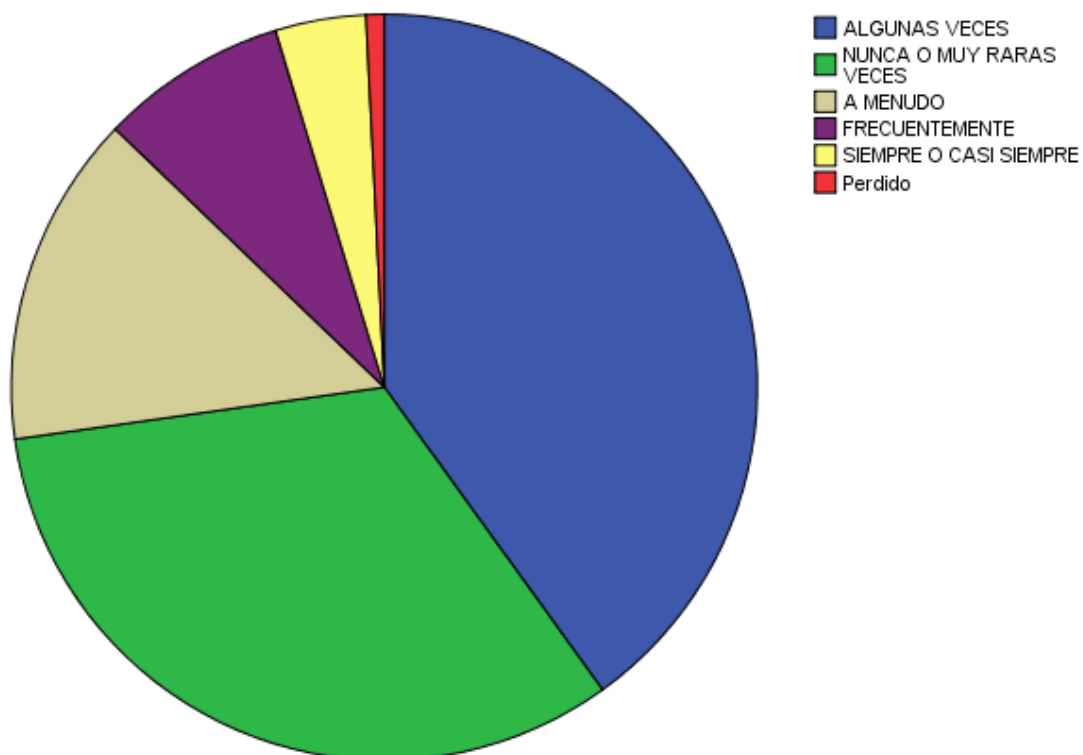


Tabla 17. Realmente solo estudio los apuntes y lo que se señala en clase/tutoría. No busco información complementaria por mi cuenta ya que es una pérdida de tiempo

**Realmente solo estudio los apuntes y lo que se señala en clase/tutoría. No busco información complementaria por mi cuenta ya que es una pérdida de tiempo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ALGUNAS VECES	110	28,8	28,8	28,8
	A MENUDO	89	23,3	23,3	52,1
	FRECIENTEMENTE	86	22,5	22,5	74,6
	NUNCA O MUY RARAS VECES	52	13,6	13,6	88,2
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	45	11,8	11,8	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 6. Realmente solo estudio los apuntes y lo que se señala en clase/tutoría. No busco información complementaria por mi cuenta ya que es una pérdida de tiempo

**Realmente solo estudio los apuntes y lo que se señala en clase/tutoría. No busco información complementaria por mi cuenta ya que es una pérdida de tiempo**

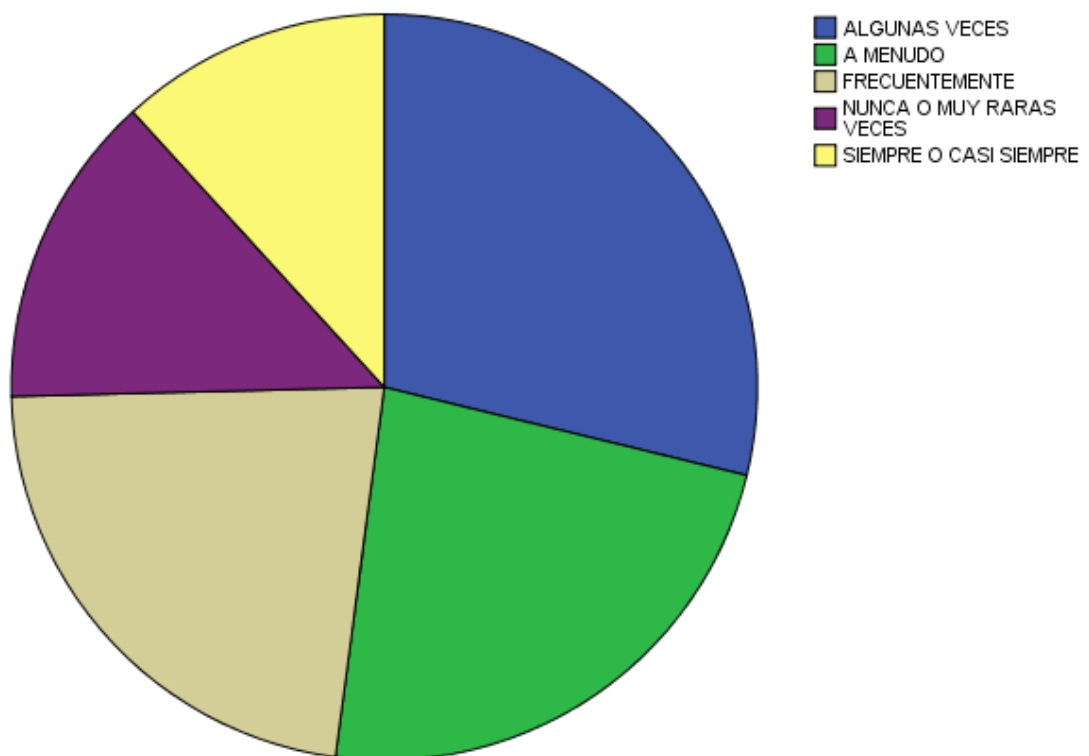


Tabla 18. Cuando un tema que tengo que estudiar me resulta interesante, profundizo él

**Cuando un tema que tengo que estudiar me resulta interesante, profundizo él**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	FRECUENTEMENTE	155	40,6	40,6	40,6
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	88	23,0	23,0	63,6
	A MENUDO	74	19,4	19,4	83,0
	ALGUNAS VECES	51	13,4	13,4	96,3
	NUNCA O MUY RARAS VECES	14	3,7	3,7	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 7. Cuando un tema que tengo que estudiar me resulta interesante, profundizo él

**Cuando un tema que tengo que estudiar me resulta interesante, profundizo él**

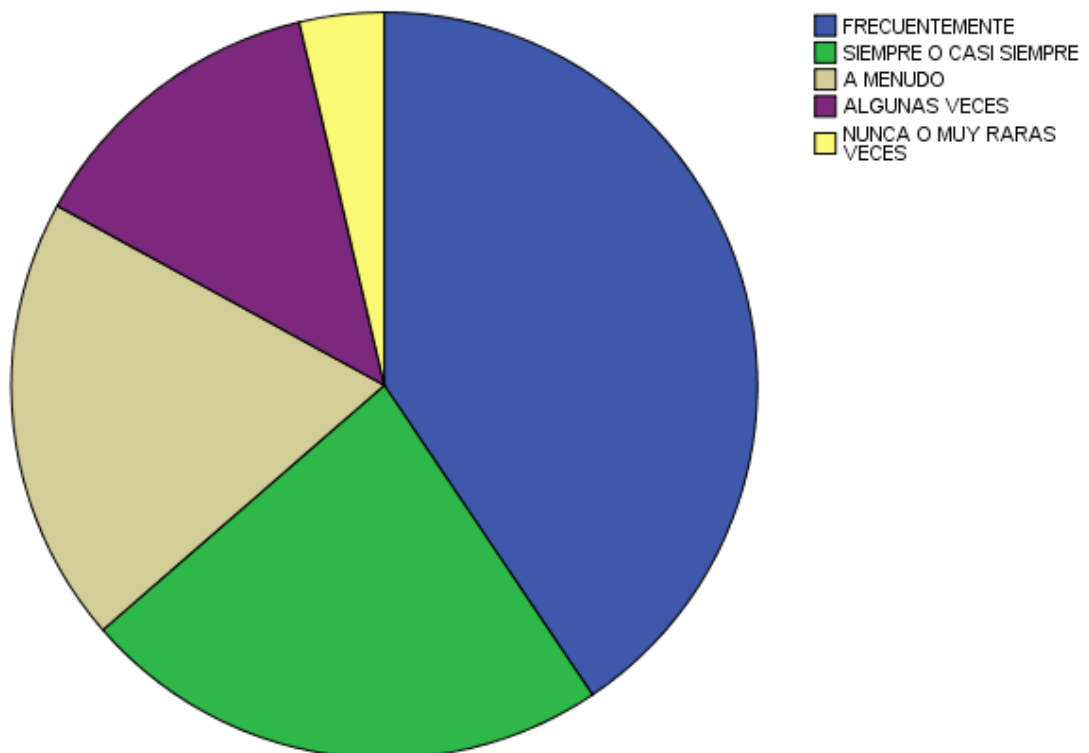


Tabla 19. Los temas nuevos que estudio me parecen interesantes, y dedico tiempo a ampliarlos buscando información adicional

Los temas nuevos que estudio me parecen interesantes, y dedico tiempo a ampliarlos buscando información adicional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ALGUNAS VECES	129	33,8	33,8	33,8
	A MENUDO	123	32,2	32,2	66,0
	FRECUENTEMENTE	57	14,9	14,9	80,9
	NUNCA O MUY RARAS VECES	51	13,4	13,4	94,2
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	22	5,8	5,8	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 8. Los temas nuevos que estudio me parecen interesantes, y dedico tiempo a ampliarlos buscando información adicional

Los temas nuevos que estudio me parecen interesantes, y dedico tiempo a ampliarlos buscando información adicional

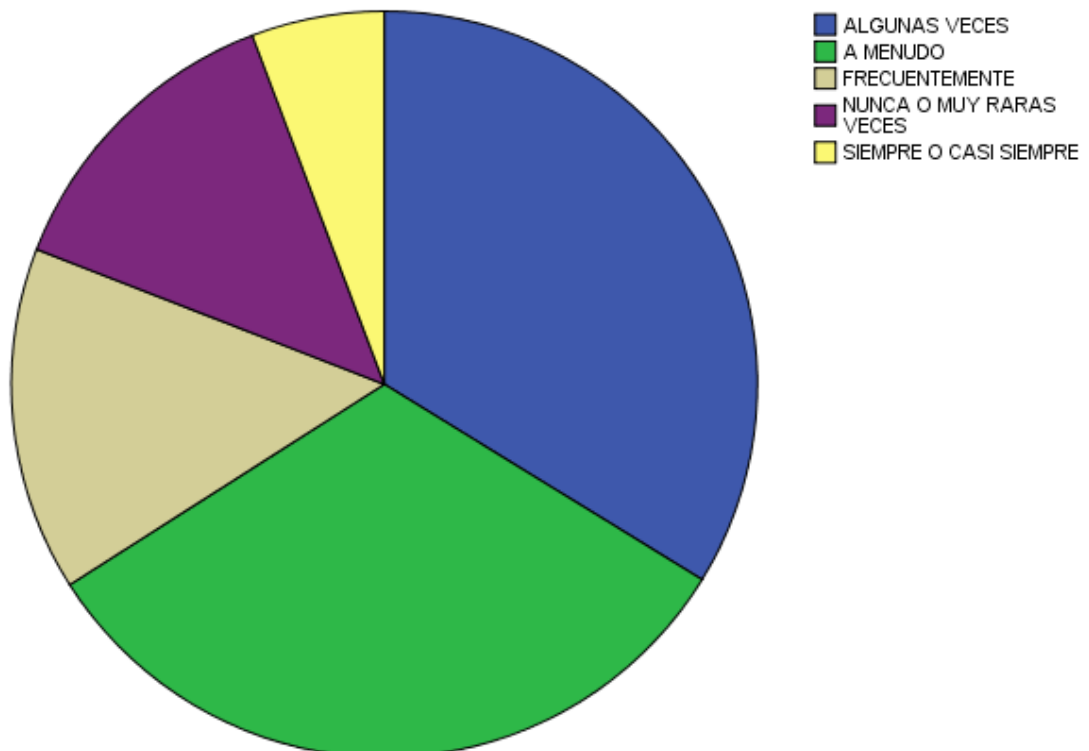




Tabla 20. Si una materia me resulta poco interesante, prefiero dedicarle el mínimo tiempo y esfuerzo

**Si una materia me resulta poco interesante, prefiero dedicarle el mínimo tiempo y esfuerzo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ALGUNAS VECES	107	28,0	28,1	28,1
	A MENUDO	95	24,9	24,9	53,0
	FRECUENTEMENTE	87	22,8	22,8	75,9
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	47	12,3	12,3	88,2
	NUNCA O MUY RARAS VECES	45	11,8	11,8	100,0
	Total	381	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	0,3		
Total		382	100,0		

Gráfico 9. Si una materia me resulta poco interesante, prefiero dedicarle el mínimo tiempo y esfuerzo

**Si una materia me resulta poco interesante, prefiero dedicarle el mínimo tiempo y esfuerzo**

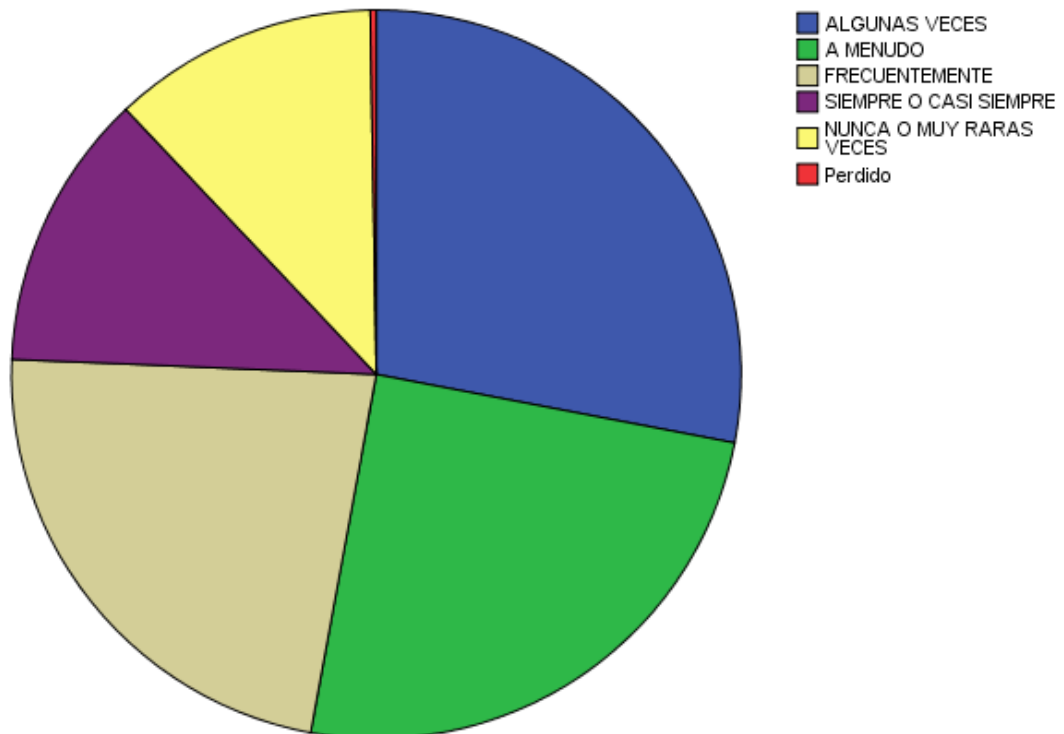


Tabla 21. Algunas cosas las estudio mecánicamente hasta que las sé de memoria, aunque no las entienda

**Algunas cosas las estudio mecánicamente hasta que las sé de memoria, aunque no las entienda**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA O MUY RARAS VECES	128	33,5	33,5	33,5
	ALGUNAS VECES	125	32,7	32,7	66,2
	A MENUDO	61	16,0	16,0	82,2
	FRECUENTEMENTE	56	14,7	14,7	96,9
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	12	3,1	3,1	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 10. Algunas cosas las estudio mecánicamente hasta que las sé de memoria, aunque no las entienda

**Algunas cosas las estudio mecánicamente hasta que las sé de memoria, aunque no las entienda**

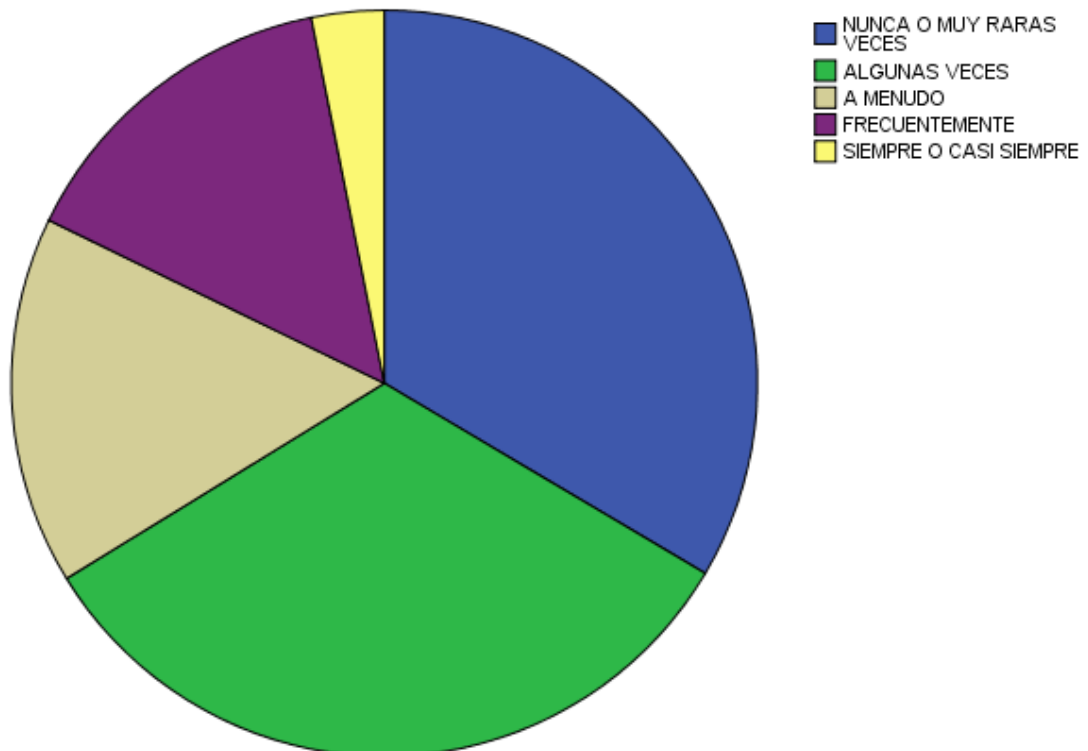


Tabla 22. Para mí estudiar materias del curso/asignatura es tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película

Para mí estudiar materias del curso/asignatura es tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ALGUNAS VECES	149	39,0	39,1	39,1
	NUNCA O MUY RARAS VECES	87	22,8	22,8	61,9
	A MENUDO	69	18,1	18,1	80,1
	FRECUENTEMENTE	64	16,8	16,8	96,9
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	12	3,1	3,1	100,0
	Total	381	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	0,3		
Total		382	100,0		

Gráfico 11. Para mí estudiar materias del curso/asignatura es tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película

Para mí estudiar materias del curso/asignatura es tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película

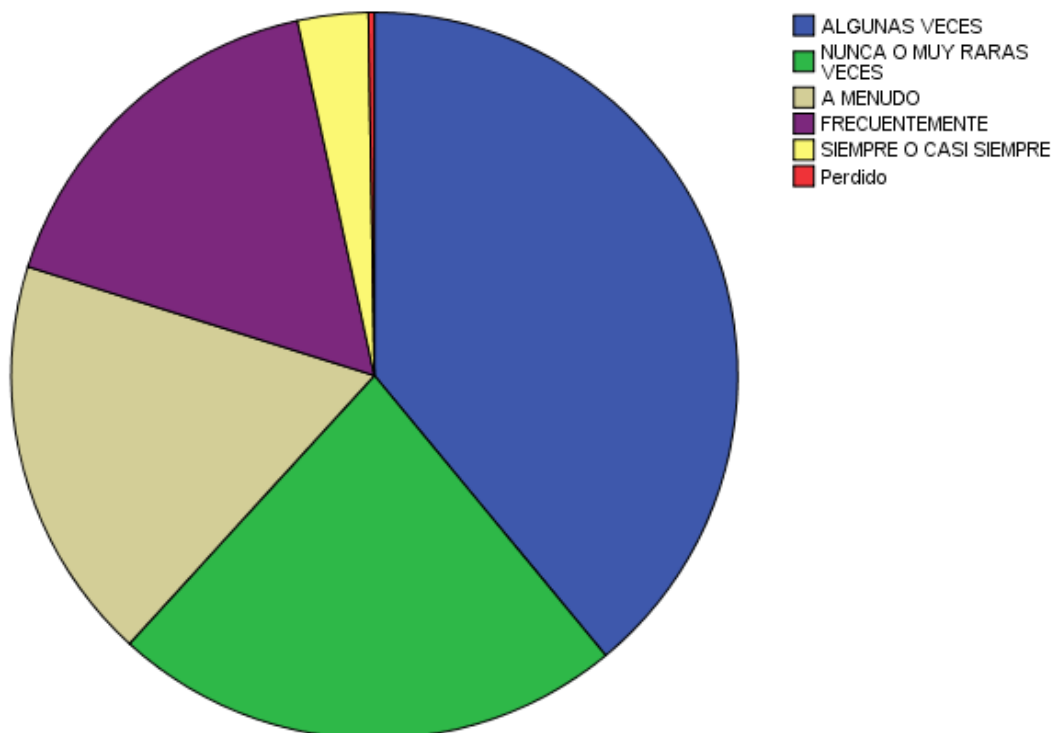


Tabla 23. Me hago preguntas sobre aquellos temas que considero importantes hasta que los comprendo totalmente

**Me hago preguntas sobre aquellos temas que considero importantes hasta que los comprendo totalmente**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	FRECUENTEMENTE	138	36,1	36,1	36,1
	A MENUDO	119	31,2	31,2	67,3
	ALGUNAS VECES	63	16,5	16,5	83,8
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	55	14,4	14,4	98,2
	NUNCA O MUY RARAS VECES	7	1,8	1,8	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 12. Me hago preguntas sobre aquellos temas que considero importantes hasta que los comprendo totalmente

**Me hago preguntas sobre aquellos temas que considero importantes hasta que los comprendo totalmente**

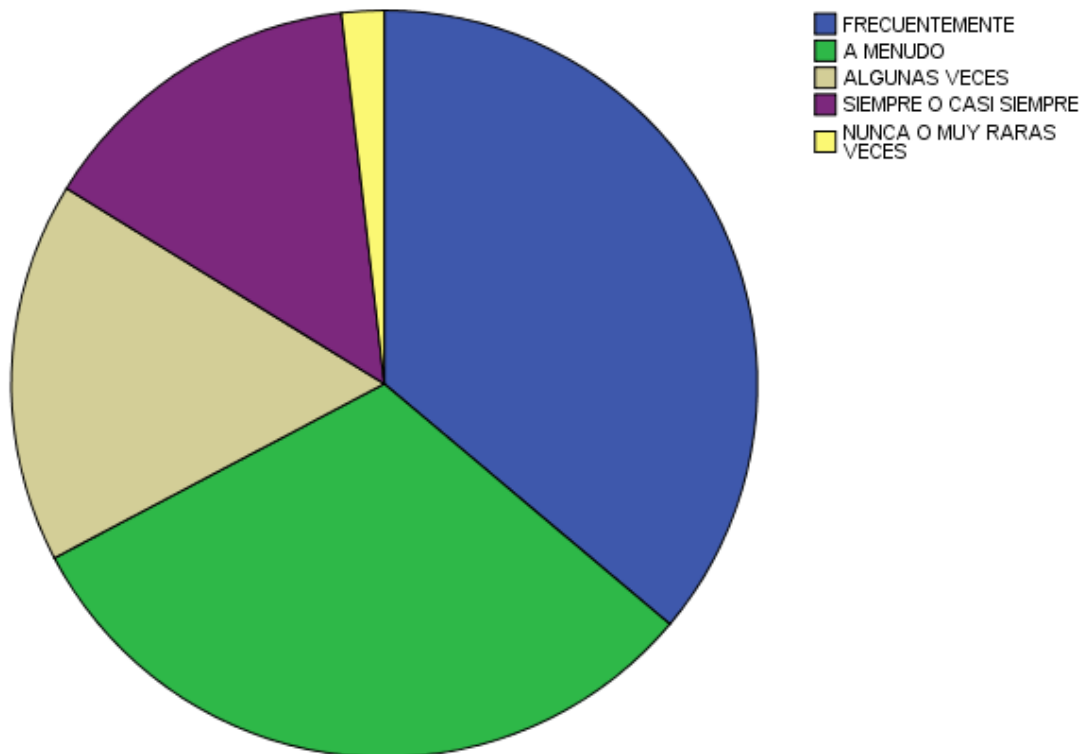


Tabla 24. Considero que puedo aprobar más exámenes memorizando lo realmente importante, antes de intentar comprenderlo

**Considero que puedo aprobar más exámenes memorizando lo realmente importante, antes de intentar comprenderlo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA O MUY RARAS VECES	175	45,8	45,8	45,8
	ALGUNAS VECES	109	28,5	28,5	74,3
	A MENUDO	60	15,7	15,7	90,1
	FRECUENTEMENTE	27	7,1	7,1	97,1
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	11	2,9	2,9	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 13. Considero que puedo aprobar más exámenes memorizando lo realmente importante, antes de intentar comprenderlo

**Considero que puedo aprobar más exámenes memorizando lo realmente importante, antes de intentar comprenderlo**

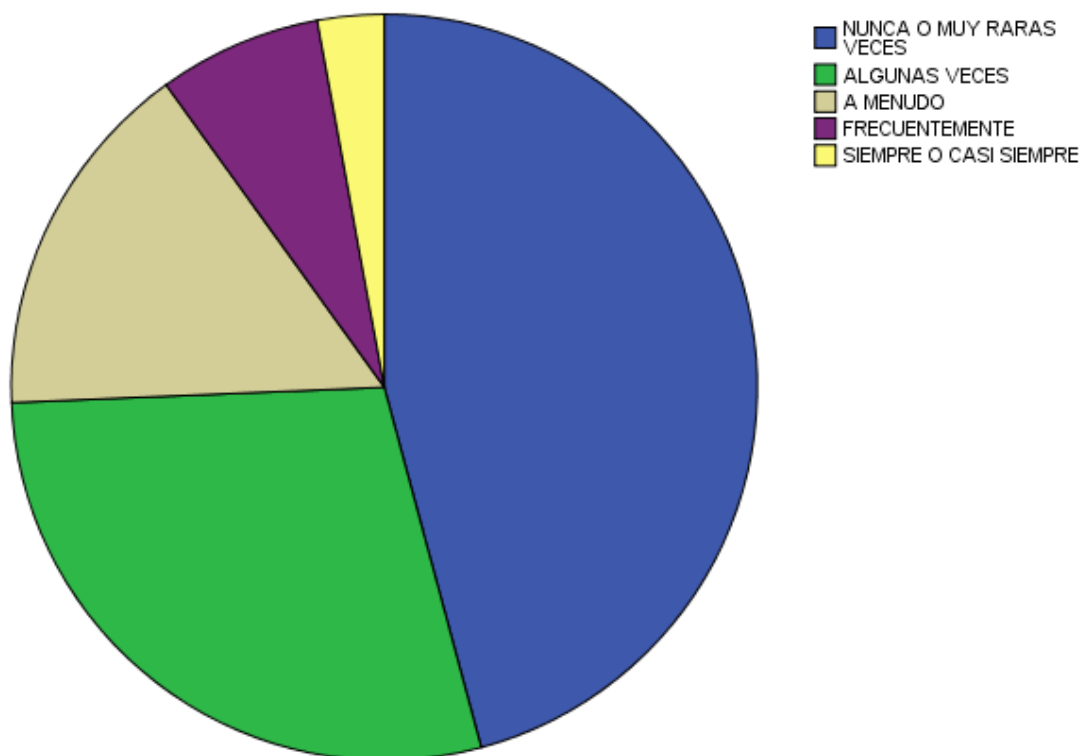


Tabla 25. En mis estudios me atengo a lo que específicamente me señalan en clase/tutoría los profesores. No necesito hacer nada extra

**En mis estudios me atengo a lo que específicamente me señalan en clase/tutoría los profesores. No necesito hacer nada extra**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ALGUNAS VECES	137	35,9	35,9	35,9
	A MENUDO	117	30,6	30,6	66,5
	FRECIENTEMENTE	64	16,8	16,8	83,2
	NUNCA O MUY RARAS VECES	45	11,8	11,8	95,0
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	19	5,0	5,0	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 14. En mis estudios me atengo a lo que específicamente me señalan en clase/tutoría los profesores. No necesito hacer nada extra

**En mis estudios me atengo a lo que específicamente me señalan en clase/tutoría los profesores. No necesito hacer nada extra**

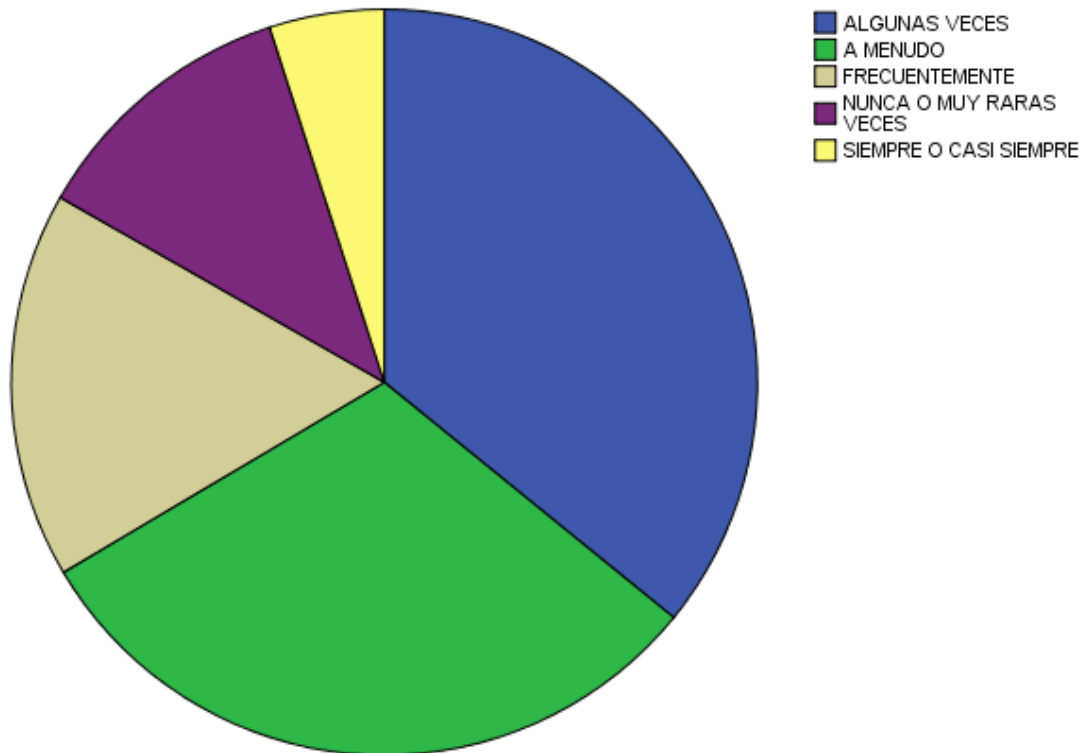


Tabla 26. Me gusta trabajar intensamente en el curso/asignatura porque encuentro el contenido interesante

**Me gusta trabajar intensamente en el curso/asignatura porque encuentro el contenido interesante**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A MENUDO	143	37,4	37,5	37,5
	FRECUENTEMENTE	107	28,0	28,1	65,6
	ALGUNAS VECES	101	26,4	26,5	92,1
	NUNCA O MUY RARAS VECES	16	4,2	4,2	96,3
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	14	3,7	3,7	100,0
	Total	381	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	0,3		
Total		382	100,0		

Gráfico 15. Me gusta trabajar intensamente en el curso/asignatura porque encuentro el contenido interesante

**Me gusta trabajar intensamente en el curso/asignatura porque encuentro el contenido interesante**

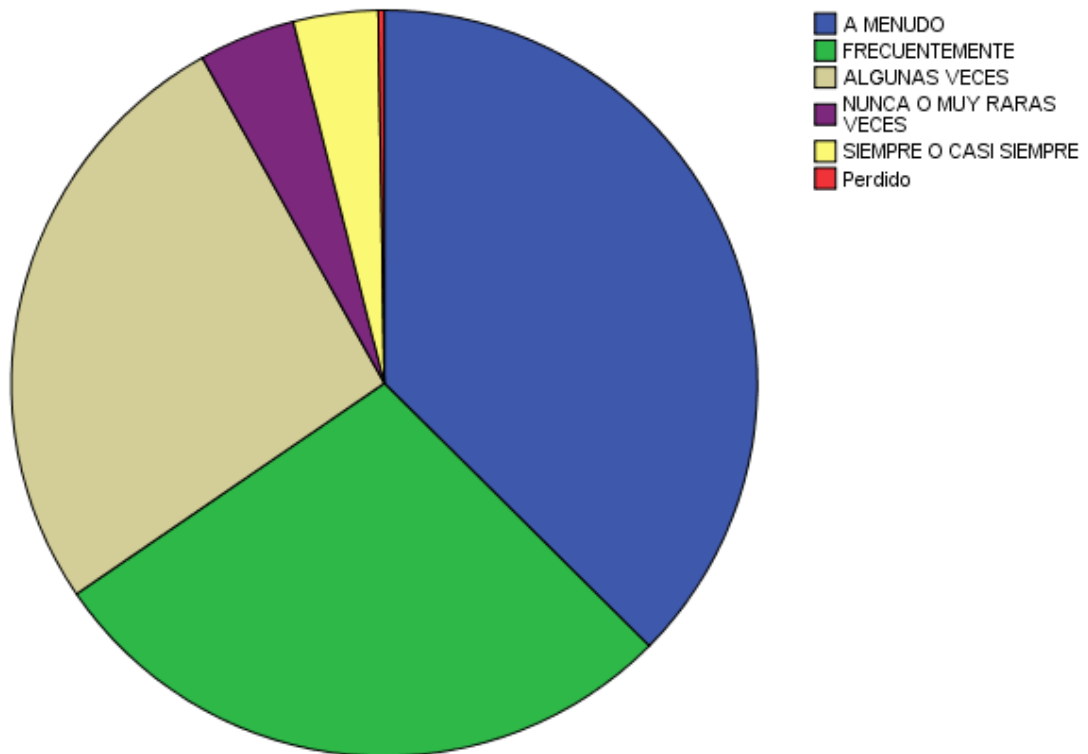


Tabla 27. Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas que me suscitan interés y que pueden haber sido tratados en diversas asignaturas

**Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas que me suscitan interés y que pueden haber sido tratados en diversas asignaturas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ALGUNAS VECES	149	39,0	39,0	39,0
	A MENUDO	110	28,8	28,8	67,8
	NUNCA O MUY RARAS VECES	57	14,9	14,9	82,7
	FRECUENTEMENTE	54	14,1	14,1	96,9
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	12	3,1	3,1	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 16. Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas que me suscitan interés y que pueden haber sido tratados en diversas asignaturas

**Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas que me suscitan interés y que pueden haber sido tratados en diversas asignaturas**

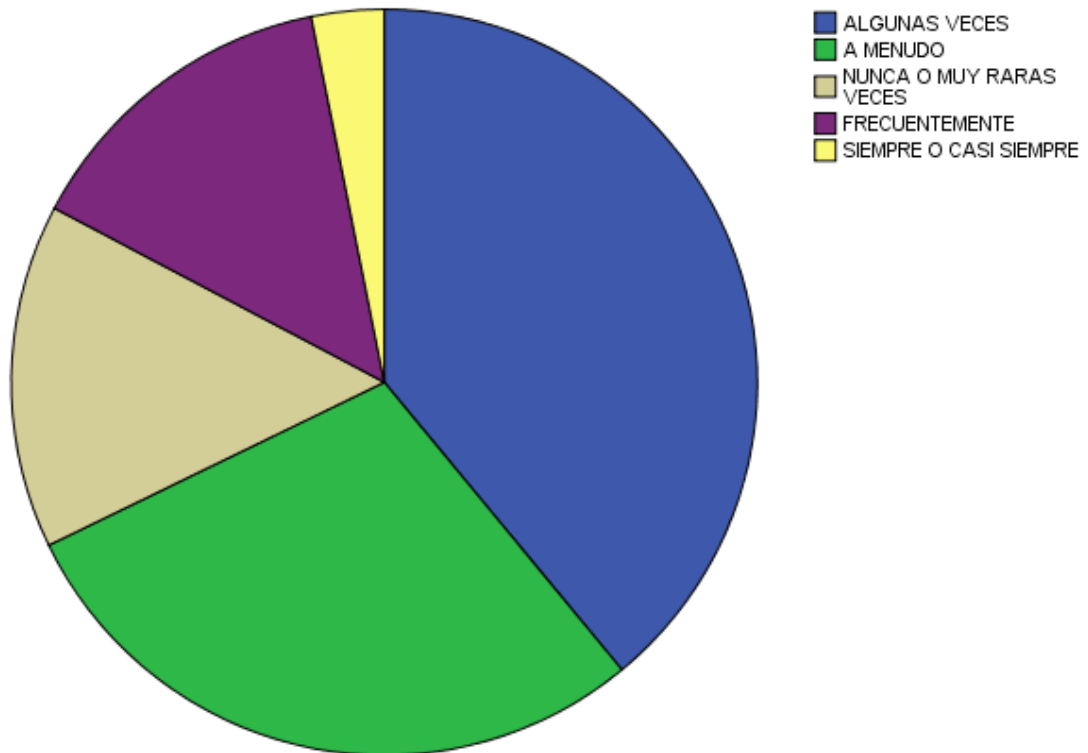




Tabla 28. Estudiar los temas en profundidad me parece una pérdida de tiempo y me produce confusión, ya que todo lo que se necesita para aprobar es un conocimiento rápido de los temas

**Estudiar los temas en profundidad me parece una pérdida de tiempo y me produce confusión, ya que todo lo que se necesita para aprobar es un conocimiento rápido de los temas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA O MUY RARAS VECES	154	40,3	40,3	40,3
	ALGUNAS VECES	126	33,0	33,0	73,3
	A MENUDO	61	16,0	16,0	89,3
	FRECUENTEMENTE	30	7,9	7,9	97,1
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	11	2,9	2,9	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 17. Estudiar los temas en profundidad me parece una pérdida de tiempo y me produce confusión, ya que todo lo que se necesita para aprobar es un conocimiento rápido de los temas

**Estudiar los temas en profundidad me parece una pérdida de tiempo y me produce confusión, ya que todo lo que se necesita para aprobar es un conocimiento rápido de los temas**

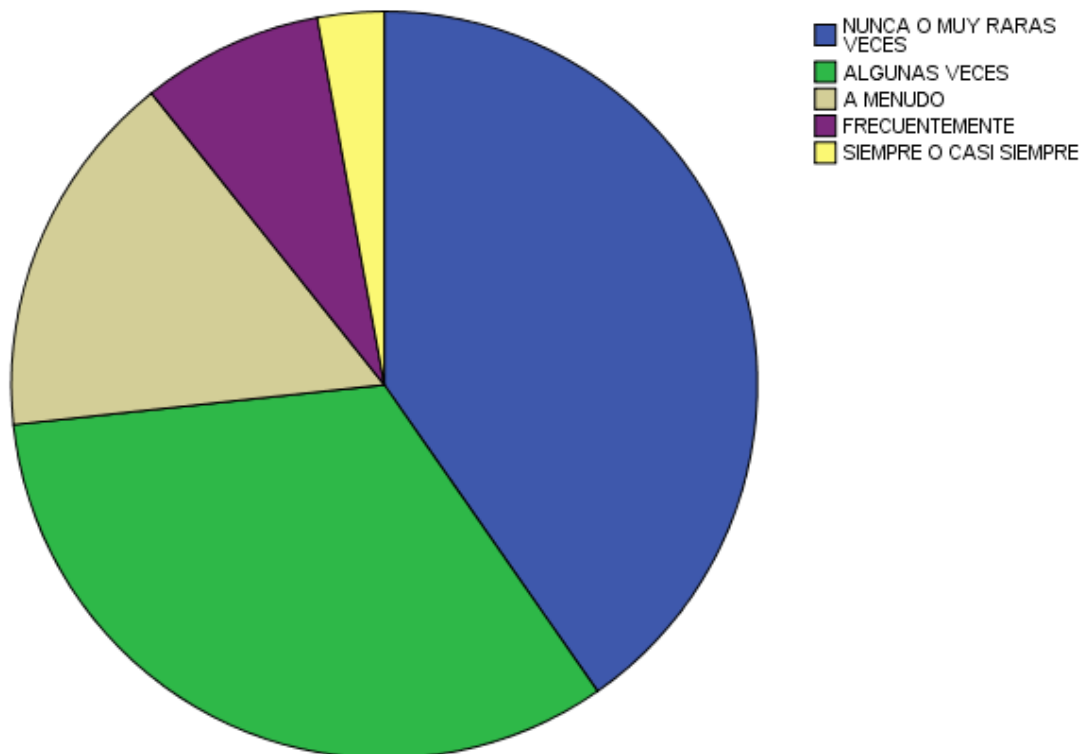


Tabla 29. Los estudiantes empleamos poco tiempo estudiando los contenidos que intuimos no van a entrar en el examen

**Los estudiantes empleamos poco tiempo estudiando los contenidos que intuimos no van a entrar en el examen**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	FRECUENTEMENTE	118	30,9	30,9	30,9
	A MENUDO	101	26,4	26,4	57,3
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	76	19,9	19,9	77,2
	ALGUNAS VECES	57	14,9	14,9	92,1
	NUNCA O MUY RARAS VECES	30	7,9	7,9	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 18. Los estudiantes empleamos poco tiempo estudiando los contenidos que intuimos no van a entrar en el examen

**Los estudiantes empleamos poco tiempo estudiando los contenidos que intuimos no van a entrar en el examen**

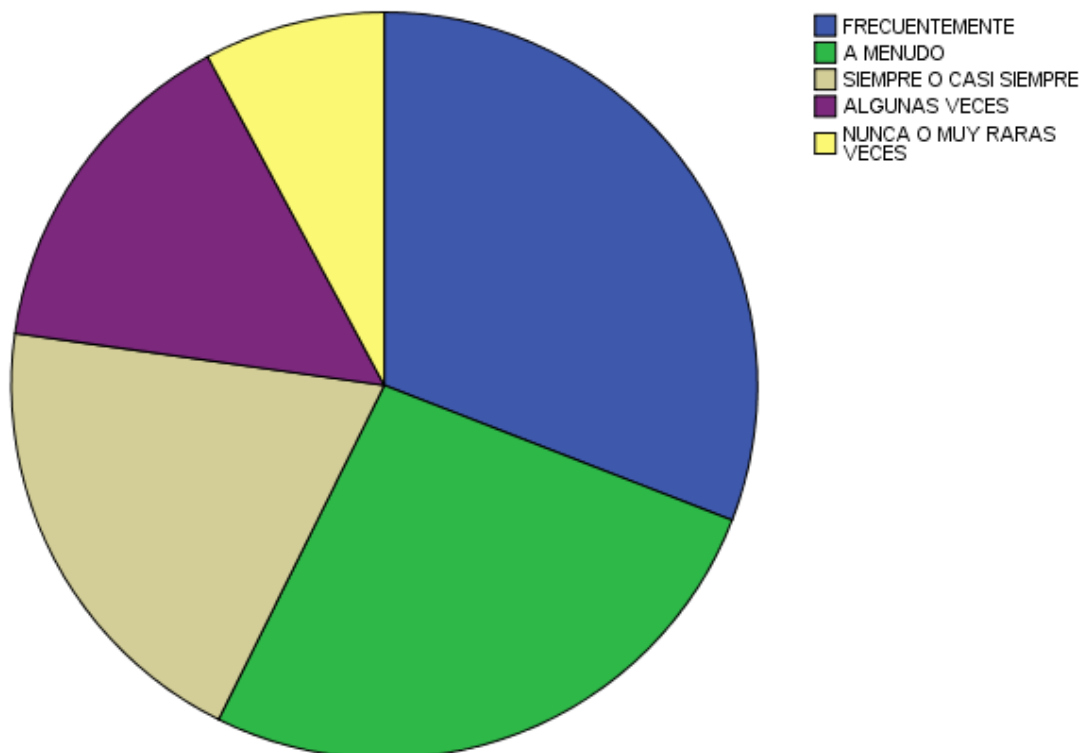


Tabla 30. Cuando asisto a clase/tutoría suelo llevar algunas preguntas que me han surgido y que espero me sean respondidas

**Cuando asisto a clase/tutoría suelo llevar algunas preguntas que me han surgido y que espero me sean respondidas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	FRECUENTEMENTE	100	26,2	26,3	26,3
	A MENUDO	84	22,0	22,1	48,4
	ALGUNAS VECES	77	20,2	20,3	68,7
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	74	19,4	19,5	88,2
	NUNCA O MUY RARAS VECES	45	11,8	11,8	100,0
	Total	380	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	0,5		
Total		382	100,0		

Gráfico 19. Cuando asisto a clase/tutoría suelo llevar algunas preguntas que me han surgido y que espero me sean respondidas

**Cuando asisto a clase/tutoría suelo llevar algunas preguntas que me han surgido y que espero me sean respondidas**

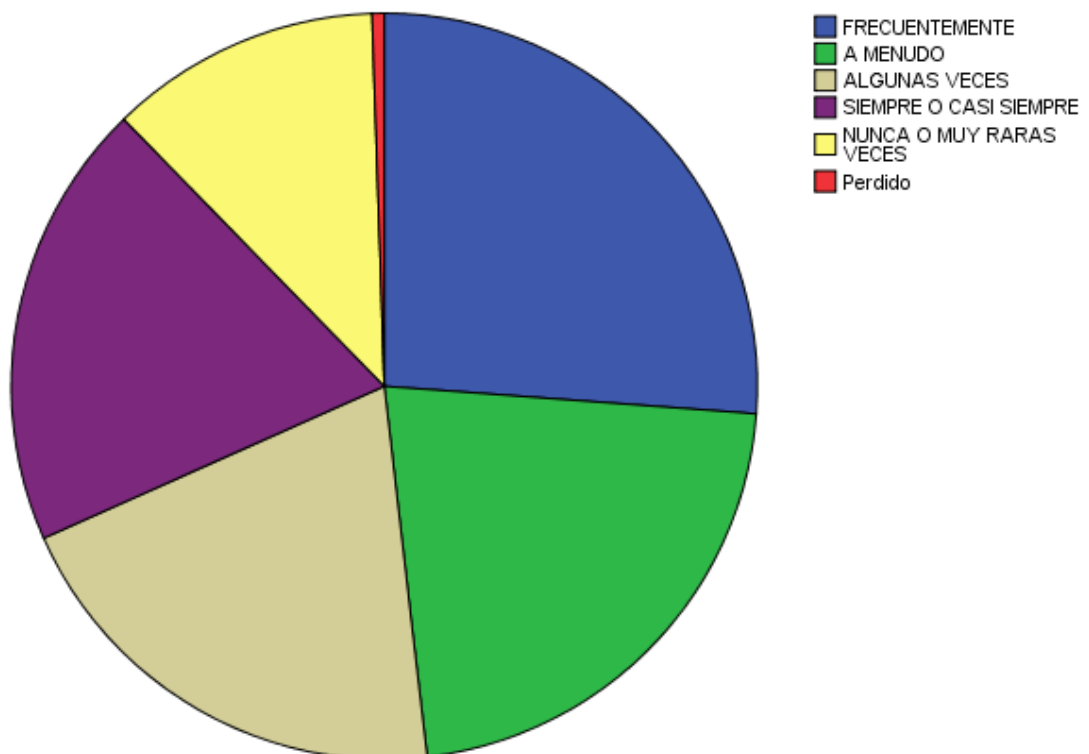


Tabla 31. Procuero realizar la mayor parte de las lecturas que el profesor sugiere en clase/tutoría o en su programa de la asignatura

**Procuero realizar la mayor parte de las lecturas que el profesor sugiere en clase/tutoría o en su programa de la asignatura**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A MENUDO	136	35,6	35,6	35,6
	FRECUENTEMENTE	99	25,9	25,9	61,5
	ALGUNAS VECES	96	25,1	25,1	86,6
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	30	7,9	7,9	94,5
	NUNCA O MUY RARAS VECES	21	5,5	5,5	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 20. Procuero realizar la mayor parte de las lecturas que el profesor sugiere en clase/tutoría o en su programa de la asignatura

**Procuero realizar la mayor parte de las lecturas que el profesor sugiere en clase/tutoría o en su programa de la asignatura**

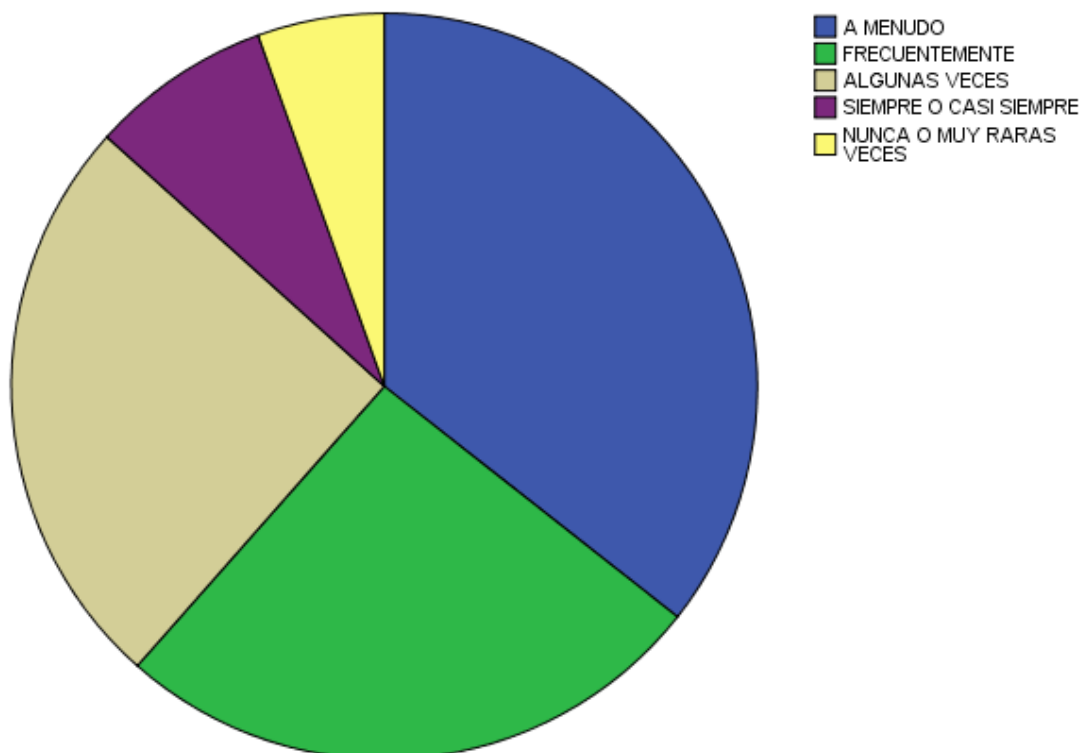


Tabla 32. Empleando poco tiempo en estudiar aquello que sé que no me va salir en los exámenes, podría obtener buenos resultados

**Empleando poco tiempo en estudiar aquello que sé que no me va salir en los exámenes, podría obtener buenos resultados**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A MENUDO	128	33,5	33,5	33,5
	ALGUNAS VECES	100	26,2	26,2	59,7
	FRECIENTEMENTE	84	22,0	22,0	81,7
	NUNCA O MUY RARAS VECES	45	11,8	11,8	93,5
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	25	6,5	6,5	100,0
Total		382	100,0	100,0	

Gráfico 21. Empleando poco tiempo en estudiar aquello que sé que no me va salir en los exámenes, podría obtener buenos resultados

**Empleando poco tiempo en estudiar aquello que sé que no me va salir en los exámenes, podría obtener buenos resultados**

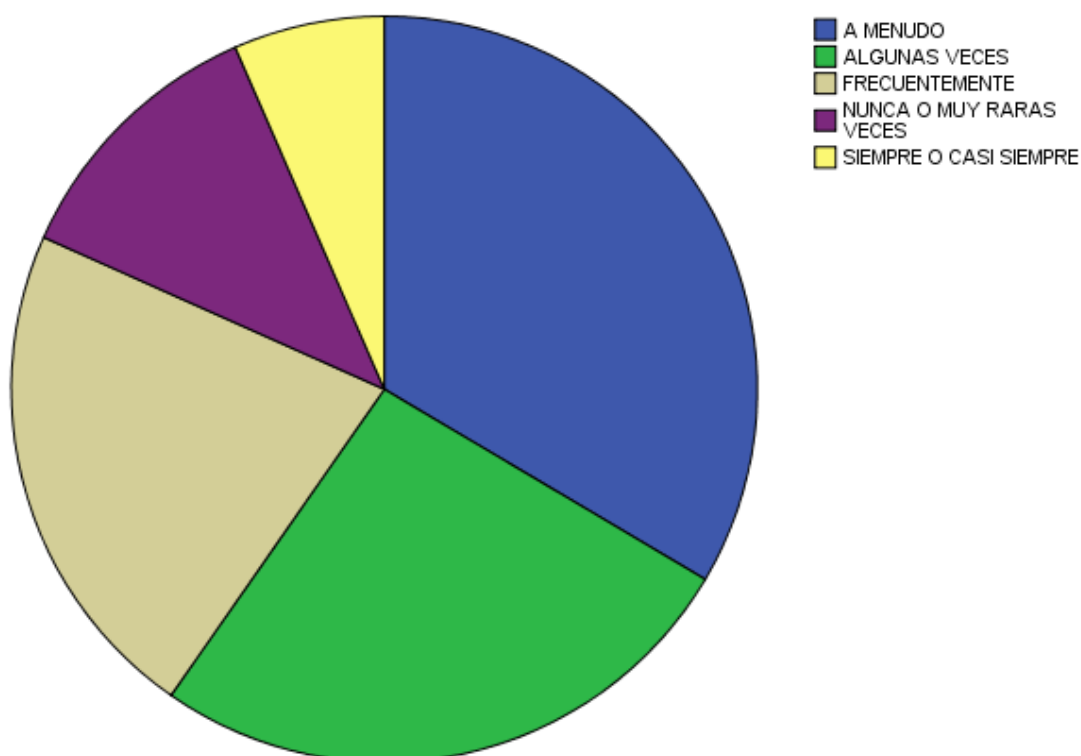


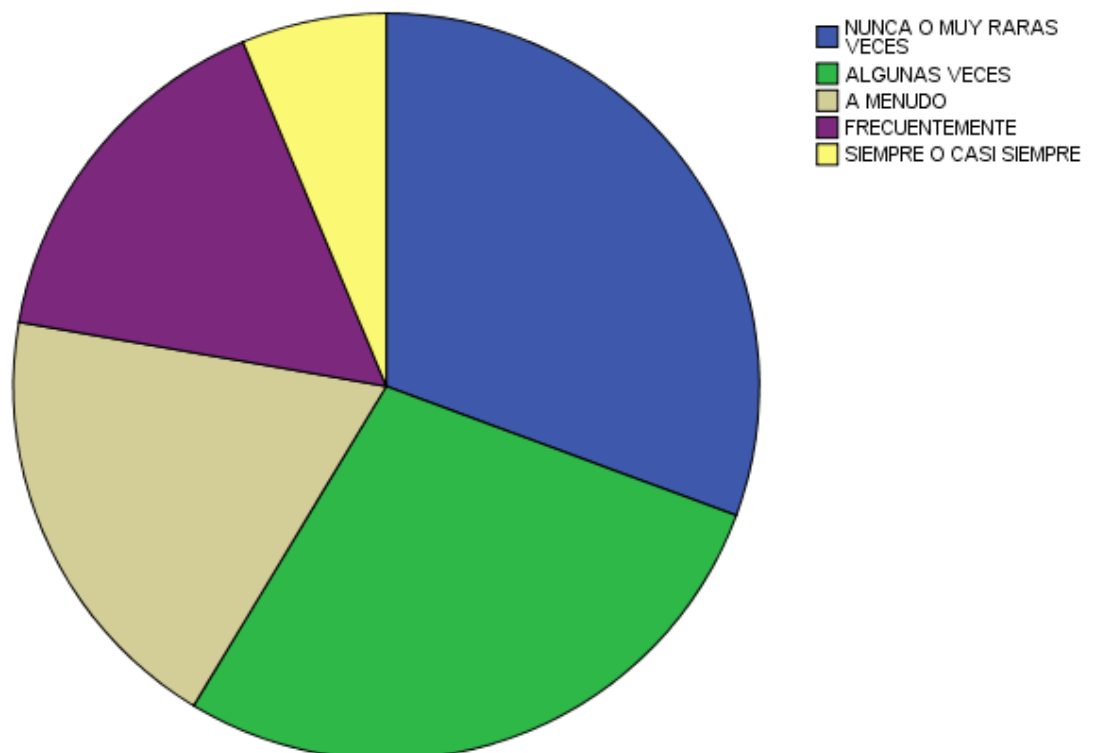
Tabla 33. Para aprobar un examen, memorizo las respuestas de las preguntas que preveo van a salir en el examen

Para aprobar un examen, memorizo las respuestas de las preguntas que preveo van a salir en el examen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA O MUY RARAS VECES	117	30,6	30,6	30,6
	ALGUNAS VECES	107	28,0	28,0	58,6
	A MENUDO	73	19,1	19,1	77,7
	FRECUENTEMENTE	61	16,0	16,0	93,7
	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	24	6,3	6,3	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 22. Para aprobar un examen, memorizo las respuestas de las preguntas que preveo van a salir en el examen

Para aprobar un examen, memorizo las respuestas de las preguntas que preveo van a salir en el examen



Al analizar los resultados obtenidos de cada variable del cuestionario CEP, podemos observar que para la puntuación 1, que corresponde al valor: si te ocurre **nunca o muy raramente**, las variables que se destacan son: Algunas cosas las estudio mecánicamente hasta que las sé de memoria, aunque no las entienda con un porcentaje de un 33,5%. (Tabla 21, gráfico 10). Considero que puedo aprobar más exámenes memorizando lo realmente importante, antes de intentar comprenderlo, con un porcentaje de un 45,8%. (Tabla 24, gráfico 11). Estudiar los temas en profundidad me parece una pérdida de tiempo y me produce confusión, ya que todo lo que se necesita para aprobar es un conocimiento rápido de los temas, con un porcentaje de un 40,3%. (Tabla 28, gráfico 15). Y para aprobar un examen, memorizo las respuestas de las preguntas que preveo van a salir en el examen, con un porcentaje de un 30,6%. (Tabla 33, gráfico 20).

Para la puntuación 2, que corresponde al valor: si te ocurre **algunas veces**, las variables más señaladas son: Mi objetivo es pasar el curso haciendo el menor trabajo posible, con el 40,4%. (Tabla 16, gráfico 5). Realmente solo estudio los apuntes y lo que se señalan en clase/tutoría. No busco información complementaria por mi cuenta ya que es una pérdida de tiempo, con el 28,8%. (Tabla 17, gráfico 6). Los temas nuevos que estudio me parecen interesantes, y dedico tiempo a ampliarlos buscando información adicional, con el 33,8% (Tabla 19, gráfico 8). Si una materia me resulta poco interesante, prefiero dedicarle el mínimo tiempo y esfuerzo, con el 28,0%. (Tabla 20, gráfico 9). Para mí estudiar materias del curso/asignatura es tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película, con el 39,0%. (Tabla 22, gráfico 11). En mis estudios me atengo a lo que específicamente me señalan en clase/tutoría los profesores. No necesito hacer nada extra, con el 35,9%. (Tabla 25, gráfico 12). Y empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas que me suscitan interés y que pueden haber sido tratados en diversas asignaturas, con un 39,0%. (Tabla 27, gráfico 14).

Las variables más resaltadas en la puntuación 3, que corresponde al valor: si se te aplica **a menudo** (digamos la mitad de las veces) son: Cuando estudio algo, lo trabajo bastante para formarme una opinión personal al respecto y así quedar satisfecho, con el 38,7%. (Tabla 15,

gráfico 4). Me gusta trabajar intensamente en el curso/asignatura porque encuentro el contenido interesante, con el 37,4%. (Tabla 26, gráfico 13). Procuero realizar la mayor parte de las lecturas que el profesor sugiere en clase/tutoría o en su programa de la asignatura, con el 35,6%. (Tabla 31, gráfico 18). Y empleando poco tiempo en estudiar aquello que sé que no me va salir en los exámenes, podría obtener buenos resultados, con el 33,5%. (Tabla 32, gráfico 19).

Para la puntuación 4, correspondiente al valor: si crees que se aplica a tu caso **frecuentemente**, las variables más apuntadas son: Estudiar me produce una satisfacción personal, con el 32,7%. (Tabla 14, gráfico 3). Cuando un tema que tengo que estudiar me resulta interesante, profundizo él, con el 40,6%. (Tabla 18, gráfico 7). Me hago preguntas sobre aquellos temas que considero importantes hasta que los comprendo totalmente, con el 36,1%. (Tabla 23, gráfico10). Los estudiantes empleamos poco tiempo estudiando los contenidos que intuimos no van a entrar en el examen, con el 30,9%. (Tabla 29, gráfico 16). Cuando asisto a clase/tutoría suelo llevar algunas preguntas que me han surgido y que espero que me sean respondidas, con el 26,2%. (Tabla 30, gráfico 17).

Y para la puntuación 5, equivalente al valor: cuando entiendas que la pregunta se aplica a tu caso **siempre o casi siempre**, las variables que se destacan son: Estudiar me produce una satisfacción personal con el 17,5%. (Tabla 14, gráfico 3). Realmente solo estudio los apuntes y lo que se señala en clase/tutoría. No busco información complementaria por mi cuenta ya que es una pérdida de tiempo, con el 11,8%. (Tabla 17, gráfico 6). Cuando un tema que tengo que estudiar me resulta interesante, profundizo él, con el 23,0%. (Tabla 18, gráfico 7). Si una materia me resulta poco interesante, prefiero dedicarle el mínimo tiempo y esfuerzo, con el 12,3%. (Tabla 20, gráfico 9). Me hago preguntas sobre aquellos temas que considero importantes hasta que los comprendo totalmente, con el 14,4%. (Tabla 23, gráfico 10). Los estudiantes empleamos poco tiempo estudiando los contenidos que intuimos no van a entrar en el examen, con el 19,9%. (Tabla 29, gráfico 16). Y cuando asisto a clase/tutoría suelo llevar algunas preguntas que me han surgido y que espero me sean respondidas, con el 19,4%. (Tabla 30, gráfico 17).



#### **4.6.2- B. Resultados obtenidos con el cuestionario de satisfacción y evaluación**

Presentaremos a continuación los resultados del cuestionario de satisfacción y evaluación (Recio y Cabero 2004) por cada curso evaluado, donde las primeras 5 preguntas representan la satisfacción del alumnado y las 35 siguientes representan la evaluación.

Las respuestas se corresponden con las puntuaciones de 1 a 5, donde:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indiferente
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

En general podemos observar una buena satisfacción/evaluación del alumnado encuestado. Los ítems que presentan un promedio bajo, tienen un sentido negativo. (Tabla 34)

Tabla 34. Medias de los ítems del cuestionario de evaluación y satisfacción del curso/asignatura

	N	Media	Desv. típ.
Estoy contento con el trabajo que realizo durante el curso/asignatura	382	3,85	0,794
En general, este curso cubre mis expectativas	382	3,67	0,797

Estoy aprendiendo menos de lo que hubiese aprendido si este curso/asignatura hubiese sido totalmente presencial	382	2,56	1,191
Después de esa experiencia, no dudo en volver a tomar otro curso/asignatura a distancia	382	3,63	1,069
Recomendaré a otros que se matriculen en cursos/asignaturas similares a éste/a	382	3,74	1,126
Los objetivos del curso/asignatura se cumplen satisfactoriamente	380	3,89	0,765
El nivel académico del profesorado es adecuado	381	4,29	0,790
Las horas para el autoestudio que se aconsejan para el curso/asignatura son suficientes	382	3,64	1,045
El curso/asignatura me proporciona conocimientos que puedo aplicar en mi lugar de trabajo	380	3,56	1,006
Los contenidos del curso/asignatura son apropiados para conseguir los objetivos fijados al inicio	382	3,93	0,784
El sistema de evaluación es adecuado	381	3,87	0,942
Las evaluaciones corresponden con los objetivos propuestos inicialmente	379	3,93	0,782
Las evaluaciones corresponden con el desarrollo de contenidos exigidos a lo largo del curso	380	3,92	0,763
Las indicaciones para la realización de los ejercicios de evaluación (autoevaluación, evaluación a distancia y evaluación presencial) son claras y concisas.	382	3,88	0,916
Las actividades a distancia tienen un grado de dificultad adecuado	381	3,58	0,928

En las asignaturas semi presenciales, las actividades presenciales resultan más fáciles de lo debido	380	2,58	1,043
Los ejercicios de autoevaluación son útiles para mi aprendizaje en todo momento	380	3,90	0,852
Las fechas de entrega de las actividades y trabajos realizados son oportunas	382	3,90	0,969
El número de tutores es suficiente	380	4,00	0,926
Se incluyen una gran variedad de recursos complementarios para completar los materiales básicos del curso/asignatura	382	3,85	0,983
Tengo fácil acceso a todos los recursos complementarios del curso/asignatura	382	4,01	1,021
En el curso/asignatura se programan actividades y ejercicios orientados a hacer uso de los recursos complementarios	381	3,84	0,882
Las herramientas de comunicación del curso/asignatura (correo electrónico, foro de discusión, chat) ayudan a construir una comunidad virtual de aprendizaje entre el profesorado, mis compañeros/as y yo	382	4,04	0,949
El foro es una herramienta básica para la comunicación con los compañeros/as y el profesorado de mi curso/asignatura a distancia	382	3,95	0,995
Puedo transmitir opiniones al profesorado sobre aspectos del curso/asignatura, observando cambios positivos derivados de ellas	380	3,88	0,929

Existe siempre un ambiente de colaboración entre el profesorado y alumnos/as del curso/asignatura	382	4,03	0,902
Existe siempre un ambiente de colaboración entre todos los compañeros/as del curso/asignatura	381	3,69	0,917
Durante el curso/asignatura siempre trabajo sintiéndome solo y aislado	381	2,23	1,111
La navegación en el campus virtual es fácil	382	4,14	0,851
El diseño del campus virtual resulta motivante para estudiar	382	3,36	0,991
Puedo contactar con el profesorado de manera rápida y permanente a través de las herramientas de comunicación del campus virtual (correo electrónico, chat, etc.) U otras (teléfono, etc.).	382	4,04	0,916
El profesorado tiene un buen dominio de la materia	381	4,35	0,776
El profesorado motiva constantemente a seguir trabajando en el curso/asignatura	381	3,94	0,904
El profesorado comprueba constantemente si los/as alumnos/as asimilamos los contenidos del curso	382	3,41	1,007
El profesorado siempre está dispuesto a resolver mis dudas y solucionar problemas	382	4,24	0,831
Las sesiones presenciales son un buen momento para resolver dudas y solucionar problemas	382	4,17	0,872
Las secciones presenciales tienen una duración muy corta para tratar todos los temas que se deben	381	2,59	1,230
Se deben programar sesiones presenciales con mayor frecuencia	382	2,57	1,276

Pienso que las sesiones presenciales están muy bien organizadas para aprovechar el máximo de tiempo	382	3,47	1,064
Tanto el lugar como las instalaciones de las presenciales son buenos	381	3,91	0,944
N válido (según lista)	363		

Para mejor visualizarnos esos datos, se ha añadido de manera individual el análisis de la frecuencia de cada ítem del cuestionario de evaluación y satisfacción del curso/ asignatura.

**4.6.2.1 Análisis de la frecuencia de cada ítem del cuestionario de evaluación y satisfacción del curso/asignatura**

Tabla 35. Estoy contento con el trabajo que realizo durante el curso/asignatura

**Estoy contento con el trabajo que realizo durante el curso/asignatura**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	204	53,4	53,4	53,4
	INDIFERENTE	84	22,0	22,0	75,4
	TOTALMENTE DE ACUERDO	72	18,8	18,8	94,2
	EN DESACUERDO	21	5,5	5,5	99,7
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	1	0,3	0,3	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 23. Estoy contento con el trabajo que realizo durante el curso/asignatura

**Estoy contento con el trabajo que realizo durante el curso/asignatura**

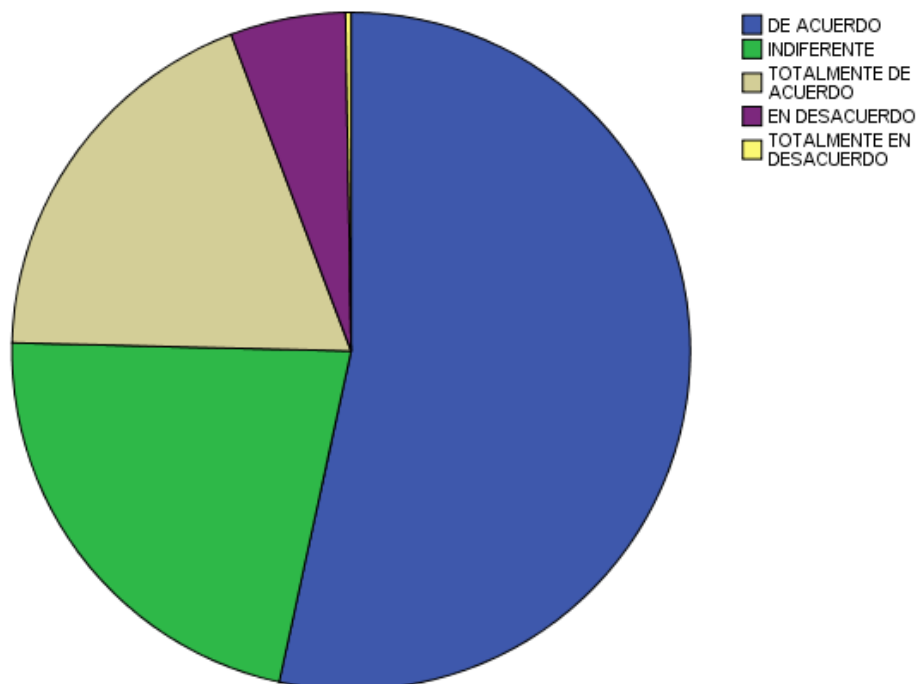


Tabla 36. En general, este curso cubre mis expectativas

**En general, este curso cubre mis expectativas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	205	53,7	53,7	53,7
	INDIFERENTE	102	26,7	26,7	80,4
	TOTALMENTE DE ACUERDO	43	11,3	11,3	91,6
	EN DESACUERDO	30	7,9	7,9	99,5
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	2	0,5	0,5	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 24. En general, este curso cubre mis expectativas

**En general, este curso cubre mis expectativas**

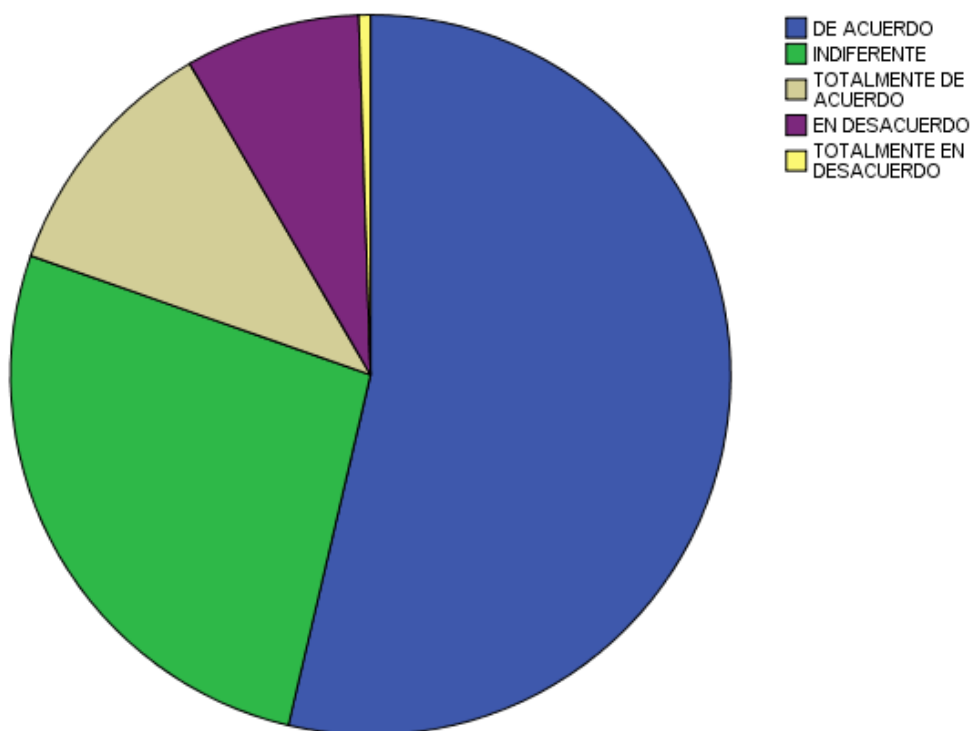


Tabla 37. Estoy aprendiendo menos de lo que hubiese aprendido si este curso/asignatura hubiese sido totalmente presencial

**Estoy aprendiendo menos de lo que hubiese aprendido si este curso/asignatura hubiese sido totalmente presencial**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	EN DESACUERDO	144	37,7	37,7	37,7
	INDIFERENTE	79	20,7	20,7	58,4
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	72	18,8	18,8	77,2
	DE ACUERDO	55	14,4	14,4	91,6
	TOTALMENTE DE ACUERDO	32	8,4	8,4	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 25. Estoy aprendiendo menos de lo que hubiese aprendido si este curso/asignatura hubiese sido totalmente presencial

**Estoy aprendiendo menos de lo que hubiese aprendido si este curso/asignatura hubiese sido totalmente presencial**

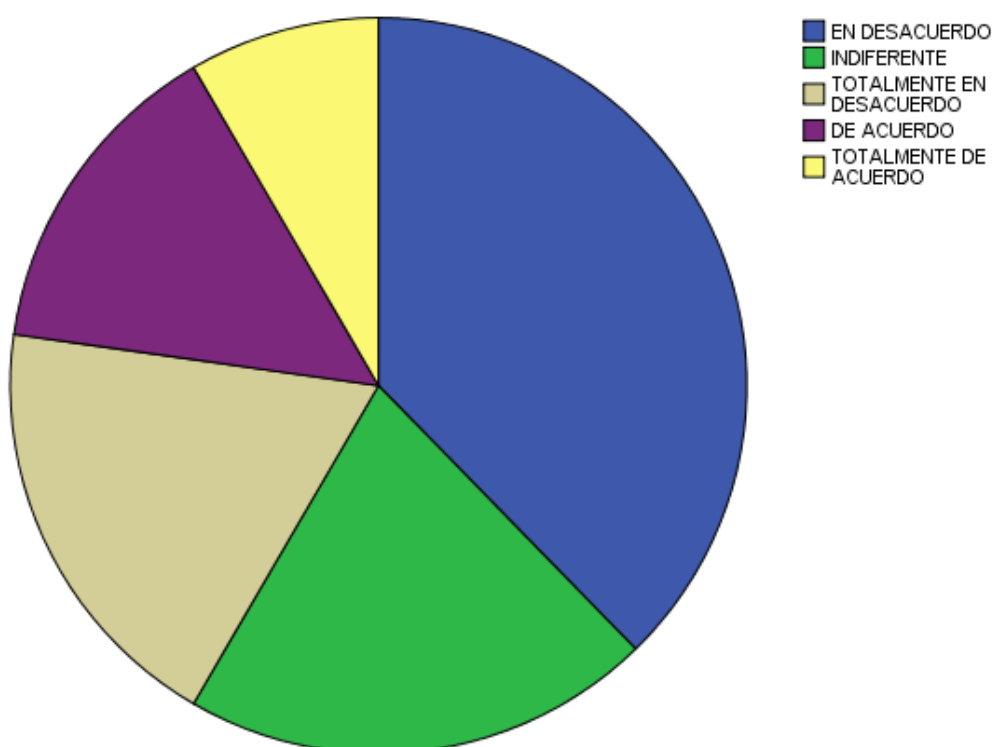




Tabla 38. Después de esa experiencia, no dudo en volver a tomar otro curso/asignatura a distancia

**Después de esa experiencia, no dudo en volver a tomar otro curso/asignatura a distancia**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos DE ACUERDO	134	35,1	35,1	35,1
INDIFERENTE	111	29,1	29,1	64,1
TOTALMENTE DE ACUERDO	87	22,8	22,8	86,9
EN DESACUERDO	32	8,4	8,4	95,3
TOTALMENTE EN DESACUERDO	18	4,7	4,7	100,0
Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 26. Después de esa experiencia, no dudo en volver a tomar otro curso/asignatura a distancia

**Después de esa experiencia, no dudo en volver a tomar otro curso/asignatura a distancia**

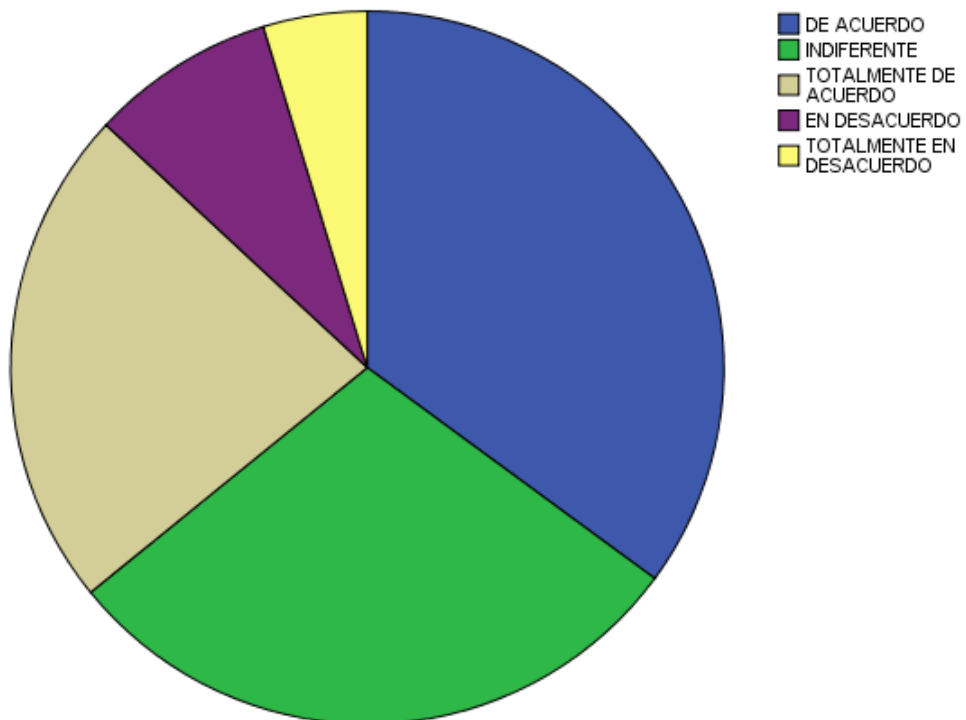


Tabla 39. Recomendaré a otros que se matriculen en cursos/asignaturas similares a éste/a

**Recomendaré a otros que se matriculen en cursos/asignaturas similares a éste/a**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos DE ACUERDO	149	39,0	39,0	39,0
TOTALMENTE DE ACUERDO	107	28,0	28,0	67,0
INDIFERENTE	64	16,8	16,8	83,8
EN DESACUERDO	44	11,5	11,5	95,3
TOTALMENTE EN DESACUERDO	18	4,7	4,7	100,0
Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 27. Recomendaré a otros que se matriculen en cursos/asignaturas similares a éste/a

**Recomendaré a otros que se matriculen en cursos/asignaturas similares a éste/a**

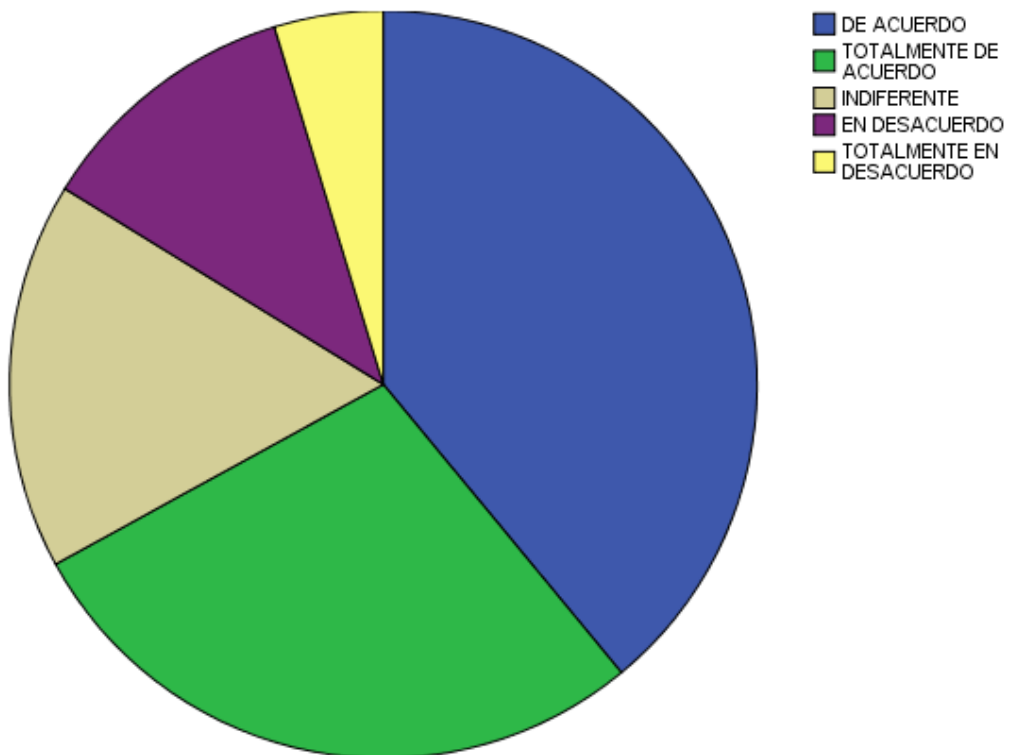


Tabla 40. Los objetivos del curso/asignatura se cumplen satisfactoriamente

**Los objetivos del curso/asignatura se cumplen satisfactoriamente**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	212	55,5	55,8	55,8
	INDIFERENTE	79	20,7	20,8	76,6
	TOTALMENTE DE ACUERDO	73	19,1	19,2	95,8
	EN DESACUERDO	14	3,7	3,7	99,5
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	2	0,5	0,5	100,0
Total		380	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	0,5		
Total		382	100,0		

Gráfico 28. Los objetivos del curso/asignatura se cumplen satisfactoriamente

**Los objetivos del curso/asignatura se cumplen satisfactoriamente**

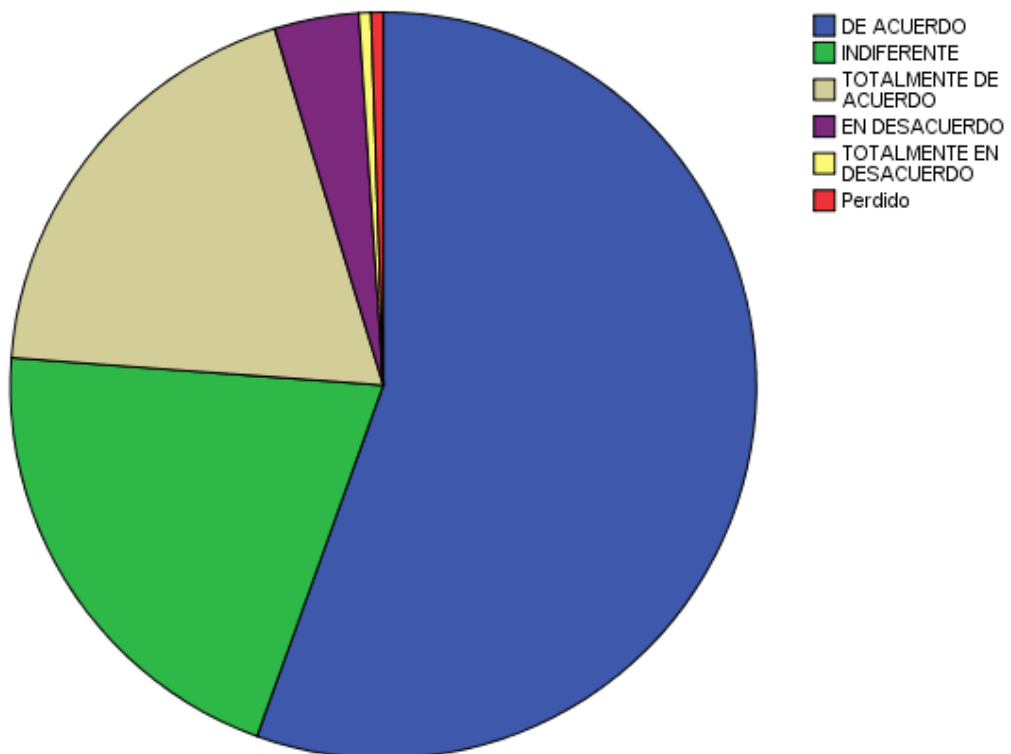


Tabla 41. El nivel académico del profesorado es adecuado

**El nivel académico del profesorado es adecuado**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	170	44,5	44,6	44,6
	TOTALMENTE DE ACUERDO	170	44,5	44,6	89,2
	INDIFERENTE	28	7,3	7,3	96,6
	EN DESACUERDO	9	2,4	2,4	99,0
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	4	1,0	1,0	100,0
	Total	381	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	0,3		
Total		382	100,0		

Gráfico 29. El nivel académico del profesorado es adecuado

**El nivel académico del profesorado es adecuado**

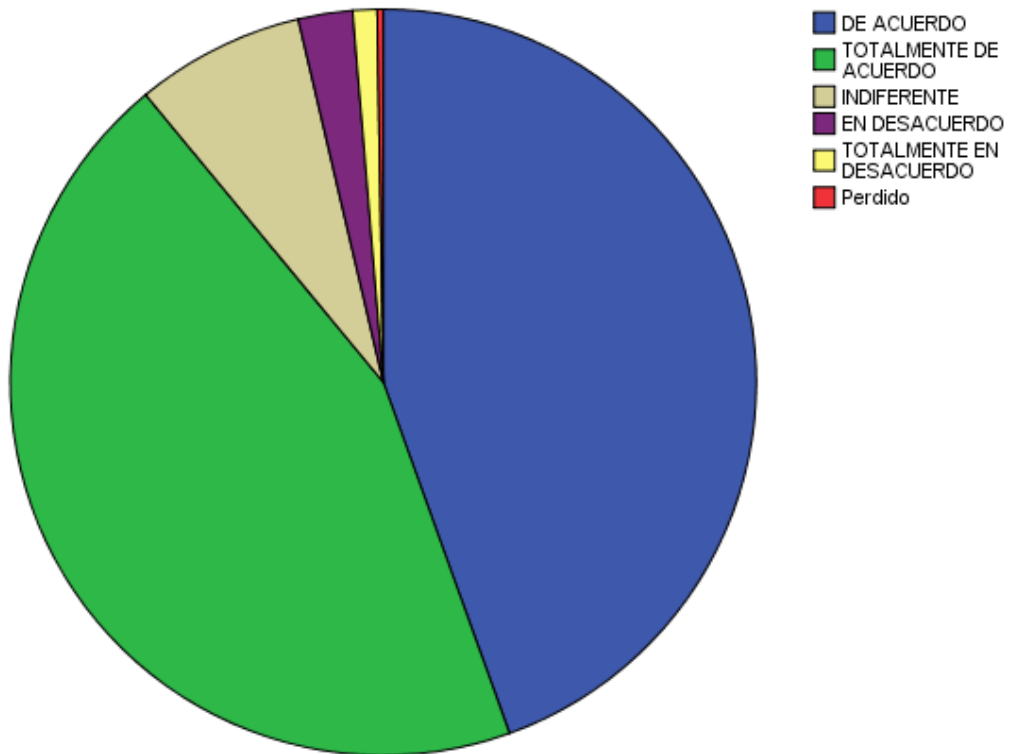


Tabla 42. Las horas para el autoestudio que se aconsejan para el curso/asignatura son suficientes

**Las horas para el autoestudio que se aconsejan para el curso/asignatura son suficientes**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos DE ACUERDO	168	44,0	44,0	44,0
INDIFERENTE	88	23,0	23,0	67,0
TOTALMENTE DE ACUERDO	74	19,4	19,4	86,4
EN DESACUERDO	33	8,6	8,6	95,0
TOTALMENTE EN DESACUERDO	19	5,0	5,0	100,0
Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 30. Las horas para el autoestudio que se aconsejan para el curso/asignatura son suficientes

**Las horas para el autoestudio que se aconsejan para el curso/asignatura son suficientes**

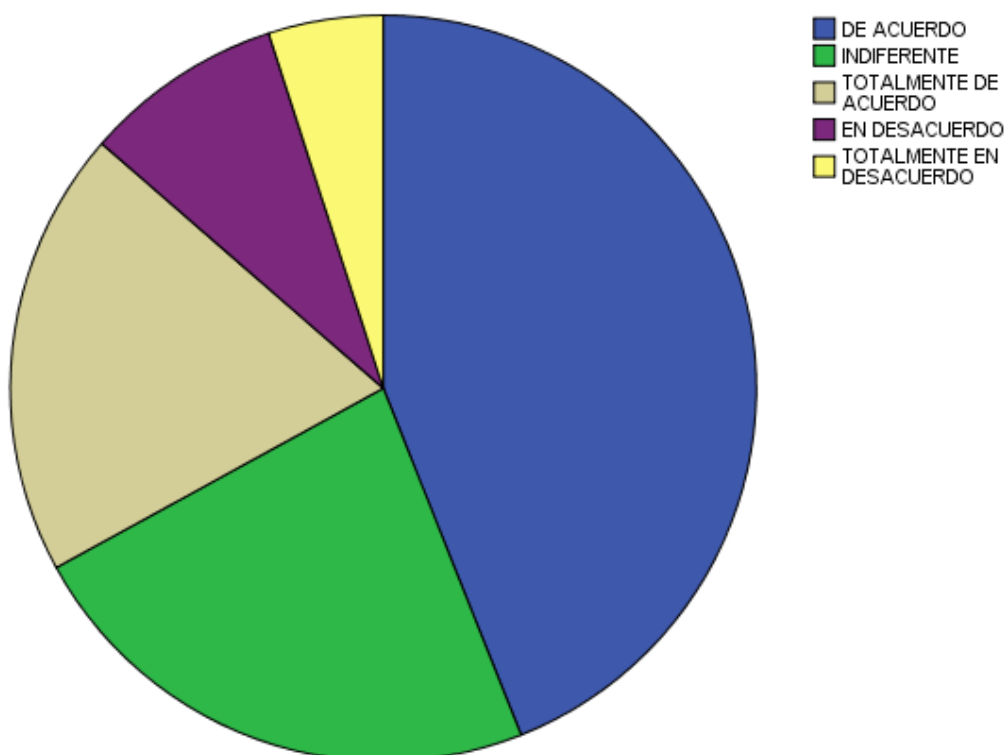


Tabla 43. El curso/asignatura me proporciona conocimientos que puedo aplicar en mi lugar de trabajo

El curso/asignatura me proporciona conocimientos que puedo aplicar en mi lugar de trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	133	34,8	35,0	35,0
	INDIFERENTE	128	33,5	33,7	68,7
	TOTALMENTE DE ACUERDO	71	18,6	18,7	87,4
	EN DESACUERDO	35	9,2	9,2	96,6
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	13	3,4	3,4	100,0
	Total	380	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	0,5		
Total		382	100,0		

Gráfico 31. El curso/asignatura me proporciona conocimientos que puedo aplicar en mi lugar de trabajo

El curso/asignatura me proporciona conocimientos que puedo aplicar en mi lugar de trabajo

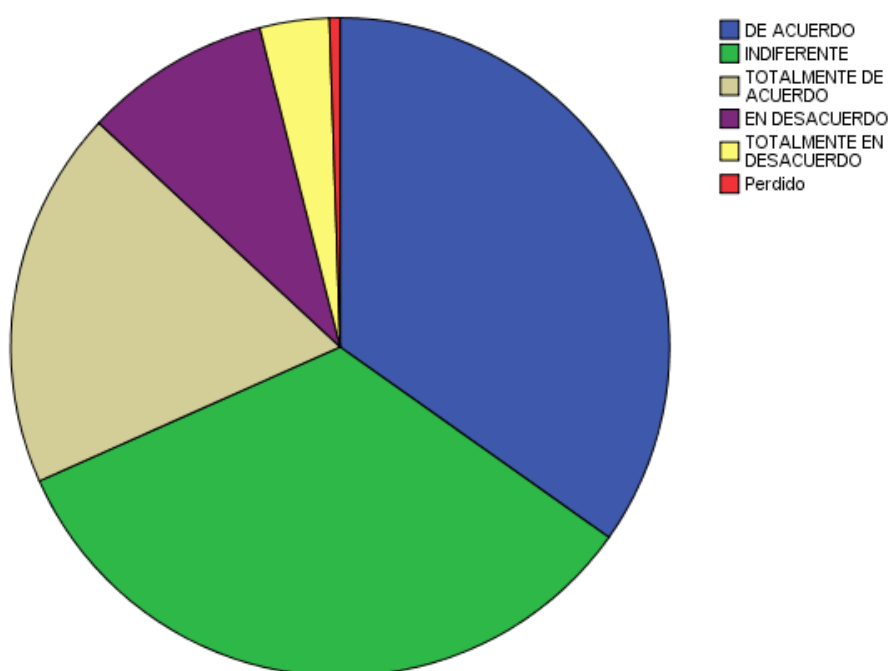


Tabla 44. Los contenidos del curso/asignatura son apropiados para conseguir los objetivos fijados al inicio

**Los contenidos del curso/asignatura son apropiados para conseguir los objetivos fijados al inicio**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	231	60,5	60,5	60,5
	TOTALMENTE DE ACUERDO	75	19,6	19,6	80,1
	INDIFERENTE	56	14,7	14,7	94,8
	EN DESACUERDO	15	3,9	3,9	98,7
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	5	1,3	1,3	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 32. Los contenidos del curso/asignatura son apropiados para conseguir los objetivos fijados al inicio

**Los contenidos del curso/asignatura son apropiados para conseguir los objetivos fijados al inicio**

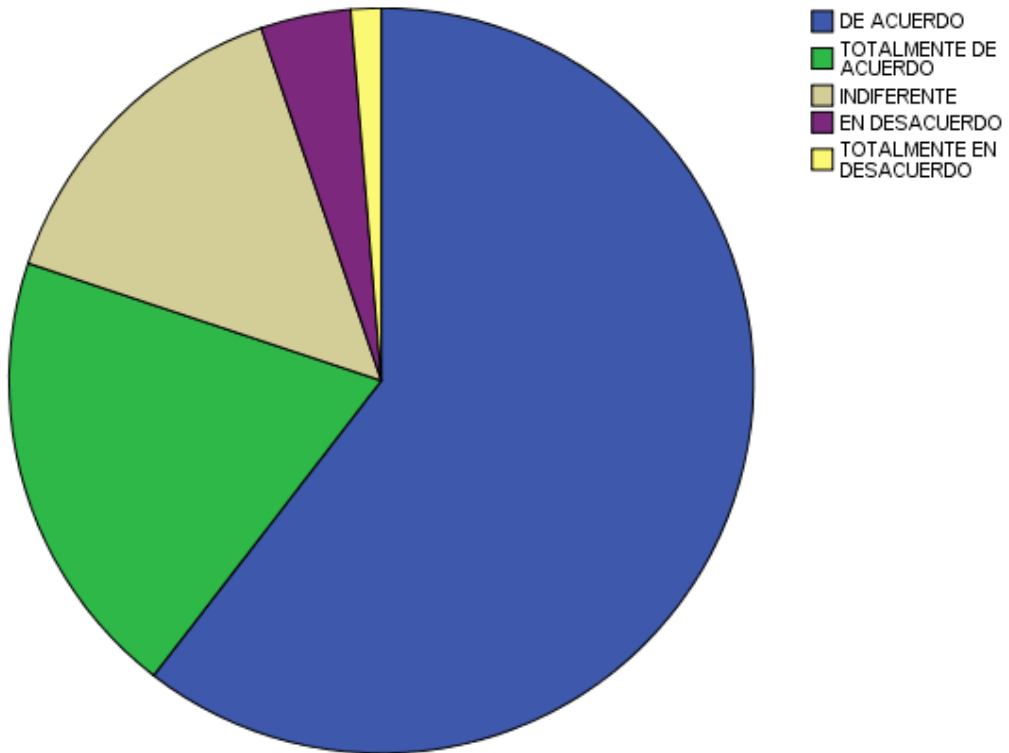


Tabla 45. El sistema de evaluación es adecuado

**El sistema de evaluación es adecuado**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	180	47,1	47,2	47,2
	TOTALMENTE DE ACUERDO	97	25,4	25,5	72,7
	INDIFERENTE	68	17,8	17,8	90,6
	EN DESACUERDO	29	7,6	7,6	98,2
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	7	1,8	1,8	100,0
	Total	381	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	0,3		
Total		382	100,0		

Gráfico 33. El sistema de evaluación es adecuado

**El sistema de evaluación es adecuado**

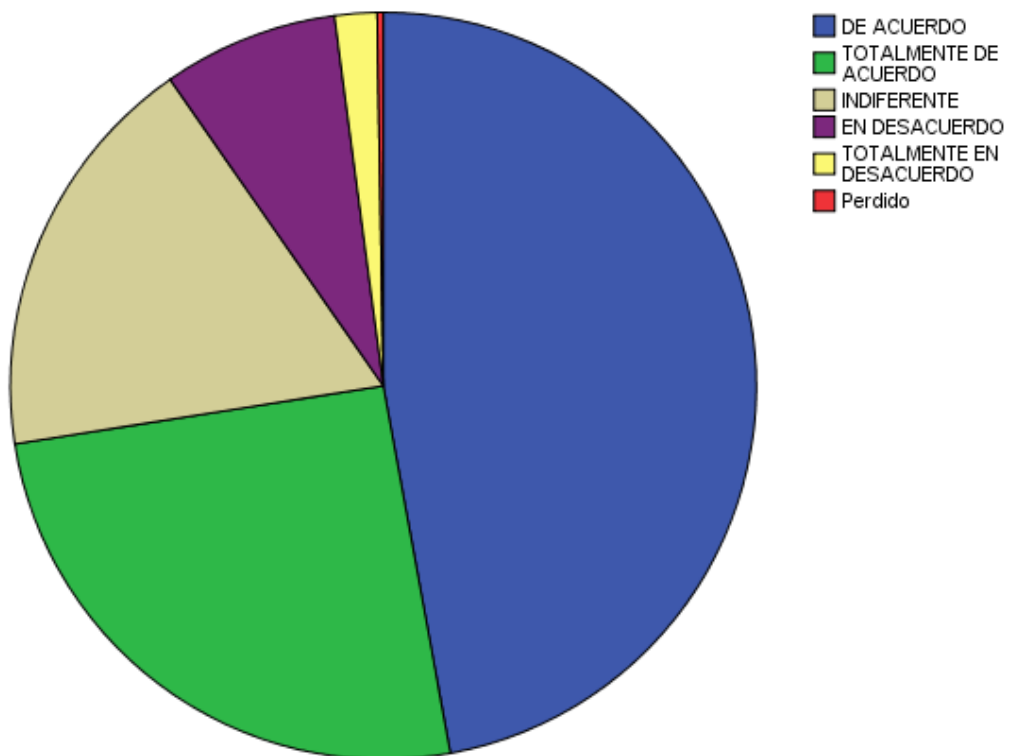




Tabla 46. Las evaluaciones corresponden con los objetivos propuestos inicialmente

**Las evaluaciones corresponden con los objetivos propuestos inicialmente**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	207	54,2	54,6	54,6
	TOTALMENTE DE ACUERDO	82	21,5	21,6	76,3
	INDIFERENTE	73	19,1	19,3	95,5
	EN DESACUERDO	15	3,9	4,0	99,5
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	2	0,5	0,5	100,0
	Total	379	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	3	0,8		
Total		382	100,0		

Gráfico 34. Las evaluaciones corresponden con los objetivos propuestos inicialmente

**Las evaluaciones corresponden con los objetivos propuestos inicialmente**

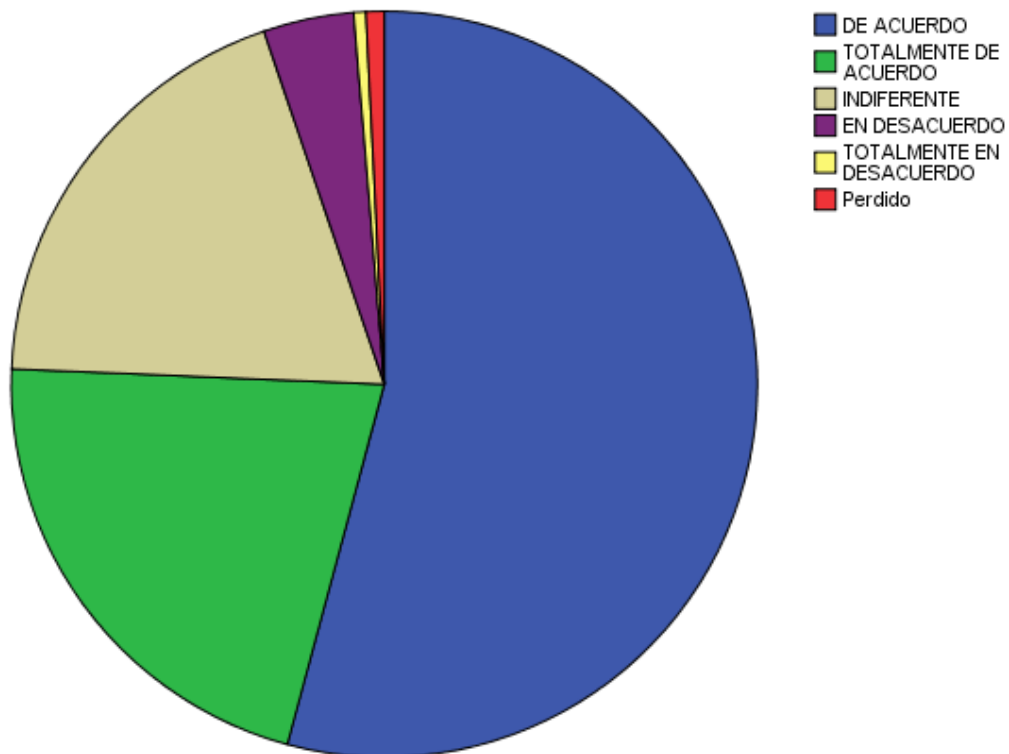


Tabla 47. Las evaluaciones corresponden con el desarrollo de contenidos exigidos a lo largo del curso

**Las evaluaciones corresponden con el desarrollo de contenidos exigidos a lo largo del curso**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	217	56,8	57,1	57,1
	TOTALMENTE DE ACUERDO	75	19,6	19,7	76,8
	INDIFERENTE	73	19,1	19,2	96,1
	EN DESACUERDO	12	3,1	3,2	99,2
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	3	0,8	0,8	100,0
	Total	380	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	0,5		
Total		382	100,0		

Gráfico 35. Las evaluaciones corresponden con el desarrollo de contenidos exigidos a lo largo del curso

**Las evaluaciones corresponden con el desarrollo de contenidos exigidos a lo largo del curso**

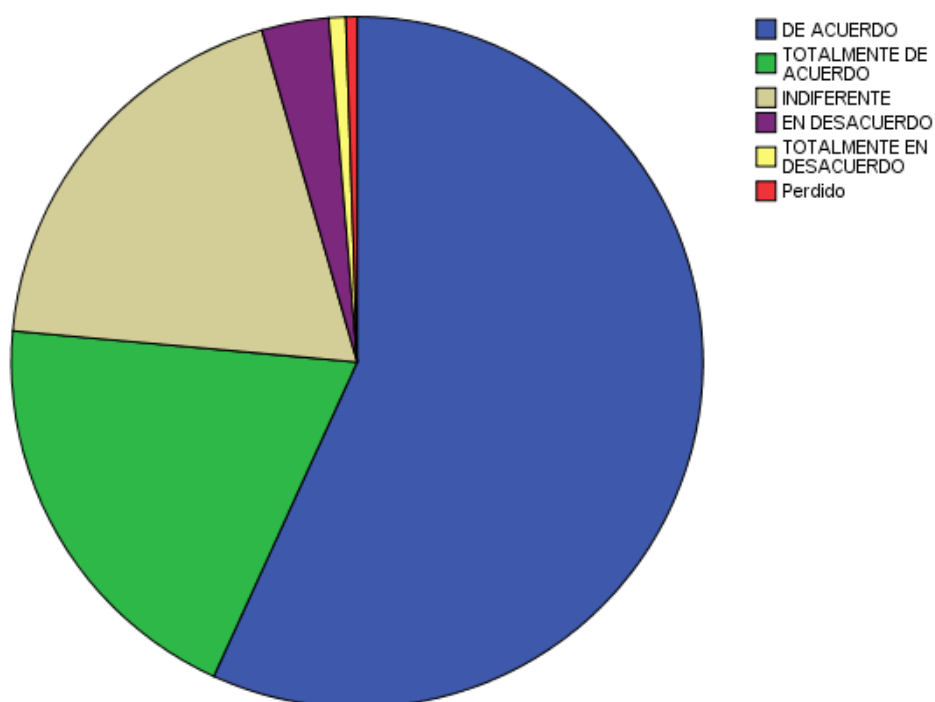


Tabla 48. Las indicaciones para la realización de los ejercicios de evaluación (autoevaluación, evaluación a distancia y evaluación presencial) son claras y concisas.

**Las indicaciones para la realización de los ejercicios de evaluación (autoevaluación, evaluación a distancia y evaluación presencial) son claras y concisas.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos DE ACUERDO	183	47,9	47,9	47,9
TOTALMENTE DE ACUERDO	96	25,1	25,1	73,0
INDIFERENTE	71	18,6	18,6	91,6
EN DESACUERDO	26	6,8	6,8	98,4
TOTALMENTE EN DESACUERDO	6	1,6	1,6	100,0
Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 36. Las indicaciones para la realización de los ejercicios de evaluación (autoevaluación, evaluación a distancia y evaluación presencial) son claras y concisas.

**Las indicaciones para la realización de los ejercicios de evaluación (autoevaluación, evaluación a distancia y evaluación presencial) son claras y concisas.**

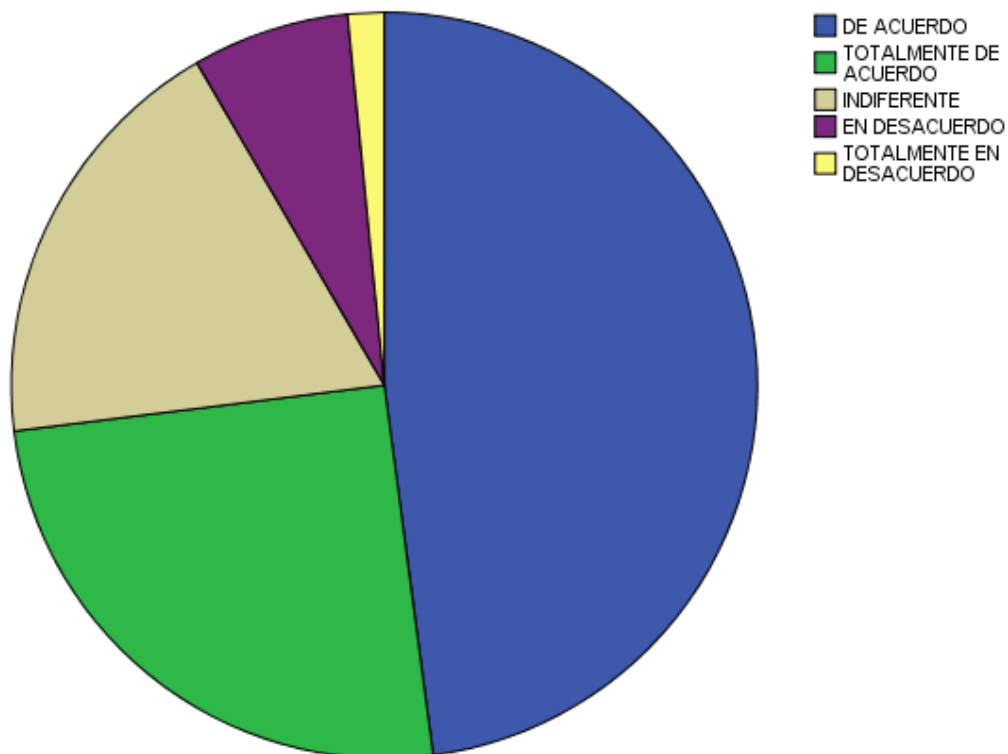


Tabla 49. Las actividades a distancia tienen un grado de dificultad adecuado

**Las actividades a distancia tienen un grado de dificultad adecuado**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	177	46,3	46,5	46,5
	INDIFERENTE	95	24,9	24,9	71,4
	EN DESACUERDO	53	13,9	13,9	85,3
	TOTALMENTE DE ACUERDO	52	13,6	13,6	99,0
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	4	1,0	1,0	100,0
	Total	381	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	0,3		
Total		382	100,0		

Gráfico 37. Las actividades a distancia tienen un grado de dificultad adecuado

**Las actividades a distancia tienen un grado de dificultad adecuado**

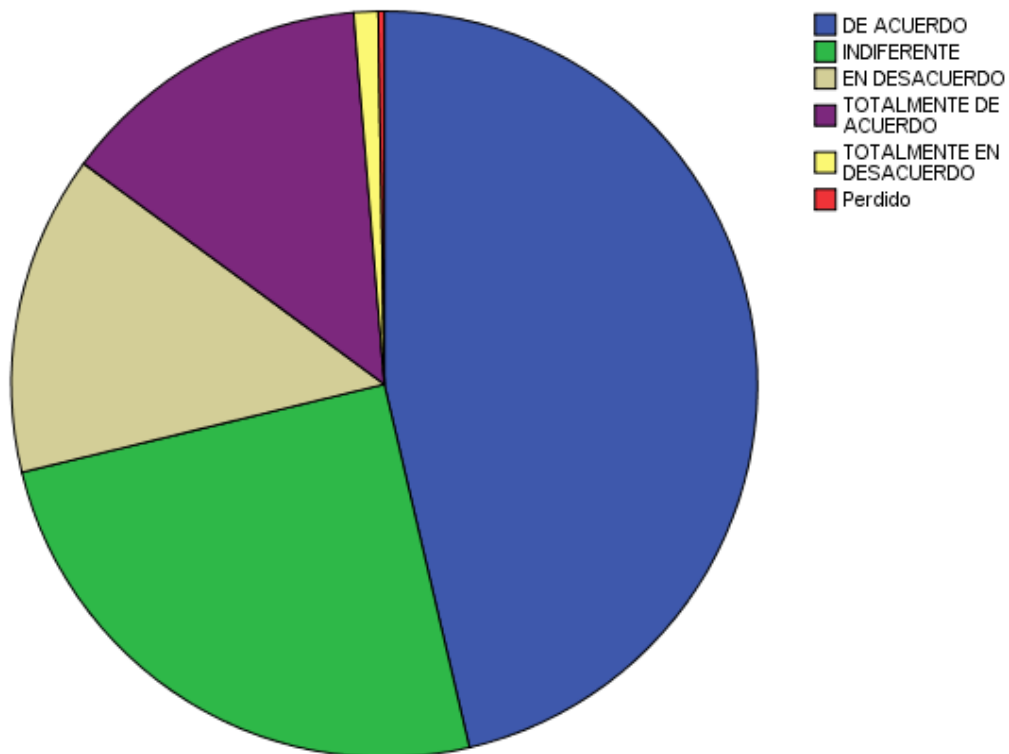


Tabla 50. En las asignaturas semi presenciales, las actividades presenciales resultan más fáciles de lo debido

**En las asignaturas semi presenciales, las actividades presenciales resultan más fáciles de lo debido**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	EN DESACUERDO	129	33,8	33,9	33,9
	INDIFERENTE	119	31,2	31,3	65,3
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	59	15,4	15,5	80,8
	DE ACUERDO	59	15,4	15,5	96,3
	TOTALMENTE DE ACUERDO	14	3,7	3,7	100,0
	Total	380	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	0,5		
Total		382	100,0		

Gráfico 38. En las asignaturas semi presenciales, las actividades presenciales resultan más fáciles de lo debido

**En las asignaturas semi presenciales, las actividades presenciales resultan más fáciles de lo debido**

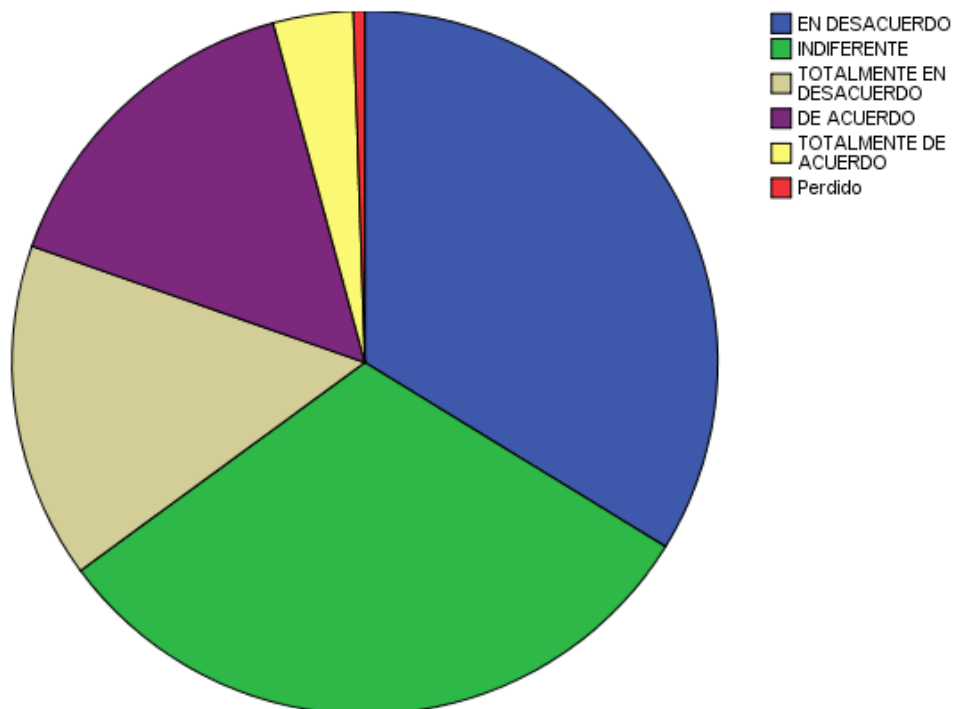


Tabla 51. Los ejercicios de autoevaluación son útiles para mi aprendizaje en todo momento

**Los ejercicios de autoevaluación son útiles para mi aprendizaje en todo momento**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	186	48,7	48,9	48,9
	TOTALMENTE DE ACUERDO	90	23,6	23,7	72,6
	INDIFERENTE	84	22,0	22,1	94,7
	EN DESACUERDO	15	3,9	3,9	98,7
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	5	1,3	1,3	100,0
	Total	380	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	0,5		
Total		382	100,0		

Gráfico 39. Los ejercicios de autoevaluación son útiles para mi aprendizaje en todo momento

**Los ejercicios de autoevaluación son útiles para mi aprendizaje en todo momento**

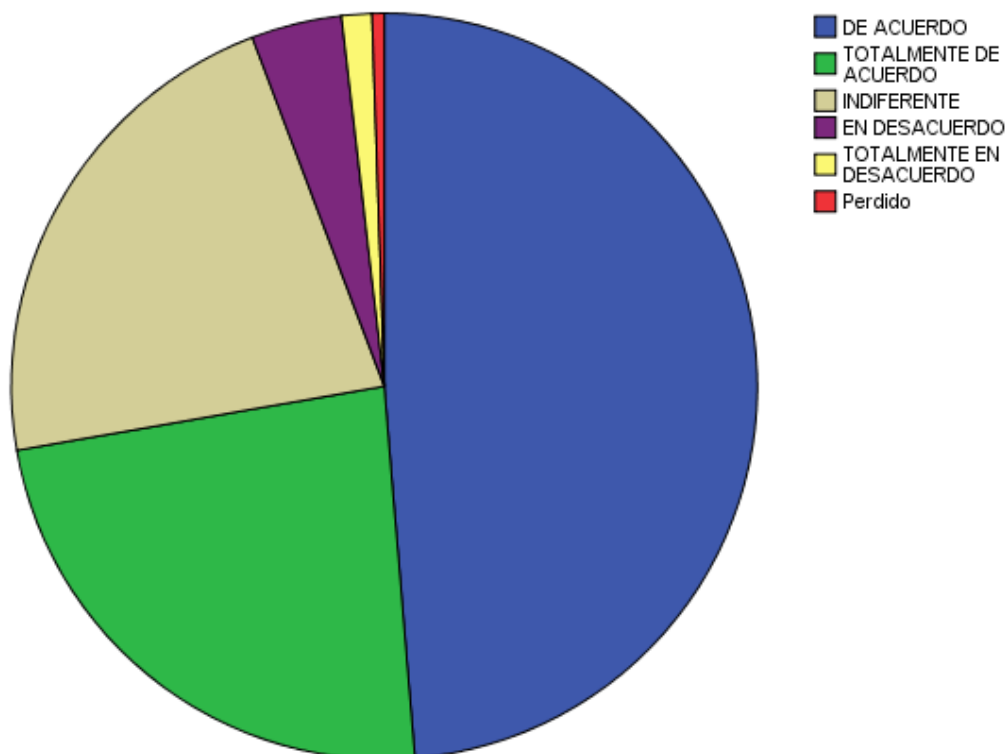


Tabla 52. Las fechas de entrega de las actividades y trabajos realizados son oportunas

**Las fechas de entrega de las actividades y trabajos realizados son oportunas**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos DE ACUERDO	171	44,8	44,8	44,8
TOTALMENTE DE ACUERDO	110	28,8	28,8	73,6
INDIFERENTE	61	16,0	16,0	89,5
EN DESACUERDO	34	8,9	8,9	98,4
TOTALMENTE EN DESACUERDO	6	1,6	1,6	100,0
Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 40. Las fechas de entrega de las actividades y trabajos realizados son oportunas

**Las fechas de entrega de las actividades y trabajos realizados son oportunas**

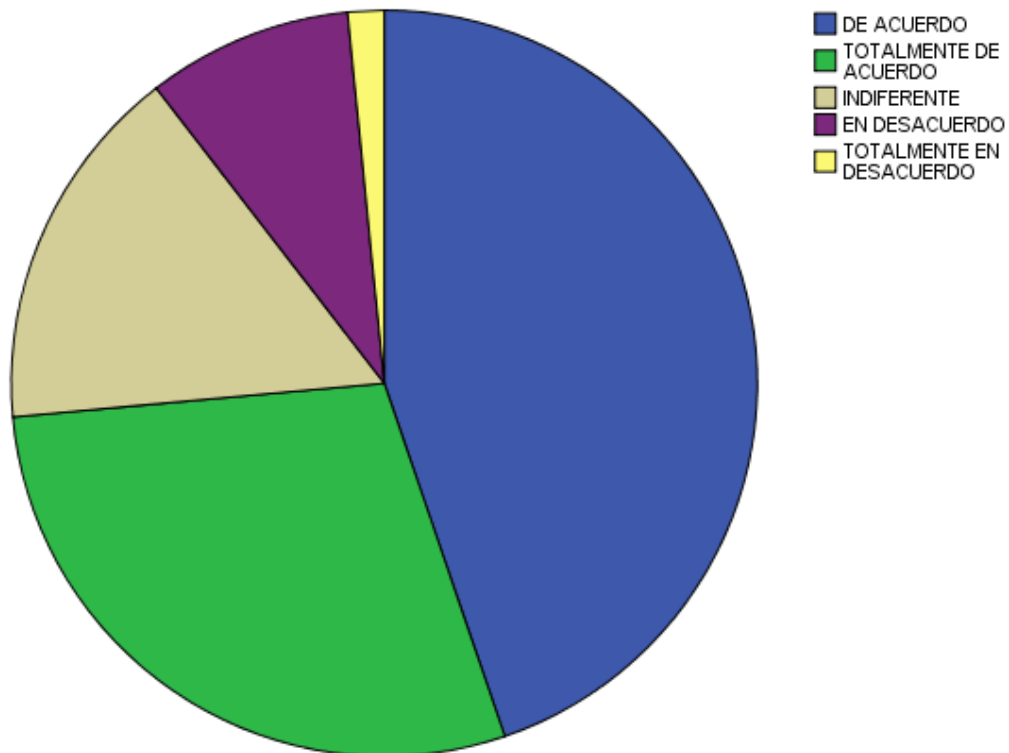


Tabla 53. El número de tutores es suficiente

El número de tutores es suficiente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	173	45,3	45,5	45,5
	TOTALMENTE DE ACUERDO	121	31,7	31,8	77,4
	INDIFERENTE	60	15,7	15,8	93,2
	EN DESACUERDO	18	4,7	4,7	97,9
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	8	2,1	2,1	100,0
	Total	380	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	0,5		
Total		382	100,0		

Gráfico 41. El número de tutores es suficiente

El número de tutores es suficiente

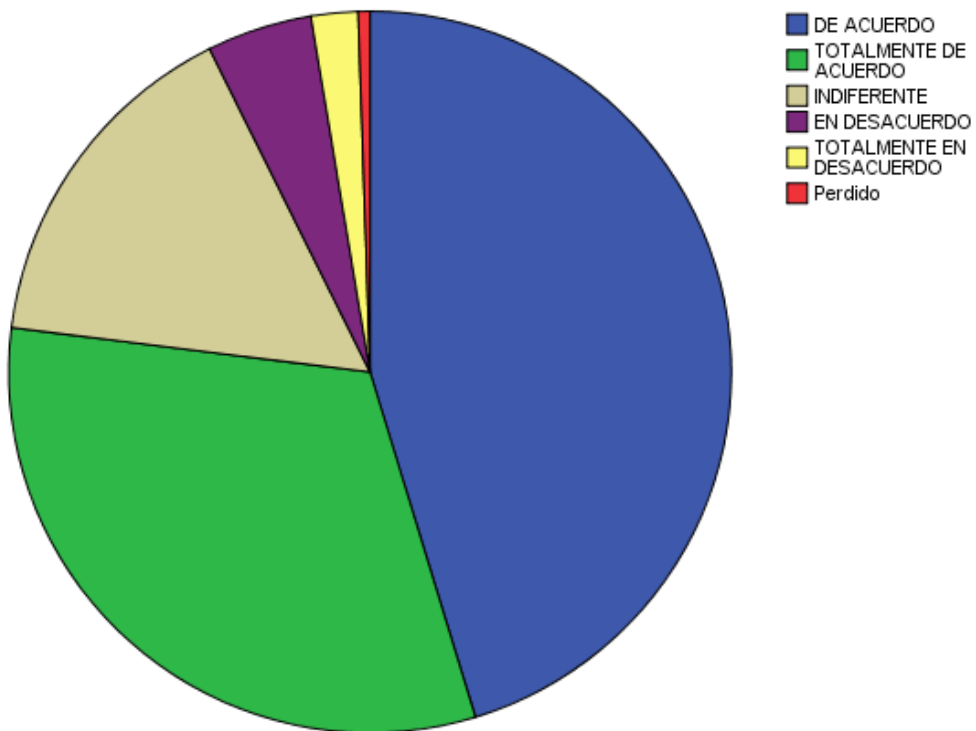




Tabla 54. Se incluyen una gran variedad de recursos complementarios para completar los materiales básicos del curso/asignatura

**Se incluyen una gran variedad de recursos complementarios para completar los materiales básicos del curso/asignatura**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	160	41,9	41,9	41,9
	TOTALMENTE DE ACUERDO	105	27,5	27,5	69,4
	INDIFERENTE	84	22,0	22,0	91,4
	EN DESACUERDO	22	5,8	5,8	97,1
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	11	2,9	2,9	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 42. Se incluyen una gran variedad de recursos complementarios para completar los materiales básicos del curso/asignatura

**Se incluyen una gran variedad de recursos complementarios para completar los materiales básicos del curso/asignatura**

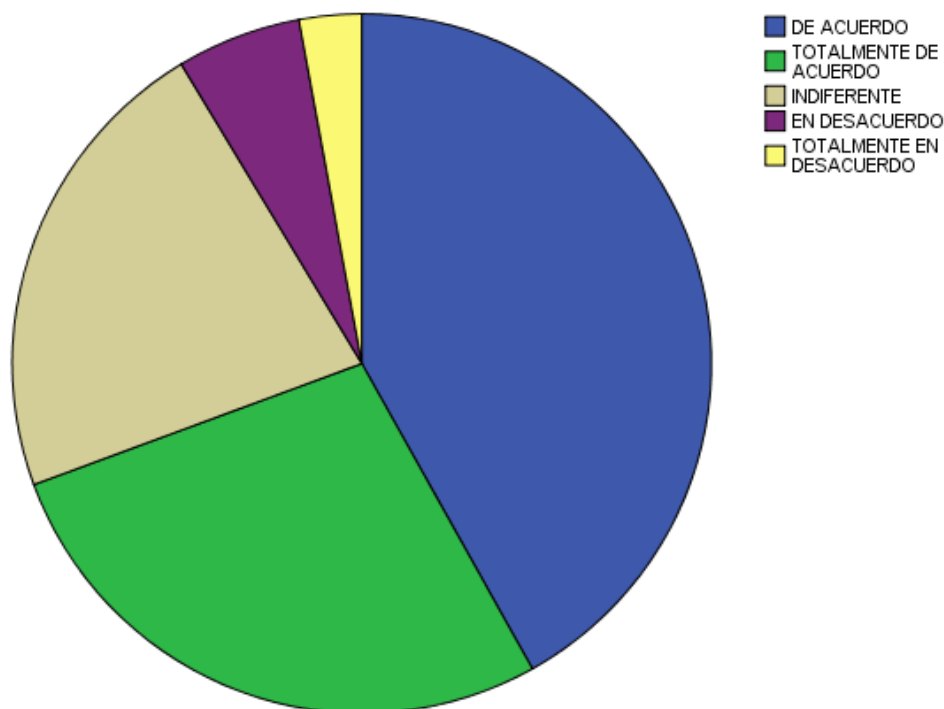


Tabla 55. Tengo fácil acceso a todos los recursos complementarios del curso/asignatura

**Tengo fácil acceso a todos los recursos complementarios del curso/asignatura**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	163	42,7	42,7	42,7
	TOTALMENTE DE ACUERDO	137	35,9	35,9	78,5
	INDIFERENTE	46	12,0	12,0	90,6
	EN DESACUERDO	22	5,8	5,8	96,3
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	14	3,7	3,7	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Tabla 43. Tengo fácil acceso a todos los recursos complementarios del curso/asignatura

**Tengo fácil acceso a todos los recursos complementarios del curso/asignatura**

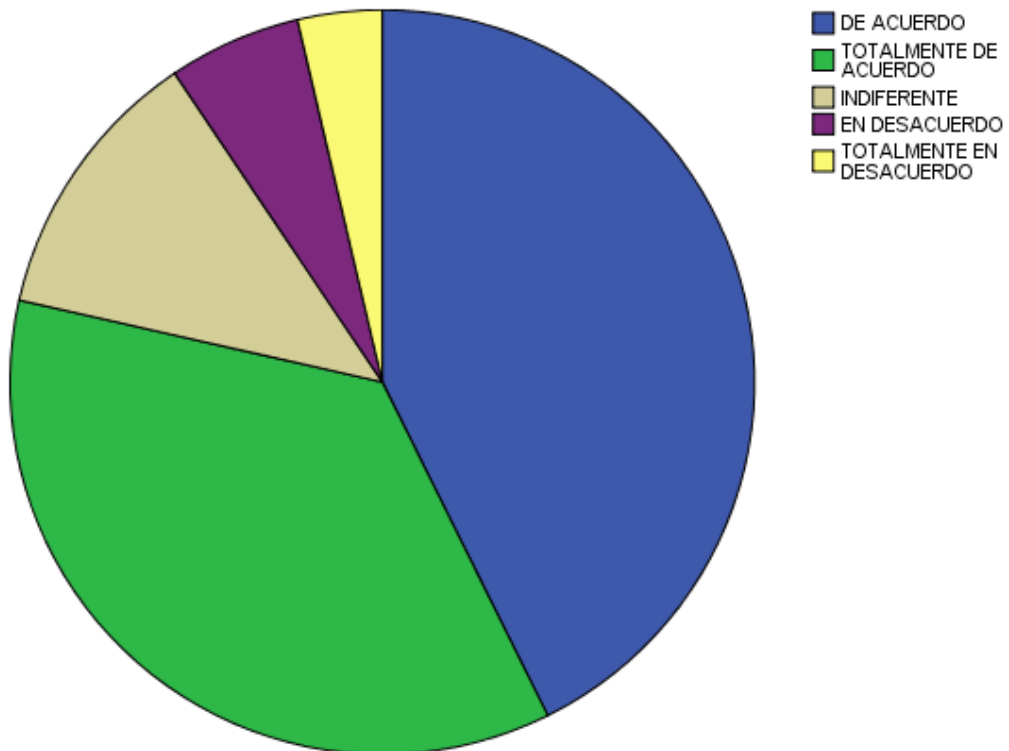


Tabla 56. En el curso/asignatura se programan actividades y ejercicios orientados a hacer uso de los recursos complementarios

**En el curso/asignatura se programan actividades y ejercicios orientados a hacer uso de los recursos complementarios**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	182	47,6	47,8	47,8
	INDIFERENTE	91	23,8	23,9	71,7
	TOTALMENTE DE ACUERDO	84	22,0	22,0	93,7
	EN DESACUERDO	17	4,5	4,5	98,2
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	7	1,8	1,8	100,0
	Total	381	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	0,3		
Total		382	100,0		

Gráfico 44. En el curso/asignatura se programan actividades y ejercicios orientados a hacer uso de los recursos complementarios

**En el curso/asignatura se programan actividades y ejercicios orientados a hacer uso de los recursos complementarios**

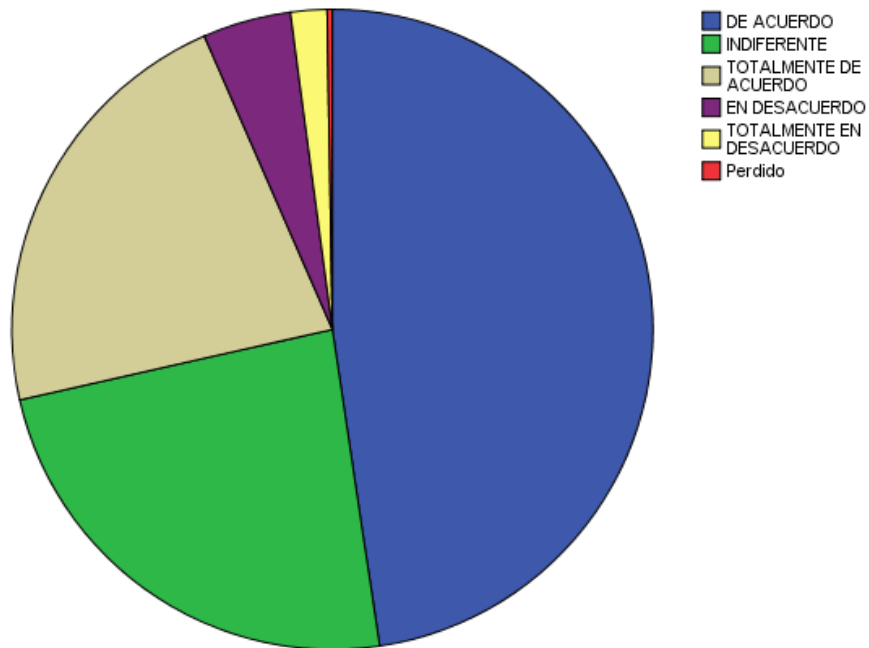


Tabla 57. Las herramientas de comunicación del curso/asignatura (correo electrónico, foro de discusión, chat) ayudan a construir una comunidad virtual de aprendizaje entre el profesorado, mis compañeros/as y yo

**Las herramientas de comunicación del curso/asignatura (correo electrónico, foro de discusión, chat) ayudan a construir una comunidad virtual de aprendizaje entre el profesorado, mis compañeros/as y yo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	166	43,5	43,5	43,5
	TOTALMENTE DE ACUERDO	133	34,8	34,8	78,3
	INDIFERENTE	57	14,9	14,9	93,2
	EN DESACUERDO	16	4,2	4,2	97,4
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	10	2,6	2,6	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 45. Las herramientas de comunicación del curso/asignatura (correo electrónico, foro de discusión, chat) ayudan a construir una comunidad virtual de aprendizaje entre el profesorado, mis compañeros/as y yo

**Las herramientas de comunicación del curso/asignatura (correo electrónico, foro de discusión, chat) ayudan a construir una comunidad virtual de aprendizaje entre el profesorado, mis compañeros/as y yo**

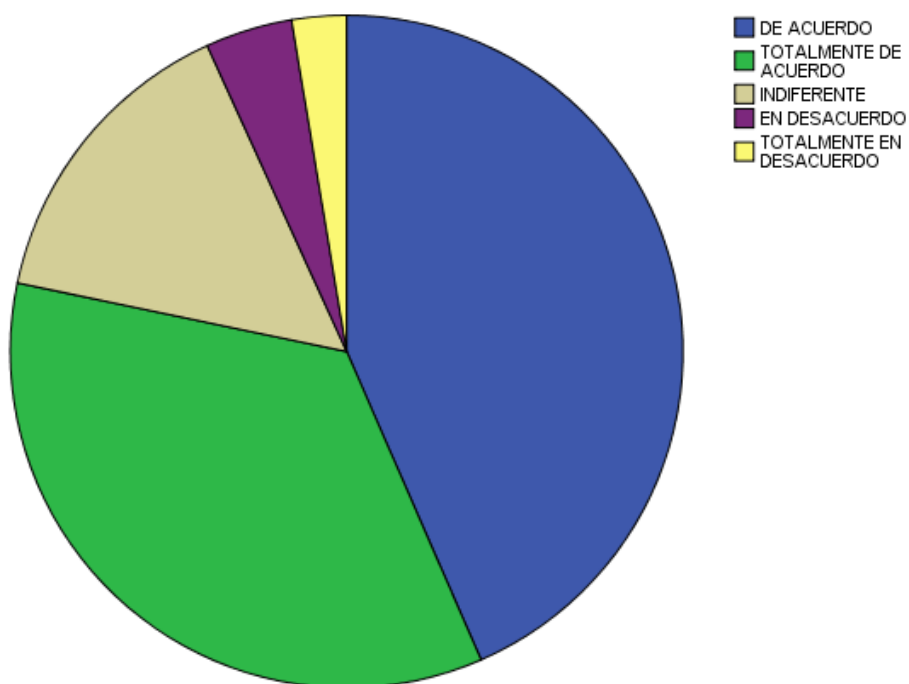


Tabla 58. El foro es una herramienta básica para la comunicación con los compañeros/as y el profesorado de mi curso/asignatura a distancia

**El foro es una herramienta básica para la comunicación con los compañeros/as y el profesorado de mi curso/asignatura a distancia**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	166	43,5	43,5	43,5
	TOTALMENTE DE ACUERDO	121	31,7	31,7	75,1
	INDIFERENTE	61	16,0	16,0	91,1
	EN DESACUERDO	22	5,8	5,8	96,9
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	12	3,1	3,1	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 46. El foro es una herramienta básica para la comunicación con los compañeros/as y el profesorado de mi curso/asignatura a distancia

**El foro es una herramienta básica para la comunicación con los compañeros/as y el profesorado de mi curso/asignatura a distancia**

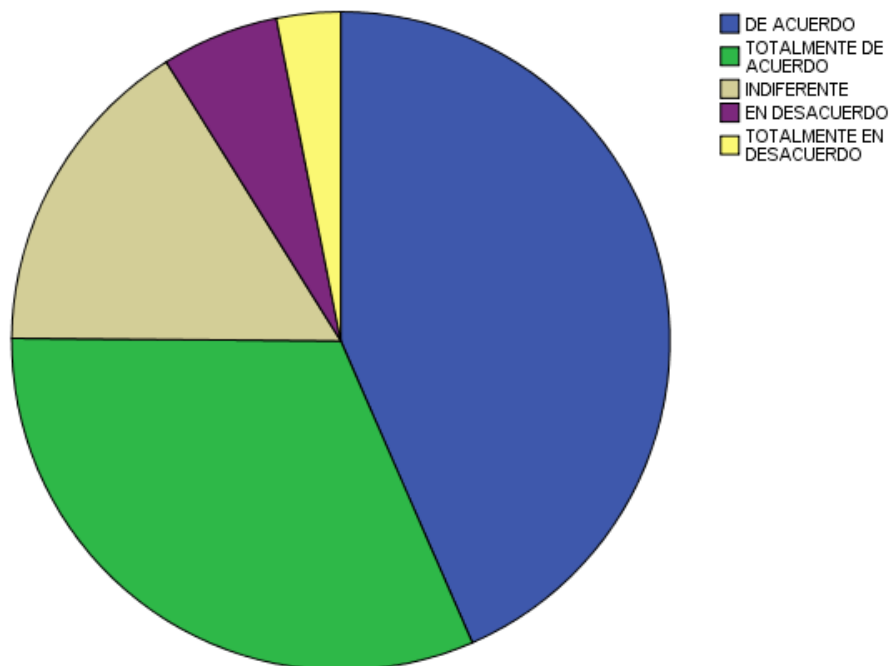


Tabla 59. Puedo transmitir opiniones al profesorado sobre aspectos del curso/asignatura, observando cambios positivos derivados de ellas

**Puedo transmitir opiniones al profesorado sobre aspectos del curso/asignatura, observando cambios positivos derivados de ellas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	178	46,6	46,8	46,8
	TOTALMENTE DE ACUERDO	96	25,1	25,3	72,1
	INDIFERENTE	79	20,7	20,8	92,9
	EN DESACUERDO	17	4,5	4,5	97,4
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	10	2,6	2,6	100,0
	Total	380	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	2	0,5		
Total		382	100,0		

Gráfico 47. Puedo transmitir opiniones al profesorado sobre aspectos del curso/asignatura, observando cambios positivos derivados de ellas

**Puedo transmitir opiniones al profesorado sobre aspectos del curso/asignatura, observando cambios positivos derivados de ellas**

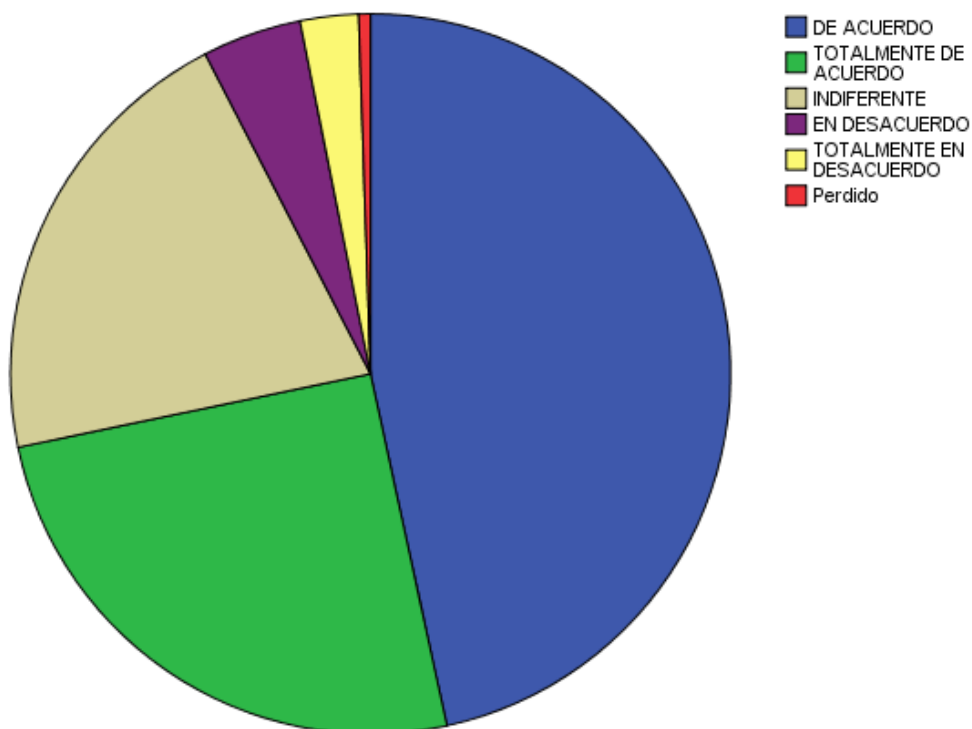


Tabla 60. Existe siempre un ambiente de colaboración entre el profesorado y alumnos/as del curso/asignatura

**Existe siempre un ambiente de colaboración entre el profesorado y alumnos/as del curso/asignatura**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	176	46,1	46,1	46,1
	TOTALMENTE DE ACUERDO	123	32,2	32,2	78,3
	INDIFERENTE	60	15,7	15,7	94,0
	EN DESACUERDO	16	4,2	4,2	98,2
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	7	1,8	1,8	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 48. Existe siempre un ambiente de colaboración entre el profesorado y alumnos/as del curso/asignatura

**Existe siempre un ambiente de colaboración entre el profesorado y alumnos/as del curso/asignatura**

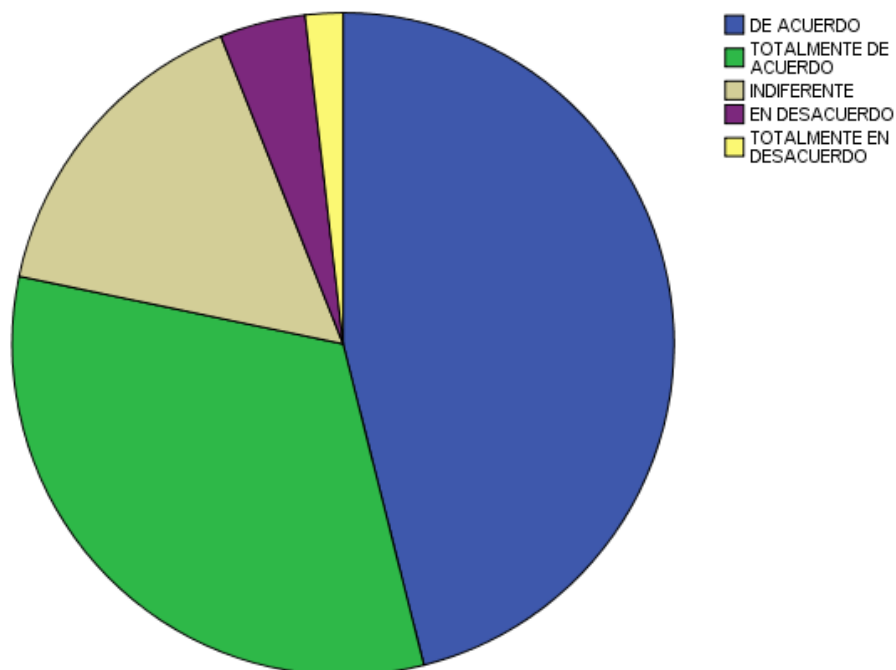


Tabla 61. Existe siempre un ambiente de colaboración entre todos los compañeros/as del curso/asignatura

**Existe siempre un ambiente de colaboración entre todos los compañeros/as del curso/asignatura**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	170	44,5	44,6	44,6
	INDIFERENTE	102	26,7	26,8	71,4
	TOTALMENTE DE ACUERDO	69	18,1	18,1	89,5
	EN DESACUERDO	35	9,2	9,2	98,7
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	5	1,3	1,3	100,0
	Total	381	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	0,3		
Total		382	100,0		

Gráfico 49. Existe siempre un ambiente de colaboración entre todos los compañeros/as del curso/asignatura

**Existe siempre un ambiente de colaboración entre todos los compañeros/as del curso/asignatura**

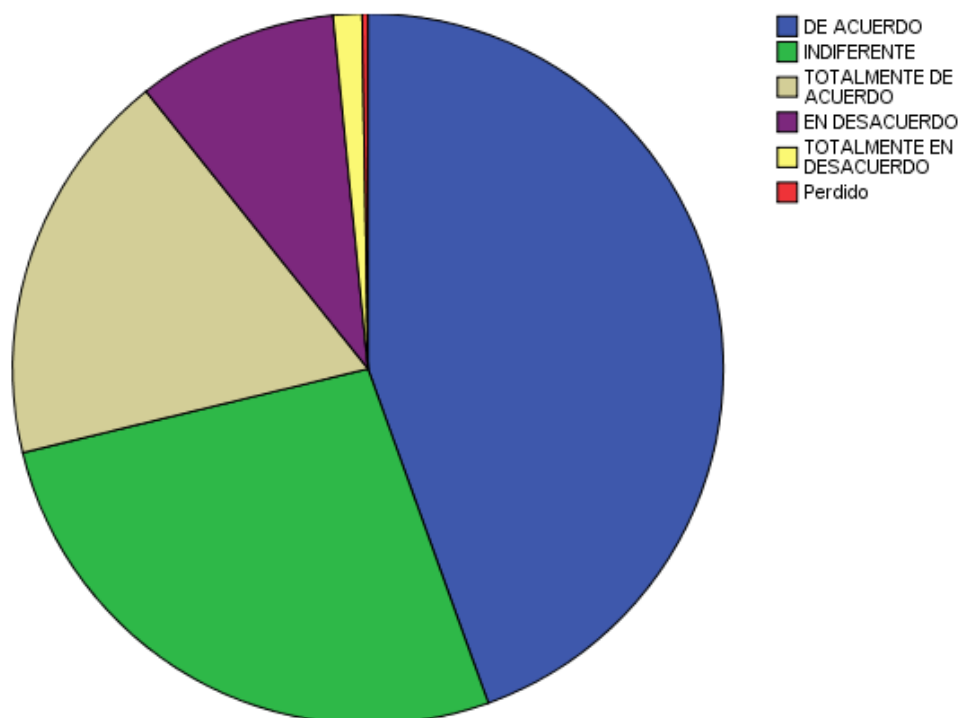




Tabla 62. Durante el curso/asignatura siempre trabajo sintiéndome solo y aislado

**Durante el curso/asignatura siempre trabajo sintiéndome solo y aislado**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	EN DESACUERDO	133	34,8	34,9	34,9
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	116	30,4	30,4	65,4
	INDIFERENTE	75	19,6	19,7	85,0
	DE ACUERDO	43	11,3	11,3	96,3
	TOTALMENTE DE ACUERDO	14	3,7	3,7	100,0
	Total	381	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	0,3		
Total		382	100,0		

Gráfico 50. Durante el curso/asignatura siempre trabajo sintiéndome solo y aislado

**Durante el curso/asignatura siempre trabajo sintiéndome solo y aislado**

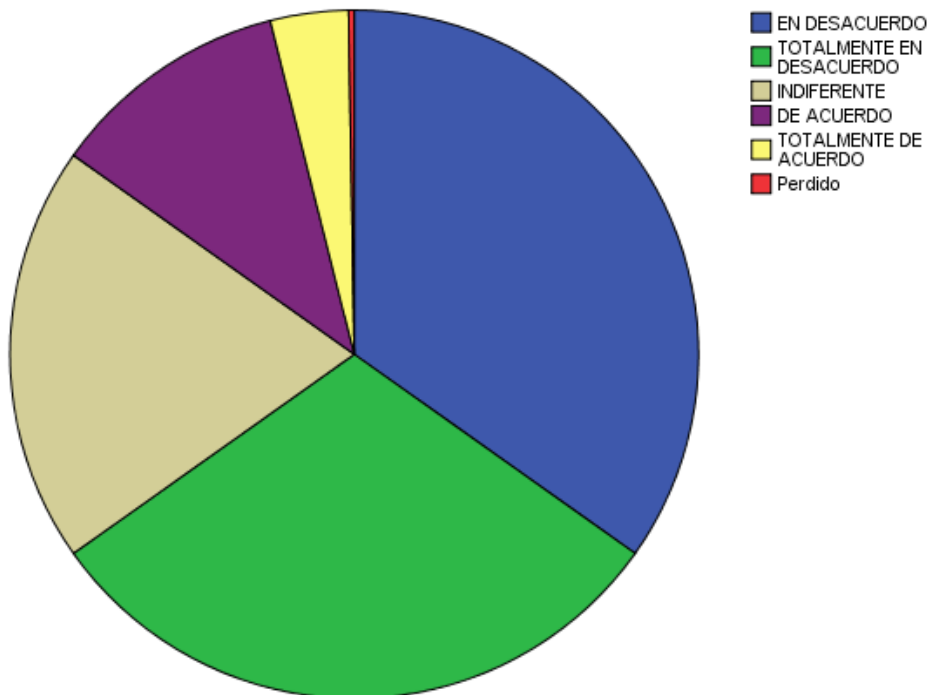


Tabla 63. La navegación en el campus virtual es fácil

La navegación en el campus virtual es fácil

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	180	47,1	47,1	47,1
	TOTALMENTE DE ACUERDO	140	36,6	36,6	83,8
	INDIFERENTE	40	10,5	10,5	94,2
	EN DESACUERDO	19	5,0	5,0	99,2
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	3	0,8	0,8	100,0
Total		382	100,0	100,0	

Gráfico 51. La navegación en el campus virtual es fácil

La navegación en el campus virtual es fácil

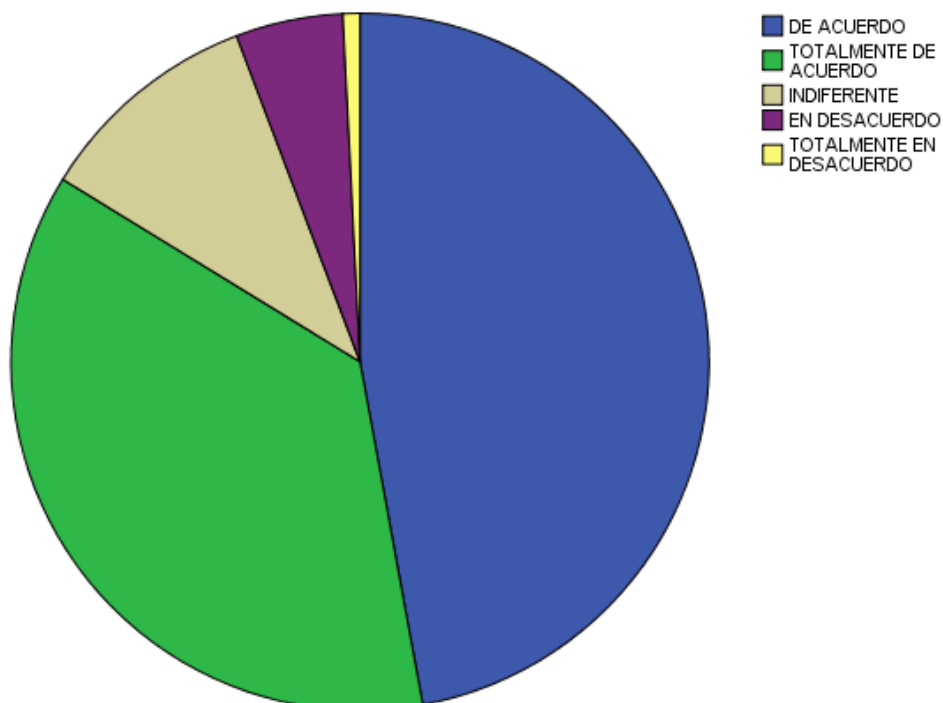


Tabla 64. El diseño del campus virtual resulta motivante para estudiar

**El diseño del campus virtual resulta motivante para estudiar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos DE ACUERDO	136	35,6	35,6	35,6
INDIFERENTE	135	35,3	35,3	70,9
EN DESACUERDO	52	13,6	13,6	84,6
TOTALMENTE DE ACUERDO	43	11,3	11,3	95,8
TOTALMENTE EN DESACUERDO	16	4,2	4,2	100,0
Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 52. El diseño del campus virtual resulta motivante para estudiar

**El diseño del campus virtual resulta motivante para estudiar**

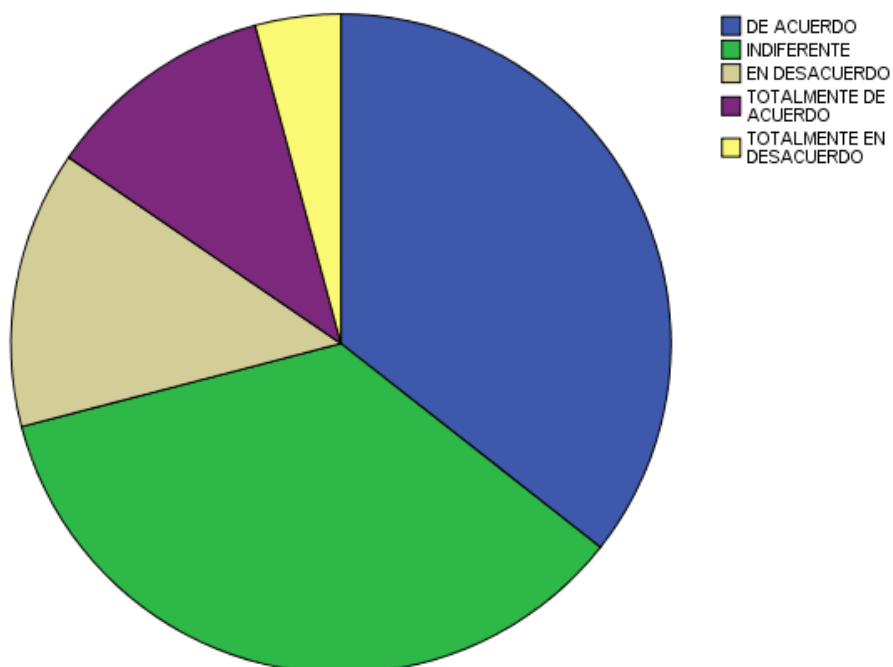


Tabla 65. Puedo contactar con el profesorado de manera rápida y permanente a través de las herramientas de comunicación del campus virtual (correo electrónico, chat, etc.) U otras (teléfono, etc.).

**Puedo contactar con el profesorado de manera rápida y permanente a través de las herramientas de comunicación del campus virtual (correo electrónico, chat, etc.) U otras (teléfono, etc.).**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	176	46,1	46,1	46,1
	TOTALMENTE DE ACUERDO	127	33,2	33,2	79,3
	INDIFERENTE	51	13,4	13,4	92,7
	EN DESACUERDO	22	5,8	5,8	98,4
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	6	1,6	1,6	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 53. Puedo contactar con el profesorado de manera rápida y permanente a través de las herramientas de comunicación del campus virtual (correo electrónico, chat, etc.) U otras (teléfono, etc.).

**Puedo contactar con el profesorado de manera rápida y permanente a través de las herramientas de comunicación del campus virtual (correo electrónico, chat, etc.) U otras (teléfono, etc.).**

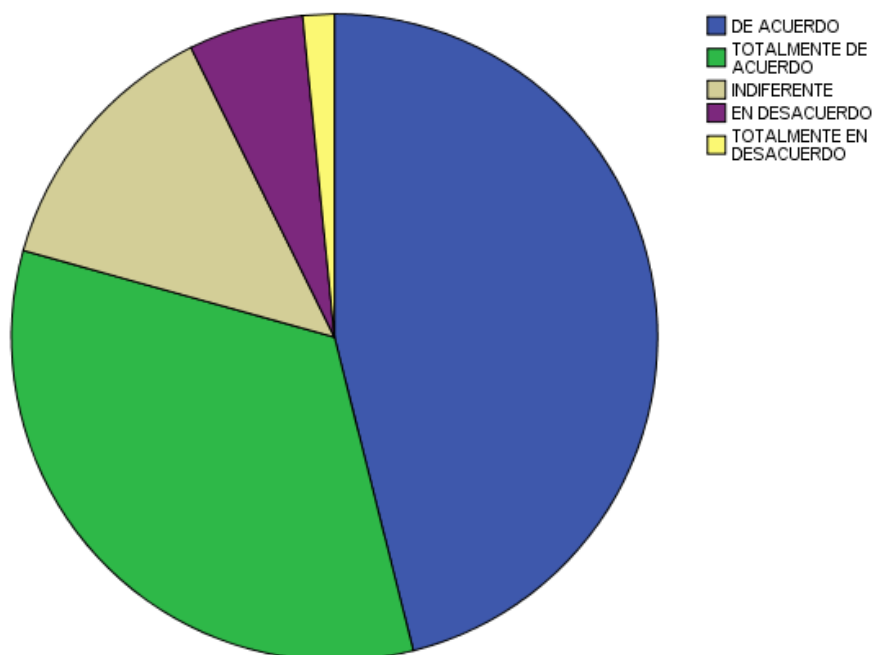


Tabla 66. El profesorado tiene un buen dominio de la materia

**El profesorado tiene un buen dominio de la materia**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	TOTALMENTE DE ACUERDO	189	49,5	49,6	49,6
	DE ACUERDO	148	38,7	38,8	88,5
	INDIFERENTE	35	9,2	9,2	97,6
	EN DESACUERDO	6	1,6	1,6	99,2
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	3	0,8	0,8	100,0
	Total	381	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	0,3		
Total		382	100,0		

Gráfico 54. El profesorado tiene un buen dominio de la materia

**El profesorado tiene un buen dominio de la materia**

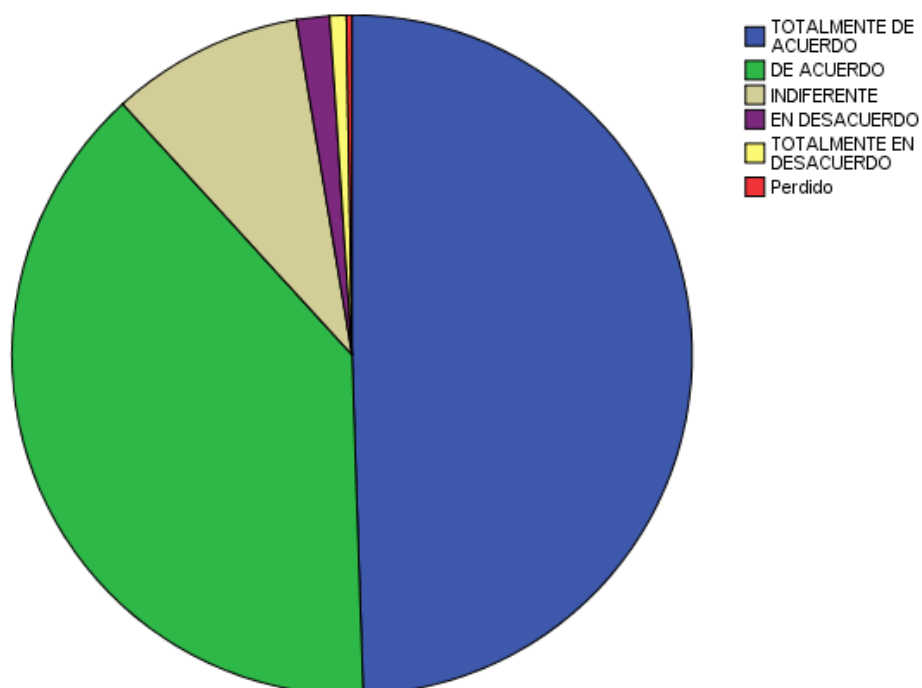


Tabla 67. El profesorado motiva constantemente a seguir trabajando en el curso/asignatura

**El profesorado motiva constantemente a seguir trabajando en el curso/asignatura**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	166	43,5	43,6	43,6
	TOTALMENTE DE ACUERDO	110	28,8	28,9	72,4
	INDIFERENTE	81	21,2	21,3	93,7
	EN DESACUERDO	19	5,0	5,0	98,7
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	5	1,3	1,3	100,0
	Total	381	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	0,3		
Total		382	100,0		

Gráfico 55. El profesorado motiva constantemente a seguir trabajando en el curso/asignatura

**El profesorado motiva constantemente a seguir trabajando en el curso/asignatura**

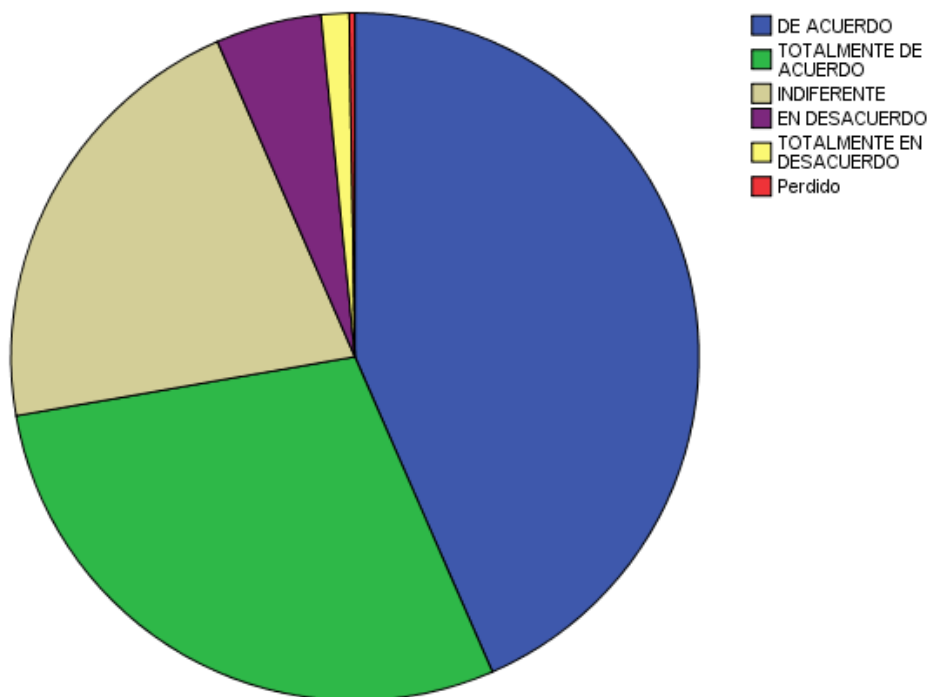


Tabla 68. El profesorado comprueba constantemente si los/as alumnos/as asimilamos los contenidos del curso

**El profesorado comprueba constantemente si los/as alumnos/as asimilamos los contenidos del curso**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	141	36,9	36,9	36,9
	INDIFERENTE	126	33,0	33,0	69,9
	EN DESACUERDO	50	13,1	13,1	83,0
	TOTALMENTE DE ACUERDO	49	12,8	12,8	95,8
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	16	4,2	4,2	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 56. El profesorado comprueba constantemente si los/as alumnos/as asimilamos los contenidos del curso

**El profesorado comprueba constantemente si los/as alumnos/as asimilamos los contenidos del curso**

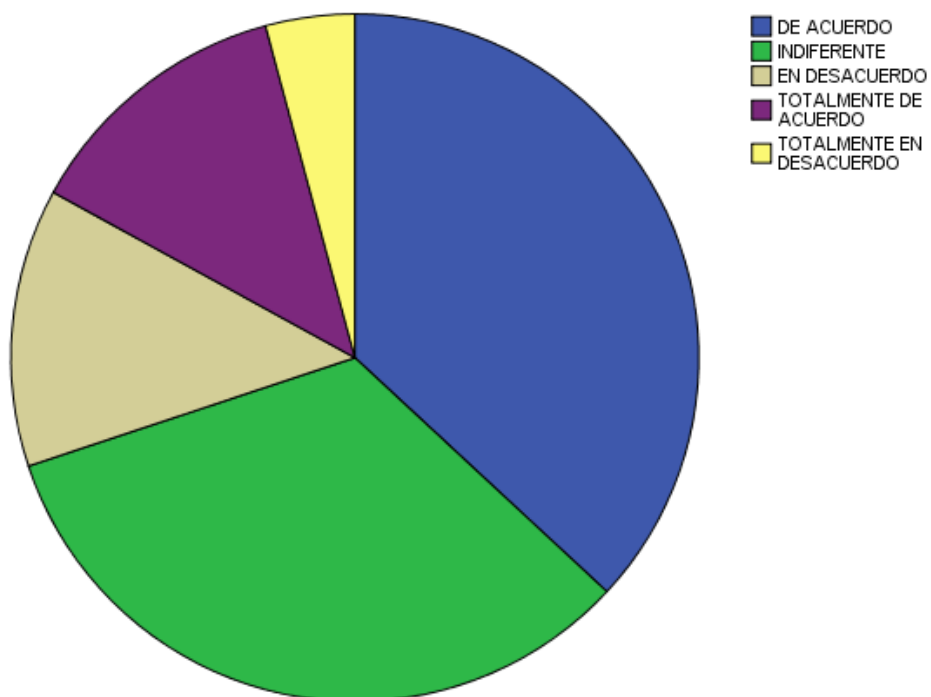


Tabla 69. El profesorado siempre está dispuesto a resolver mis dudas y solucionar problemas

**El profesorado siempre está dispuesto a resolver mis dudas y solucionar problemas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	166	43,5	43,5	43,5
	TOTALMENTE DE ACUERDO	163	42,7	42,7	86,1
	INDIFERENTE	37	9,7	9,7	95,8
	EN DESACUERDO	12	3,1	3,1	99,0
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	4	1,0	1,0	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 57. El profesorado siempre está dispuesto a resolver mis dudas y solucionar problemas

**El profesorado siempre está dispuesto a resolver mis dudas y solucionar problemas**

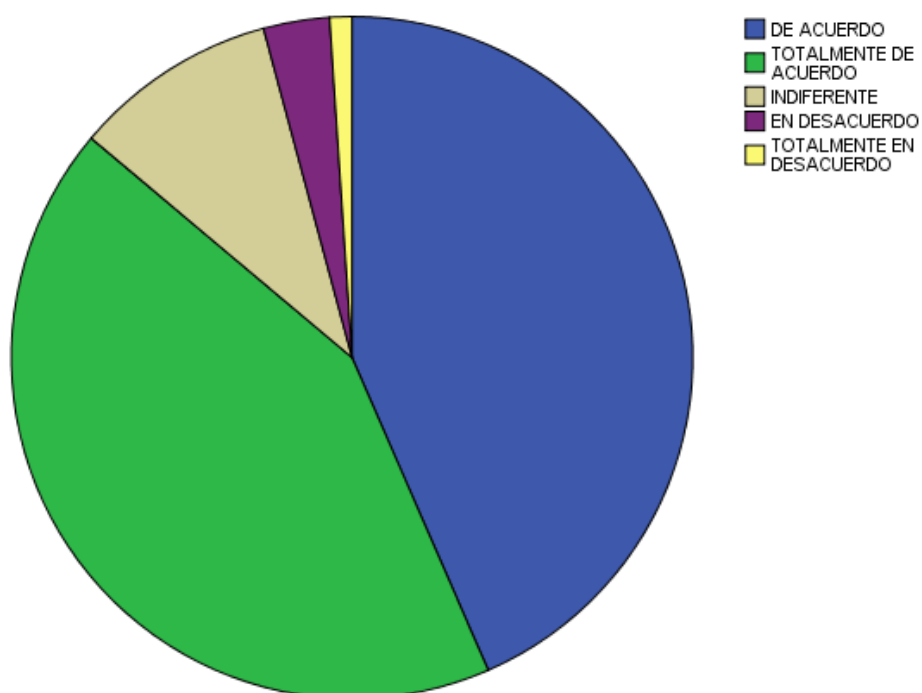




Tabla 70. Las sesiones presenciales son un buen momento para resolver dudas y solucionar problemas

**Las sesiones presenciales son un buen momento para resolver dudas y solucionar problemas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	169	44,2	44,2	44,2
	TOTALMENTE DE ACUERDO	152	39,8	39,8	84,0
	INDIFERENTE	40	10,5	10,5	94,5
	EN DESACUERDO	16	4,2	4,2	98,7
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	5	1,3	1,3	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Tabla 58. Las sesiones presenciales son un buen momento para resolver dudas y solucionar problemas

**Las sesiones presenciales son un buen momento para resolver dudas y solucionar problemas**

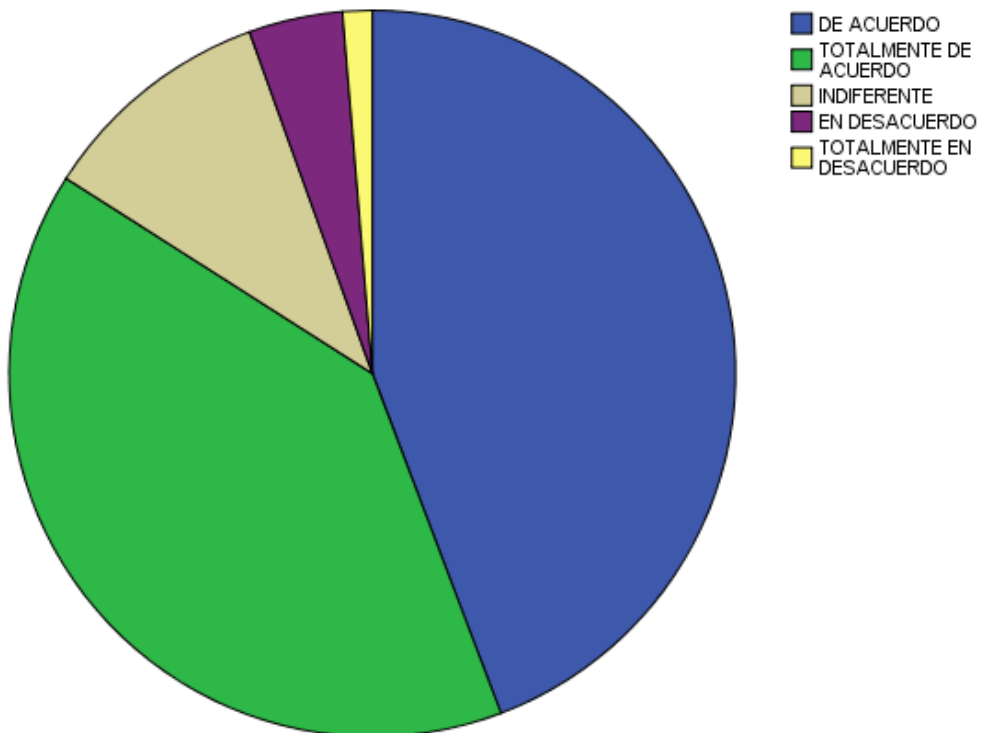


Tabla 71. Las secciones presenciales tienen una duración muy corta para tratar todos los temas que se deben

Las secciones presenciales tienen una duración muy corta para tratar todos los temas que se deben

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	EN DESACUERDO	124	32,5	32,5	32,5
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	82	21,5	21,5	54,1
	INDIFERENTE	74	19,4	19,4	73,5
	DE ACUERDO	72	18,8	18,9	92,4
	TOTALMENTE DE ACUERDO	29	7,6	7,6	100,0
	Total	381	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	0,3		
Total		382	100,0		

Gráfico 59. Las secciones presenciales tienen una duración muy corta para tratar todos los temas que se deben

Las secciones presenciales tienen una duración muy corta para tratar todos los temas que se deben

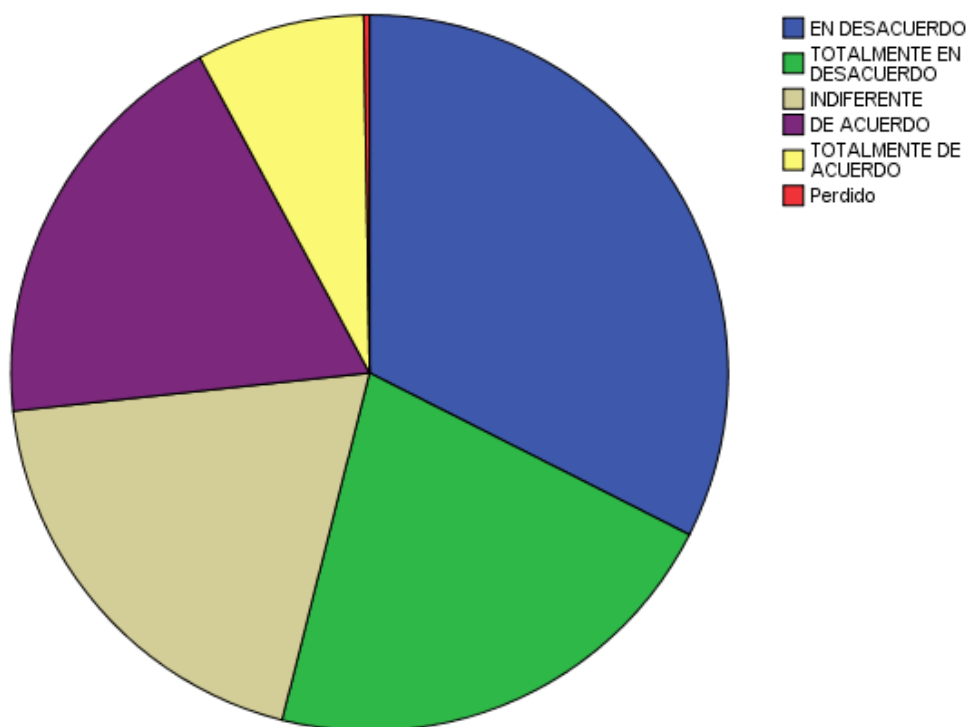


Tabla 72. Se deben programar sesiones presenciales con mayor frecuencia

**Se deben programar sesiones presenciales con mayor frecuencia**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	EN DESACUERDO	106	27,7	27,7	27,7
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	98	25,7	25,7	53,4
	DE ACUERDO	78	20,4	20,4	73,8
	INDIFERENTE	71	18,6	18,6	92,4
	TOTALMENTE DE ACUERDO	29	7,6	7,6	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 60. Se deben programar sesiones presenciales con mayor frecuencia

**Se deben programar sesiones presenciales con mayor frecuencia**

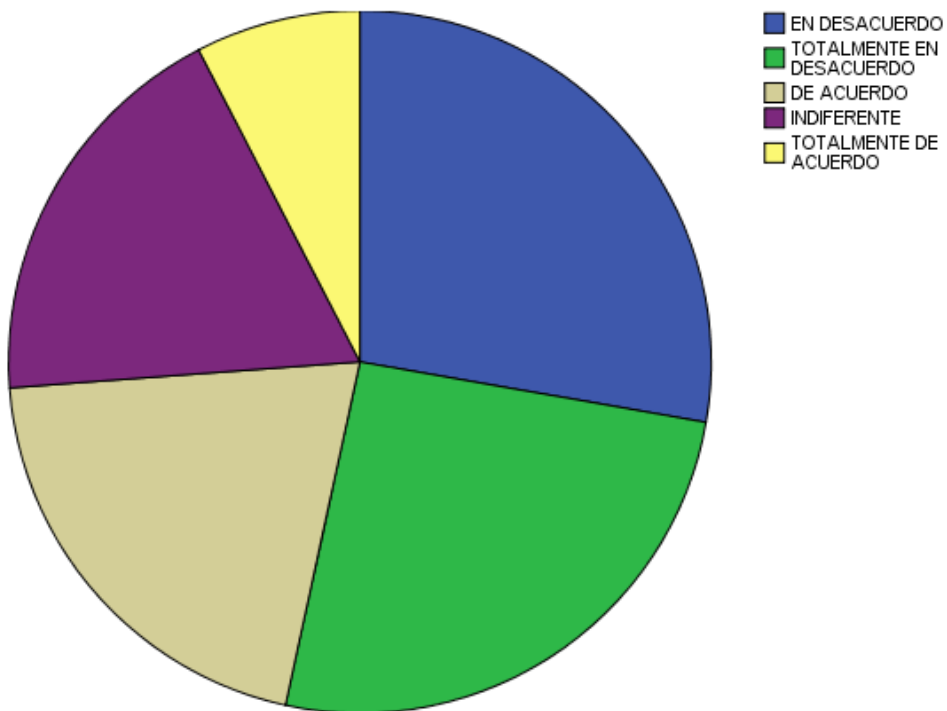


Tabla 73. Pienso que las sesiones presenciales están muy bien organizadas para aprovechar el máximo de tiempo

**Pienso que las sesiones presenciales están muy bien organizadas para aprovechar el máximo de tiempo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	138	36,1	36,1	36,1
	INDIFERENTE	114	29,8	29,8	66,0
	TOTALMENTE DE ACUERDO	63	16,5	16,5	82,5
	EN DESACUERDO	48	12,6	12,6	95,0
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	19	5,0	5,0	100,0
	Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 61. Pienso que las sesiones presenciales están muy bien organizadas para aprovechar el máximo de tiempo

**Pienso que las sesiones presenciales están muy bien organizadas para aprovechar el máximo de tiempo**

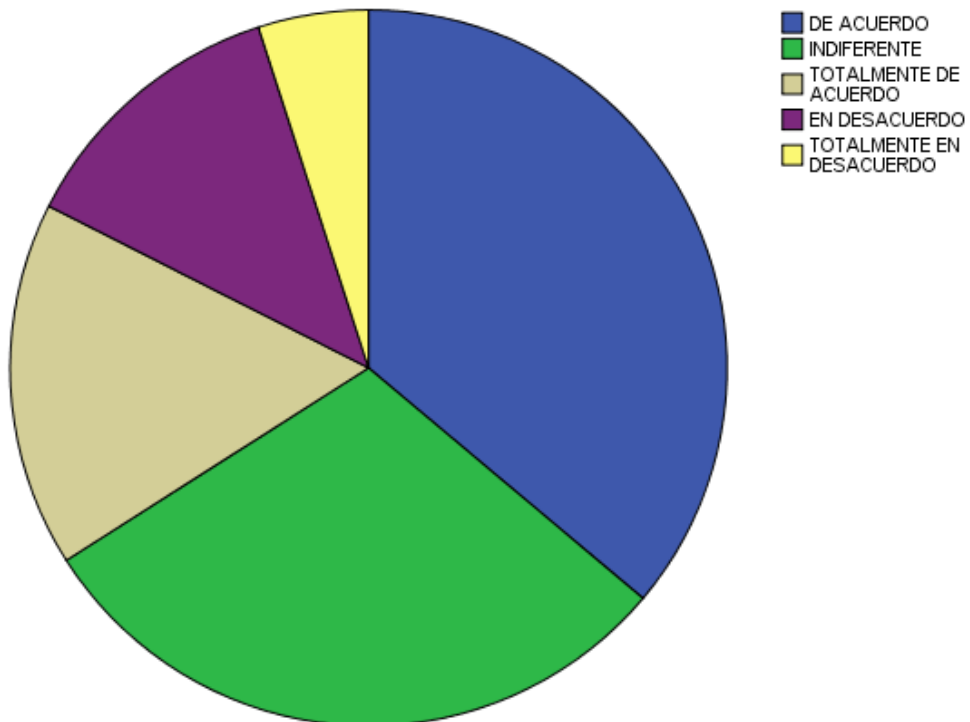


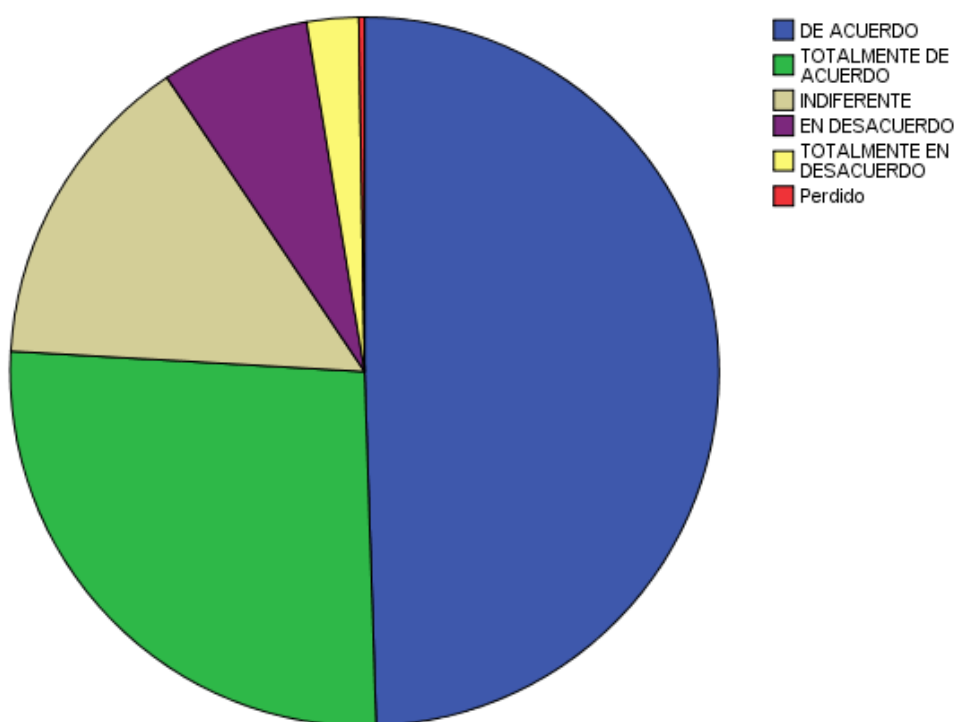
Tabla 74. Tanto el lugar como las instalaciones de las presenciales son buenos

Tanto el lugar como las instalaciones de las presenciales son buenos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE ACUERDO	189	49,5	49,6	49,6
	TOTALMENTE DE ACUERDO	101	26,4	26,5	76,1
	INDIFERENTE	56	14,7	14,7	90,8
	EN DESACUERDO	26	6,8	6,8	97,6
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	9	2,4	2,4	100,0
	Total	381	99,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	0,3		
Total		382	100,0		

Gráfico 62. Tanto el lugar como las instalaciones de las presenciales son buenos

Tanto el lugar como las instalaciones de las presenciales son buenos



Al analizarlos la frecuencia de cada ítem del cuestionario de evaluación y satisfacción del curso/asignatura podemos percibir que para los ítems: 1) Estoy contento con el trabajo que realizo durante el curso/asignatura. 2) En general, este curso/asignatura cubre mis expectativas. 4) Después de esta experiencia, no dudo en volver a tomar otro curso/asignatura a distancia. 5) Recomendaré a otros que se matriculen en cursos/asignatura a distancia similares a éste/a. 6) Los objetivos del curso/asignatura se cumplen satisfactoriamente. 7) El nivel académico del profesorado es el adecuado. 8) Las horas para el autoestudio que se aconsejan para el curso/asignatura son suficientes. 9) El curso/asignatura me proporcionan conocimientos que puedo aplicar directamente en mi lugar de trabajo. 10) Los contenidos del curso/asignatura son apropiados para conseguir los objetivos fijados al inicio. 11) El sistema de evaluación es adecuado. 12) Las evaluaciones se corresponden con los objetivos propuestos inicialmente. 13) Las evaluaciones se corresponden con el desarrollo de contenidos exigidos a lo largo del curso. 14) Las indicaciones para la realización de los ejercicios de evaluación (autoevaluación, evaluación a distancia y evaluación presencial) son claras y concisas. 15) Las actividades a distancia tienen un grado de dificultad adecuado. 17) Los ejercicios de autoevaluación son útiles para mi aprendizaje en todo momento. 18) Las fechas de entrega de las actividades y trabajos realizados son oportunas. 19) El número de tutores es suficiente. 20) Se incluyen una gran variedad de recursos complementarios para completar los materiales básicos del curso/asignatura. 21) Tengo fácil acceso a todos los recursos complementarios del curso/asignatura. 22) En el curso/asignatura se programan actividades y ejercicios orientados a hacer uso de los recursos complementarios. 23) Las herramientas de comunicación del curso/asignatura (correo electrónico, foro de

discusión, chat) ayudan a construir una comunidad virtual de aprendizaje entre el profesorado, mis compañeros/as y yo. 24) El foro es una herramienta básica para la comunicación con los compañeros/as y el profesorado de mi curso/asignatura a distancia. 25) Puedo transmitir opiniones al profesorado sobre aspectos del curso/asignatura, observando cambios positivos derivados de ellas. 26) Existe siempre un ambiente de colaboración entre el profesorado y alumnos/as del curso/asignatura. 27) Existe siempre un ambiente de colaboración entre todos los compañeros/as del curso/asignatura. 29) La navegación en el Campus virtual es fácil. 30) El diseño del Campus virtual resulta motivante para estudiar. 31) Puedo contactar con el profesorado de manera rápida y permanente a través de las herramientas de comunicación del campus virtual (correo electrónico, chat, etc.) u otras (teléfono, etc.). 32) El profesorado tiene un buen dominio de la materia. 33) El profesorado motiva constantemente a seguir trabajando en el curso/asignatura. 34) El profesorado comprueba constantemente si los/as alumnos/as asimilamos los contenidos del curso. 35) El profesorado siempre está dispuesto a resolver mis dudas y solucionar problemas. 36) Las sesiones presenciales son un buen momento para resolver dudas y solucionar problemas. 39) Pienso que las sesiones presenciales están muy bien organizadas para aprovechar el máximo de tiempo. 40) Tanto el lugar como las instalaciones de las presenciales son buenos, la mayoría del alumnado ha señalado la puntuación 4, que corresponde al valor: **de acuerdo**, y el porcentaje varía del 34,8% al 60,5%.

Los ítems: 3) Estoy aprendiendo menos de lo que hubiese aprendido si este curso/asignatura hubiese sido totalmente presencial. 16) En las asignaturas semi presenciales, las actividades presenciales resultan más fáciles de lo debido.

28) Durante el curso/asignatura siempre trabajo sintiéndome solo y aislado. 37)  
Las sesiones presenciales tienen una duración muy corta para tratar todos los temas que se deben, han sido puntuados con la opción 2, que corresponde a estar **en desacuerdo**, que en estos casos es algo positivo. El porcentaje varía del 27,7% al 37,7%.

El único ítem señalado con la opción 5, que corresponde a estar **totalmente de acuerdo**, ha sido el 32) El profesorado tiene un buen dominio de la materia, con un porcentaje de 49,5%.



En este ítem del cuestionario hemos dejado un espacio libre para el alumnado apuntar, si necesario, las dificultades o cualquier sugerencia que hayan tenido, y que no haya sido mencionado en las cuestiones anteriores.

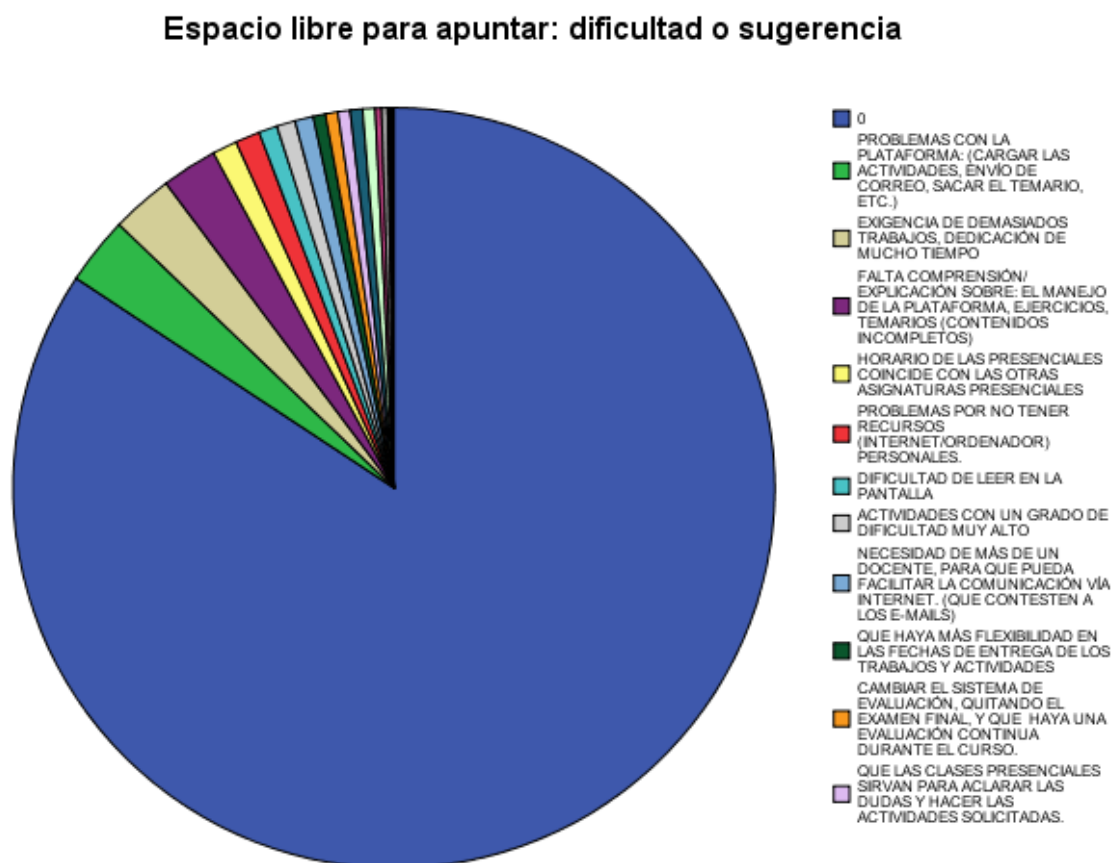
Tabla 75. Espacio libre para apuntar: dificultad o sugerencia

**Espacio libre para apuntar: dificultad o sugerencia**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0 (CORRESPONDE AL ALUMNADO QUE NO HA APUNTADO NADA EN ESTE ÍTEM)	322	84,3	84,3	84,3
	PROBLEMAS CON LA PLATAFORMA: (CARGAR LAS ACTIVIDADES, ENVÍO DE CORREO, SACAR EL TEMARIO, ETC.)	11	2,9	2,9	87,2
	EXIGENCIA DE DEMASIADOS TRABAJOS, DEDICACIÓN DE MUCHO TIEMPO	10	2,6	2,6	89,8
	FALTA COMPRENSIÓN/ EXPLICACIÓN SOBRE: EL MANEJO DE LA PLATAFORMA, EJERCICIOS, TEMARIOS (CONTENIDOS INCOMPLETOS)	9	2,4	2,4	92,1
	HORARIO DE LAS PRESENCIALES COINCIDE CON LAS OTRAS ASIGNATURAS PRESENCIALES	4	1,0	1,0	93,2
	PROBLEMAS POR NO TENER RECURSOS (INTERNET/ORDENADOR ) PERSONALES.	4	1,0	1,0	94,2
	DIFICULTAD DE LEER EN LA PANTALLA	3	0,8	0,8	95,0
	ACTIVIDADES CON UN GRADO DE DIFICULTAD MUY ALTO	3	0,8	0,8	95,8

NECESIDAD DE MÁS DE UN DOCENTE, PARA QUE PUEDA FACILITAR LA COMUNICACIÓN VÍA INTERNET. (QUE CONTESTEN A LOS E-MAILS)	3	0,8	0,8	96,6
QUE HAYA MÁS FLEXIBILIDAD EN LAS FECHAS DE ENTREGA DE LOS TRABAJOS Y ACTIVIDADES	2	0,5	0,5	97,1
CAMBIAR EL SISTEMA DE EVALUACIÓN, QUITANDO EL EXAMEN FINAL, Y QUE HAYA UNA EVALUACIÓN CONTINUA DURANTE EL CURSO.	2	0,5	0,5	97,6
QUE LAS CLASES PRESENCIALES SIRVAN PARA ACLARAR LAS DUDAS Y HACER LAS ACTIVIDADES SOLICITADAS.	2	0,5	0,5	98,2
MUCHOS CAMBIOS: ACTIVIDADES, SITIO, FECHAS Y HORARIO DE LAS PRESENCIALES.	2	0,5	0,5	98,7
PÉRDIDA DEL CONTACTO FÍSICO CON EL PROFESOR.	2	0,5	0,5	99,2
NECESIDAD DE ACCESO A INTERNET (WIFI U OTRAS MODOS) EN LAS CLASES PRESENCIALES.	1	0,3	0,3	99,5
ELIMINAR LA ASISTENCIA OBLIGATORIA.	1	0,3	0,3	99,7
PREFERENCIA POR LA ENSEÑANZA TRADICIONAL.	1	0,3	0,3	100,0
Total	382	100,0	100,0	

Gráfico 63. Espacio libre para apuntar: dificultad o sugerencia



En este gráfico el 0 correspondiente a parte azul, significa que un 84,3% del alumnado no ha apuntado ninguna dificultad o cualquier sugerencia. Los demás valores corresponden al 15,7% de alumnado que han apuntado algunas dificultades y/o sugerencias mencionadas anteriormente en la tabla y gráfico.

Estas dificultades y/o sugerencias son: 2,9% presentan problemas con la plataforma: (cargar las actividades, envío de correo, sacar el temario, etc.), 2,6% mencionan la exigencia de demasiados trabajos, dedicación de mucho tiempo, 2,4% apuntan la falta comprensión/ explicación sobre: el manejo de la plataforma, ejercicios,

temarios (contenidos incompletos), 1,0% afirman que horario de las presenciales coincide con las otras asignaturas presenciales, 1,0% presenta problemas por no tener recursos (internet/ordenador) personales, 0,8% mencionan la dificultad en leer en la pantalla, 0,8% afirman que las actividades poseen un grado de dificultad muy alto, 0,8% mencionan la necesidad de más de un docente, para que pueda facilitar la comunicación vía internet (que contesten a los e-mails), 0,5% sugieren que haya más flexibilidad en las fechas de entrega de los trabajos y actividades, 0,5% mencionan la necesidad de cambiar el sistema de evaluación, quitando el examen final, y que haya una evaluación continua durante el curso, 0,5% proponen que las clases presenciales sirvan para aclarar las dudas y hacer las actividades solicitadas, 0,5% afirman existir muchos cambios: actividades, sitio, fechas y horario de las presenciales, 0,5% perciben la pérdida del contacto físico con el profesor, 0,3% mencionan la necesidad de acceso a internet (wifi u otras modos) en las clases presenciales, 0,3% proponen eliminar la asistencia obligatoria, y 0,3% mencionan preferencia por la enseñanza tradicional. Estos valores pueden ser considerados bajos, pero señalan ideas que pueden ser consideradas interesantes como *feedback* para una mejoría en el sistema educativo *e-learning*.

#### 4.6.2.2 Media del cuestionario de Evaluación y satisfacción

##### con cada curso o asignatura.

Aquí podemos encontrar las medias de cada variable del cuestionario de satisfacción y evaluación del alumnado con cada curso o asignatura. Como hemos mencionado anteriormente las 5 primeras preguntas se refieren a la satisfacción y las 35 siguientes se refieren a la evaluación. (Tabla-76)

Tabla 76- medias del cuestionario de Evaluación y satisfacción del alumnado con cada curso o asignatura.

NOMBRE DEL CURSO O ASIGNATURA QUE EVALUAMOS		Estoy contento con el trabajo que realizo durante el curso/asignatura	En general, este curso cubre mis expectativas	Estoy aprendiendo menos de lo que hubiese aprendido si este curso/asignatura hubiese sido totalmente presencial	Después de esa experiencia, no dudo en volver a tomar otro curso/asignatura a distancia
MARKETING APLICADO	Media	3,69	3,31	3,00	3,46
	N	26	26	26	26
	% del total de N	6,8%	6,8%	6,8%	6,8%
	Desv. típ.	0,736	0,838	1,356	1,029
ADAPTACIONES CURRICULARES	Media	3,94	3,72	2,55	3,88
	N	64	64	64	64
	% del total de N	16,8%	16,8%	16,8%	16,8%
	Desv. típ.	0,687	0,786	1,097	1,000
TITULARIDAD Y GESTIÓN DE BIENES INMUEBLES	Media	3,77	3,81	2,43	3,49
	N	47	47	47	47
	% del total de N	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%
	Desv. típ.	0,786	0,770	1,137	1,019
PSICOLOGÍA DE LA	Media	3,73	3,69	2,23	3,12

EMOCIÓN	N	26	26	26	26
	% del total de N	6,8%	6,8%	6,8%	6,8%
	Desv. típ.	0,919	0,679	1,336	1,211
MACROECONOMIA II	Media	3,91	3,68	2,55	3,70
	N	47	47	47	47
	% del total de N	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%
	Desv. típ.	0,855	0,887	1,380	1,020
DERECHO INTERNACIONAL Y ECONÓMICO	Media	3,31	3,44	2,75	3,50
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,873	0,727	1,065	1,095
DESARROLLO SOCIAL, MORAL Y SEXUAL	Media	4,18	3,97	2,47	3,97
	N	34	34	34	34
	% del total de N	8,9%	8,9%	8,9%	8,9%
	Desv. típ.	0,673	0,717	1,161	1,029
EVALUACIÓN DE APLICACIONES DOCUMENTALES	Media	4,20	4,07	2,47	3,93
	N	15	15	15	15
	% del total de N	3,9%	3,9%	3,9%	3,9%
	Desv. típ.	0,676	0,799	1,246	1,100
SISTEMAS DE HIPERTEXTO	Media	3,50	3,10	3,10	3,70
	N	10	10	10	10
	% del total de N	2,6%	2,6%	2,6%	2,6%
	Desv. típ.	0,707	0,994	0,876	0,949
INVESTIGACIÓN DE MERCADOS	Media	3,76	3,48	2,71	3,43
	N	21	21	21	21
	% del total de N	5,5%	5,5%	5,5%	5,5%
	Desv. típ.	0,625	0,750	1,189	1,287
PSICOLOGÍA COMUNITARIA SOCIAL	Media	3,88	3,76	2,48	3,64
	N	25	25	25	25
	% del total de N	6,5%	6,5%	6,5%	6,5%
	Desv. típ.				

	Desv. típ.	0,927	0,779	0,918	1,114
TRATAMIENTO DEL DOCUMENTO IMPRESO ANTIGUO EN ESPAÑA	Media	3,88	4,00	2,06	3,81
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,619	0,000	0,854	0,655
OPERACIONES BÁSICAS DE LA INDUSTRIA AGROALIMENTARIA	Media	4,00	3,94	2,19	3,81
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,516	0,443	0,981	1,047
ESTADÍSTICA COMPUTACIONAL	Media	3,68	2,89	3,21	3,00
	N	19	19	19	19
	% del total de N	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%
	Desv. típ.	1,157	0,737	1,398	1,106
Total	Media	3,85	3,67	2,56	3,63
	N	382	382	382	382
	% del total de N	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Desv. típ.	0,794	0,797	1,191	1,069

NOMBRE DEL CURSO O ASIGNATURA QUE EVALUAMOS		Recomendar é a otros que se matriculen en cursos/asignaturas similares a éste/a	Los objetivos del curso/asignatura se cumplen satisfactoriamente	El nivel académico del profesorado es adecuado	Las horas para el autoestudio que se aconsejan para el curso/asignatura son suficientes
MARKETIN APLICADO	Media	3,77	3,85	3,81	3,35
	N	26	26	26	26
	% del total de N	6,8%	6,8%	6,8%	6,8%
	Desv. típ.	1,275	0,881	0,849	1,355
ADAPTACIONES CURRICULARES	Media	4,03	3,95	4,39	3,63
	N	64	64	64	64
	% del total de N	16,8%	16,8%	16,8%	16,8%

	Desv. típ.	0,975	0,653	0,523	1,000
TITULARIDAD Y GESTIÓN DE BIENES INMUEBLES	Media	3,87	4,00	4,57	3,98
	N	47	47	47	47
	% del total de N	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%
	Desv. típ.	1,076	0,808	0,580	0,794
PSICOLOGÍA DE LA EMOCIÓN	Media	3,19	3,62	4,35	3,31
	N	26	26	26	26
	% del total de N	6,8%	6,8%	6,8%	6,8%
	Desv. típ.	1,201	0,852	0,745	1,087
MACROECONOMIA II	Media	3,72	3,98	4,23	3,66
	N	47	47	47	47
	% del total de N	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%
	Desv. típ.	1,097	0,707	0,937	1,128
DERECHO INTERNACIONAL Y ECONÓMICO	Media	3,13	3,38	4,31	3,50
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	1,310	0,719	0,793	0,966
DESARROLLO SOCIAL, MORAL Y SEXUAL	Media	4,21	4,29	4,38	3,82
	N	34	34	34	34
	% del total de N	8,9%	8,9%	8,9%	8,9%
	Desv. típ.	0,946	0,579	0,817	0,904
EVALUACIÓN DE APLICACIONES DOCUMENTALES	Media	3,93	4,13	4,67	4,07
	N	15	15	15	15
	% del total de N	3,9%	3,9%	3,9%	3,9%
	Desv. típ.	1,163	0,516	0,488	0,594
SISTEMAS DE HIPERTEXTO	Media	3,20	3,20	3,40	3,20
	N	10	10	10	10
	% del total de N	2,6%	2,6%	2,6%	2,6%
	Desv. típ.	1,317	0,632	1,265	1,135
INVESTIGACIÓN DE MERCADOS	Media	3,67	3,76	4,29	3,38
	N	21	21	21	21



	% del total de N	5,5%	5,5%	5,5%	5,5%
	Desv. típ.	1,278	0,889	0,561	0,921
PSICOLOGÍA COMUNITARIA SOCIAL	Media N	3,80 25	3,92 25	4,12 25	3,92 25
	% del total de N	6,5%	6,5%	6,5%	6,5%
	Desv. típ.	1,000	0,759	0,600	0,812
	Media N	3,88 16	3,94 16	4,44 16	3,63 16
TRATAMIENTO DEL DOCUMENTO IMPRESO ANTIGUO EN ESPAÑA	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,719	0,250	0,512	0,719
	Media N	3,88 16	4,13 16	4,75 16	4,25 16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
OPERACIONES BÁSICAS DE LA INDUSTRIA AGROALIMENTARIA	Desv. típ.	1,025	0,619	0,447	0,931
	Media N	2,79 19	3,37 19	3,68 19	2,79 19
	% del total de N	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%
	Desv. típ.	1,032	1,012	1,293	1,475
ESTADÍSTICA COMPUTACIONAL	Media N	3,74 382	3,89 382	4,29 382	3,64 382
	% del total de N	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Desv. típ.	1,126	0,766	0,792	1,045
	Total				

NOMBRE DEL CURSO O ASIGNATURA QUE EVALUAMOS	El curso/asignatura me proporciona conocimientos que puedo aplicar en mi lugar de trabajo	Los contenidos del curso/asignatura son apropiados para conseguir los objetivos fijados al inicio	El sistema de evaluación es adecuado	Las evaluaciones corresponden con los objetivos propuestos inicialmente
---	---	---	--------------------------------------	---

MARKETING APLICADO	Media	3,19	3,81	3,54	3,81
	N	26	26	26	26
	% del total de N	6,8%	6,8%	6,8%	6,8%
	Desv. típ.	1,059	0,801	1,029	,694
ADAPTACIONES CURRICULARES	Media	3,94	4,02	4,14	4,02
	N	64	64	64	64
	% del total de N	16,8%	16,8%	16,8%	16,8%
	Desv. típ.	0,814	0,654	0,774	0,766
TITULARIDAD Y GESTIÓN DE BIENES INMUEBLES	Media	3,98	4,11	3,72	3,91
	N	47	47	47	47
	% del total de N	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%
	Desv. típ.	0,897	0,699	1,057	0,747
PSICOLOGÍA DE LA EMOCIÓN	Media	3,38	3,85	3,31	3,54
	N	26	26	26	26
	% del total de N	6,8%	6,8%	6,8%	6,8%
	Desv. típ.	1,329	1,008	1,050	0,811
MACROECONOMIA II	Media	3,21	3,89	3,83	4,15
	N	47	47	47	47
	% del total de N	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%
	Desv. típ.	0,977	0,729	0,963	0,807
DERECHO INTERNACIONAL Y ECONÓMICO	Media	3,25	3,63	3,25	3,44
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,931	0,957	1,065	0,814
DESARROLLO SOCIAL, MORAL Y SEXUAL	Media	3,59	4,15	4,15	4,29
	N	34	34	34	34
	% del total de N	8,9%	8,9%	8,9%	8,9%
	Desv. típ.	0,957	0,610	0,744	0,629
EVALUACIÓN DE APLICACIONES	Media	3,53	4,20	4,13	3,80
	N	15	15	15	15

DOCUMENTALES	% del total de N	3,9%	3,9%	3,9%	3,9%
	Desv. típ.	1,187	0,414	0,640	0,676
SISTEMAS DE HIPERTEXTO	Media	3,10	3,40	3,70	3,60
	N	10	10	10	10
	% del total de N	2,6%	2,6%	2,6%	2,6%
	Desv. típ.	0,994	0,699	0,823	0,699
INVESTIGACIÓN DE MERCADOS	Media	3,43	4,14	4,00	4,14
	N	21	21	21	21
	% del total de N	5,5%	5,5%	5,5%	5,5%
	Desv. típ.	0,926	0,727	1,049	0,854
PSICOLOGÍA COMUNITARIA SOCIAL	Media	3,68	3,80	4,12	4,00
	N	25	25	25	25
	% del total de N	6,5%	6,5%	6,5%	6,5%
	Desv. típ.	0,945	0,816	0,726	0,577
TRATAMIENTO DEL DOCUMENTO IMPRESO ANTIGUO EN ESPAÑA	Media	3,50	4,00	3,75	3,69
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,966	0,365	0,775	0,479
OPERACIONES BÁSICAS DE LA INDUSTRIA AGROALIMENTARIA	Media	3,94	4,44	4,19	4,25
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,772	0,629	0,750	0,447
ESTADÍSTICA COMPUTACIONAL	Media	3,05	3,00	3,84	3,32
	N	19	19	19	19
	% del total de N	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%
	Desv. típ.	0,970	1,054	1,119	1,108
Total	Media	3,56	3,93	3,87	3,92
	N	382	382	382	382
	% del total de N	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Desv. típ.	1,004	0,784	0,942	0,783

NOMBRE DEL CURSO O ASIGNATURA QUE EVALUAMOS		Las evaluaciones corresponden con el desarrollo de contenidos exigidos a lo largo del curso	Las indicaciones para la realización de los ejercicios de evaluación (autoevaluación, evaluación a distancia y evaluación presencial) son claras y concisas.	Las actividades a distancia tienen un grado de dificultad adecuado	En las asignaturas semi presenciales, las actividades presenciales resultan más fáciles de lo debido
MARKETING APLICADO	Media N % del total de N Desv. típ.	3,77 26 6,8% 0,652	4,19 26 6,8% 0,634	3,38 26 6,8% 1,061	2,38 26 6,8% 0,941
ADAPTACIONES CURRICULARES	Media N % del total de N Desv. típ.	4,03 64 16,8% 0,616	3,66 64 16,8% 0,821	3,45 64 16,8% 0,815	2,66 64 16,8% 0,963
TITULARIDAD Y GESTIÓN DE BIENES INMUEBLES	Media N % del total de N Desv. típ.	3,87 47 12,3% 0,741	3,85 47 12,3% 0,932	3,62 47 12,3% 0,945	2,34 47 12,3% 1,069
PSICOLOGÍA DE LA EMOCIÓN	Media N % del total de N Desv. típ.	3,81 26 6,8% 0,801	3,81 26 6,8% 1,096	3,58 26 6,8% 0,857	2,50 26 6,8% 1,105
MACROECONOMIA II	Media N % del total de N Desv. típ.	4,11 47 12,3% 0,938	4,30 47 12,3% 0,832	3,87 47 12,3% 0,947	2,89 47 12,3% 0,983
DERECHO INTERNACIONAL Y ECONÓMICO	Media N	3,38 16	3,38 16	3,25 16	2,44 16

	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,957	0,500	0,856	1,153
DESARROLLO SOCIAL, MORAL Y SEXUAL	Media	4,24	4,12	3,94	2,62
	N	34	34	34	34
	% del total de N	8,9%	8,9%	8,9%	8,9%
	Desv. típ.	0,606	0,729	0,776	0,888
EVALUACIÓN DE APLICACIONES DOCUMENTALES	Media	4,07	4,33	3,73	3,00
	N	15	15	15	15
	% del total de N	3,9%	3,9%	3,9%	3,9%
	Desv. típ.	0,594	0,617	0,884	1,254
SISTEMAS DE HIPERTEXTO	Media	3,60	3,20	3,40	2,90
	N	10	10	10	10
	% del total de N	2,6%	2,6%	2,6%	2,6%
	Desv. típ.	0,516	0,919	0,699	0,876
INVESTIGACIÓN DE MERCADOS	Media	4,05	3,57	3,05	2,38
	N	21	21	21	21
	% del total de N	5,5%	5,5%	5,5%	5,5%
	Desv. típ.	0,805	0,926	0,921	0,973
PSICOLOGÍA COMUNITARIA SOCIAL	Media	4,00	4,28	3,92	2,40
	N	25	25	25	25
	% del total de N	6,5%	6,5%	6,5%	6,5%
	Desv. típ.	0,645	0,678	0,862	1,000
TRATAMIENTO DEL DOCUMENTO IMPRESO ANTIGUO EN ESPAÑA	Media	3,69	4,13	3,94	2,50
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,479	0,719	0,680	1,155
OPERACIONES BÁSICAS DE LA INDUSTRIA AGROALIMENTARIA	Media	4,06	4,31	3,94	2,31
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,574	0,704	0,680	1,078

ESTADÍSTICA COMPUTACIONAL	Media	3,21	2,63	2,53	2,84
	N	19	19	19	19
	% del total de N	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%
	Desv. típ.	0,976	1,065	0,905	1,344
Total	Media	3,91	3,88	3,58	2,58
	N	382	382	382	382
	% del total de N	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Desv. típ.	0,764	0,916	0,927	1,041

NOMBRE DEL CURSO O ASIGNATURA QUE EVALUAMOS		Los ejercicios de autoevaluación son útiles para mi aprendizaje en todo momento	Las fechas de entrega de las actividades y trabajos realizados son oportunas	El número de tutores es suficiente	Se incluyen una gran variedad de recursos complementarios para completar los materiales básicos del curso/asignatura
MARKETIN APLICADO	Media	4,00	3,54	3,88	4,00
	N	26	26	26	26
	% del total de N	6,8%	6,8%	6,8%	6,8%
	Desv. típ.	0,894	0,948	0,766	0,980
ADAPTACIONES CURRICULARES	Media	3,88	4,00	4,08	3,55
	N	64	64	64	64
	% del total de N	16,8%	16,8%	16,8%	16,8%
	Desv. típ.	0,724	0,909	0,803	0,834
TITULARIDAD Y GESTIÓN DE BIENES INMUEBLES	Media	3,81	3,68	4,02	4,34
	N	47	47	47	47
	% del total de N	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%
	Desv. típ.	0,741	1,024	1,053	0,700
PSICOLOGÍA DE LA EMOCIÓN	Media	3,69	3,23	3,35	3,88
	N	26	26	26	26
	% del total de N	6,8%	6,8%	6,8%	6,8%

	Desv. típ.	1,050	1,142	0,892	0,766
MACROECONOMIA II	Media	4,32	4,38	4,17	4,06
	N	47	47	47	47
	% del total de N	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%
	Desv. típ.	0,911	0,945	0,985	0,987
DERECHO INTERNACIONAL Y ECONÓMICO	Media	3,63	3,31	3,75	3,69
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,619	1,302	1,000	0,793
DESARROLLO SOCIAL, MORAL Y SEXUAL	Media	3,85	3,71	4,18	4,12
	N	34	34	34	34
	% del total de N	8,9%	8,9%	8,9%	8,9%
	Desv. típ.	0,821	0,938	0,673	0,913
EVALUACIÓN DE APLICACIONES DOCUMENTALES	Media	4,07	4,07	4,13	3,87
	N	15	15	15	15
	% del total de N	3,9%	3,9%	3,9%	3,9%
	Desv. típ.	0,594	0,704	0,640	0,834
SISTEMAS DE HIPERTEXTO	Media	3,80	3,70	3,80	4,00
	N	10	10	10	10
	% del total de N	2,6%	2,6%	2,6%	2,6%
	Desv. típ.	1,033	0,675	0,789	0,667
INVESTIGACIÓN DE MERCADOS	Media	3,57	3,95	3,90	3,38
	N	21	21	21	21
	% del total de N	5,5%	5,5%	5,5%	5,5%
	Desv. típ.	0,926	0,498	0,831	1,117
PSICOLOGÍA COMUNITARIA SOCIAL	Media	4,24	3,96	3,56	3,76
	N	25	25	25	25
	% del total de N	6,5%	6,5%	6,5%	6,5%
	Desv. típ.	0,970	,841	1,121	0,879
TRATAMIENTO DEL DOCUMENTO IMPRESO	Media	3,50	4,19	3,94	3,63
	N	16	16	16	16

ANTIGUO EN ESPAÑA	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,816	0,655	0,929	0,957
OPERACIONES BÁSICAS DE LA INDUSTRIA AGROALIMENTARIA	Media	4,06	4,69	4,75	4,81
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,680	0,479	0,447	0,403
ESTADÍSTICA COMPUTACIONAL	Media	3,53	4,16	4,26	2,53
	N	19	19	19	19
	% del total de N	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%
	Desv. típ.	0,772	0,898	1,147	1,307
Total	Media	3,89	3,90	4,00	3,85
	N	382	382	382	382
	% del total de N	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Desv. típ.	0,852	0,969	0,926	0,983

NOMBRE DEL CURSO O ASIGNATURA QUE EVALUAMOS		Tengo fácil acceso a todos los recursos complementarios del curso/asignatura	En el curso/asignatura se programan actividades y ejercicios orientados a hacer uso de los recursos complementarios	Las herramientas de comunicación del curso/asignatura (correo electrónico, foro de discusión, chat) ayudan a construir una comunidad virtual de aprendizaje entre el profesorado, mis compañeros/as y yo	El foro es una herramienta básica para la comunicación con los compañeros/as y el profesorado de mi curso/asignatura a distancia
	Media	4,19	4,04	3,65	3,50
	N	26	26	26	26
	% del total de N	6,8%	6,8%	6,8%	6,8%
MARKETIN APLICADO	Desv. típ.	0,849	0,824	1,231	1,304



ADAPTACIONES CURRICULARES	Media	3,98	3,80	4,17	4,09
	N	64	64	64	64
	% del total de N	16,8%	16,8%	16,8%	16,8%
	Desv. típ.	0,845	0,739	0,680	0,706
TITULARIDAD Y GESTIÓN DE BIENES INMUEBLES	Media	4,32	4,17	4,15	3,96
	N	47	47	47	47
	% del total de N	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%
	Desv. típ.	0,783	0,789	0,932	0,932
PSICOLOGÍA DE LA EMOCIÓN	Media	3,65	3,69	3,35	3,31
	N	26	26	26	26
	% del total de N	6,8%	6,8%	6,8%	6,8%
	Desv. típ.	1,294	0,884	1,325	1,123
MACROECONOMIA II	Media	4,28	3,96	4,34	3,81
	N	47	47	47	47
	% del total de N	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%
	Desv. típ.	0,971	1,062	0,841	1,191
DERECHO INTERNACIONAL Y ECONÓMICO	Media	3,75	3,44	3,31	3,75
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	1,125	0,814	1,195	1,065
DESARROLLO SOCIAL, MORAL Y SEXUAL	Media	4,09	3,97	4,12	4,38
	N	34	34	34	34
	% del total de N	8,9%	8,9%	8,9%	8,9%
	Desv. típ.	0,996	0,904	0,844	0,779
EVALUACIÓN DE APLICACIONES DOCUMENTALES	Media	4,20	3,93	4,33	4,33
	N	15	15	15	15
	% del total de N	3,9%	3,9%	3,9%	3,9%
	Desv. típ.	0,862	0,799	0,816	0,724
SISTEMAS DE HIPERTEXTO	Media	4,30	3,80	4,60	4,50
	N	10	10	10	10

	% del total de N	2,6%	2,6%	2,6%	2,6%
	Desv. típ.	0,949	0,632	0,516	0,527
INVESTIGACIÓN DE MERCADOS	Media N	3,67 21	3,52 21	4,05 21	4,00 21
	% del total de N	5,5%	5,5%	5,5%	5,5%
	Desv. típ.	1,111	0,750	0,921	1,049
PSICOLOGÍA COMUNITARIA SOCIAL	Media N	3,60 25	3,76 25	4,08 25	4,12 25
	% del total de N	6,5%	6,5%	6,5%	6,5%
	Desv. típ.	1,041	0,779	0,702	0,726
TRATAMIENTO DEL DOCUMENTO IMPRESO ANTIGUO EN ESPAÑA	Media N	4,00 16	3,56 16	4,13 16	3,94 16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,730	0,892	0,719	0,998
OPERACIONES BÁSICAS DE LA INDUSTRIA AGROALIMENTARIA	Media N	4,69 16	4,31 16	4,06 16	3,81 16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,793	0,602	0,854	0,655
ESTADÍSTICA COMPUTACIONAL	Media N	3,11 19	3,05 19	3,79 19	3,89 19
	% del total de N	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%
	Desv. típ.	1,449	1,129	1,032	1,329
Total	Media N	4,01 382	3,84 382	4,04 382	3,95 382
	% del total de N	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Desv. típ.	1,021	0,882	0,949	0,995

NOMBRE DEL CURSO O ASIGNATURA QUE EVALUAMOS		Puedo transmitir opiniones al profesorado sobre aspectos del curso/asignatura, observando cambios positivos derivados de ellas	Existe siempre un ambiente de colaboración entre el profesorado y alumnos/as del curso/asignatura	Existe siempre un ambiente de colaboración entre todos los compañeros/as del curso/asignatura	Durante el curso/asignatura siempre trabajo sintiéndome solo y aislado
MARKETIN APLICADO	Media	3,69	3,62	3,50	2,46
	N	26	26	26	26
	% del total de N	6,8%	6,8%	6,8%	6,8%
	Desv. típ.	1,123	0,983	1,030	0,905
ADAPTACIONES CURRICULARES	Media	4,11	4,22	3,73	2,09
	N	64	64	64	64
	% del total de N	16,8%	16,8%	16,8%	16,8%
	Desv. típ.	0,669	0,629	0,859	0,988
TITULARIDAD Y PSICOLOGÍA GESTIÓN DE BIENES INMUEBLES	Media	4,04	4,02	3,60	2,36
	N	47	47	47	47
	% del total de N	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%
	Desv. típ.	0,884	1,073	0,948	1,131
DE LA EMOCIÓN	Media	3,23	3,73	3,12	2,54
	N	26	26	26	26
	% del total de N	6,8%	6,8%	6,8%	6,8%
	Desv. típ.	1,142	0,778	0,909	1,303
MACROECONOMIA II	Media	3,96	4,19	3,72	2,43
	N	47	47	47	47
	% del total de N	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%
	Desv. típ.	0,999	0,970	0,926	1,247
DERECHO INTERNACIONAL Y ECONÓMICO	Media	3,25	3,38	3,19	2,69
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%

	Desv. típ.	1,000	1,147	1,047	1,138
DESARROLLO SOCIAL, MORAL Y SEXUAL	Media	4,12	4,35	4,09	2,18
	N	34	34	34	34
	% del total de N	8,9%	8,9%	8,9%	8,9%
	Desv. típ.	0,808	0,734	0,830	1,058
EVALUACIÓN DE APLICACIONES DOCUMENTALES	Media	4,20	4,20	4,33	1,87
	N	15	15	15	15
	% del total de N	3,9%	3,9%	3,9%	3,9%
	Desv. típ.	0,862	0,676	0,488	1,060
SISTEMAS DE HIPERTEXTO	Media	4,10	4,10	3,90	2,40
	N	10	10	10	10
	% del total de N	2,6%	2,6%	2,6%	2,6%
	Desv. típ.	0,738	0,738	0,994	1,075
INVESTIGACIÓN DE MERCADOS	Media	3,57	3,90	3,71	1,71
	N	21	21	21	21
	% del total de N	5,5%	5,5%	5,5%	5,5%
	Desv. típ.	0,978	0,944	0,784	1,007
PSICOLOGÍA COMUNITARIA SOCIAL	Media	3,80	4,00	3,80	1,88
	N	25	25	25	25
	% del total de N	6,5%	6,5%	6,5%	6,5%
	Desv. típ.	0,866	0,645	0,645	0,833
TRATAMIENTO DEL DOCUMENTO IMPRESO ANTIGUO EN ESPAÑA	Media	3,56	3,94	4,13	2,19
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,629	1,124	0,957	1,047
OPERACIONES BÁSICAS DE LA INDUSTRIA AGROALIMENTARIA	Media	4,06	4,25	3,44	2,19
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,680	0,577	0,727	1,328
ESTADÍSTICA COMPUTACIONAL	Media	3,79	3,79	3,47	2,16
	N	19	19	19	19

	% del total de N	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%
	Desv. típ.	1,084	1,182	1,020	1,302
Total	Media	3,87	4,03	3,69	2,23
	N	382	382	382	382
	% del total de N	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Desv. típ.	0,929	0,902	0,916	1,110

NOMBRE DEL CURSO O ASIGNATURA QUE EVALUAMOS		La navegación en el campus virtual es fácil	El diseño del campus virtual resulta motivante para estudiar	Puedo contactar con el profesorado de manera rápida y permanente a través de las herramientas de comunicación del campus virtual (correo electrónico, chat, etc.) U otras (teléfono, etc.).	El profesorado tiene un buen dominio de la materia
MARKETIN APLICADO	Media	4,23	3,12	4,04	4,19
	N	26	26	26	26
	% del total de N	6,8%	6,8%	6,8%	6,8%
	Desv. típ.	0,951	1,033	0,958	0,749
ADAPTACIONES CURRICULARES	Media	4,20	3,55	3,86	4,44
	N	64	64	64	64
	% del total de N	16,8%	16,8%	16,8%	16,8%
	Desv. típ.	0,717	0,907	0,870	0,560
TITULARIDAD Y GESTIÓN DE BIENES INMUEBLES	Media	3,89	3,19	4,09	4,51
	N	47	47	47	47
	% del total de N	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%
	Desv. típ.	0,814	0,947	0,952	0,748

PSICOLOGÍA DE LA EMOCIÓN	Media	3,96	2,85	3,96	4,46
	N	26	26	26	26
	% del total de N	6,8%	6,8%	6,8%	6,8%
	Desv. típ.	1,038	1,223	1,113	0,706
MACROECONOMIA II	Media	4,43	3,45	4,34	4,51
	N	47	47	47	47
	% del total de N	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%
	Desv. típ.	0,801	0,951	0,815	0,804
DERECHO INTERNACIONAL Y ECONÓMICO	Media	3,38	2,81	3,44	3,94
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	1,025	1,167	1,153	1,063
DESARROLLO SOCIAL, MORAL Y SEXUAL	Media	4,06	3,85	4,09	4,38
	N	34	34	34	34
	% del total de N	8,9%	8,9%	8,9%	8,9%
	Desv. típ.	1,043	0,958	0,753	0,652
EVALUACIÓN DE APLICACIONES DOCUMENTALES	Media	4,13	3,60	4,27	4,53
	N	15	15	15	15
	% del total de N	3,9%	3,9%	3,9%	3,9%
	Desv. típ.	0,640	1,056	1,033	0,516
SISTEMAS DE HIPERTEXTO	Media	4,10	3,40	3,90	3,50
	N	10	10	10	10
	% del total de N	2,6%	2,6%	2,6%	2,6%
	Desv. típ.	0,316	0,699	0,568	1,080
INVESTIGACIÓN DE MERCADOS	Media	4,00	2,86	4,14	4,19
	N	21	21	21	21
	% del total de N	5,5%	5,5%	5,5%	5,5%
	Desv. típ.	0,775	0,964	0,910	0,680
PSICOLOGÍA COMUNITARIA SOCIAL	Media	3,92	3,40	4,04	4,12
	N	25	25	25	25

	% del total de N	6,5%	6,5%	6,5%	6,5%
	Desv. típ.	0,759	0,866	0,676	0,726
TRATAMIENTO DEL DOCUMENTO IMPRESO ANTIGUO EN ESPAÑA	Media	4,56	3,75	3,94	4,50
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,512	0,683	0,680	0,730
OPERACIONES BÁSICAS DE LA INDUSTRIA AGROALIMENTARIA	Media	4,75	3,75	4,44	4,81
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,447	0,856	0,727	0,403
ESTADÍSTICA COMPUTACIONAL	Media	4,32	3,21	3,79	3,79
	N	19	19	19	19
	% del total de N	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%
	Desv. típ.	0,885	0,855	1,273	1,182
Total	Media	4,14	3,36	4,04	4,35
	N	382	382	382	382
	% del total e N	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Desv. típ.	0,851	0,991	0,916	0,778

NOMBRE DEL CURSO O ASIGNATURA QUE EVALUAMOS		El profesorado motiva constantemente a seguir trabajando en el curso/asignatura	El profesorado comprueba constantemente si los/as alumnos/as asimilamos los contenidos del curso	El profesorado siempre está dispuesto a resolver mis dudas y solucionar problemas	Las sesiones presenciales son un buen momento para resolver dudas y solucionar problemas
MARKETIN APLICADO	Media	3,65	3,08	4,00	3,73
	N	26	26	26	26
	% del total de N	6,8%	6,8%	6,8%	6,8%
	Desv. típ.	1,018	1,055	0,800	1,218
ADAPTACIONES CURRICULARES	Media	4,23	3,44	4,38	4,36
	N	64	64	64	64
	% del total de N	16,8%	16,8%	16,8%	16,8%
	Desv. típ.	0,684	0,852	0,678	0,721
TITULARIDAD Y GESTIÓN DE BIENES INMUEBLES	Media	4,09	3,51	4,15	3,91
	N	47	47	47	47
	% del total de N	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%
	Desv. típ.	0,929	0,930	1,063	0,929
PSICOLOGÍA DE LA EMOCIÓN	Media	4,19	3,58	4,27	4,15
	N	26	26	26	26
	% del total de N	6,8%	6,8%	6,8%	6,8%
	Desv. típ.	0,849	0,987	0,827	1,008
MACROECONOMIA II	Media	3,79	3,49	4,45	4,34
	N	47	47	47	47
	% del total de N	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%



	Desv. típ.	0,977	0,975	0,775	0,867
DERECHO INTERNACIONAL Y ECONÓMICO	Media	3,44	2,88	3,69	3,94
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	1,031	1,088	0,873	0,998
DESARROLLO SOCIAL, MORAL Y SEXUAL	Media	3,79	3,88	4,41	4,32
	N	34	34	34	34
	% del total de N	8,9%	8,9%	8,9%	8,9%
	Desv. típ.	0,729	0,729	0,657	0,843
EVALUACIÓN DE APLICACIONES DOCUMENTALES	Media	4,60	4,33	4,53	4,60
	N	15	15	15	15
	% del total de N	3,9%	3,9%	3,9%	3,9%
	Desv. típ.	0,632	0,724	0,516	0,507
SISTEMAS DE HIPERTEXTO	Media	3,70	3,30	4,20	4,20
	N	10	10	10	10
	% del total de N	2,6%	2,6%	2,6%	2,6%
	Desv. típ.	1,160	1,252	0,632	0,632
INVESTIGACIÓN DE MERCADOS	Media	3,71	3,38	4,38	4,19
	N	21	21	21	21
	% del total de N	5,5%	5,5%	5,5%	5,5%
	Desv. típ.	0,845	0,973	0,669	0,814
PSICOLOGÍA COMUNITARIA SOCIAL	Media	3,88	3,12	3,88	4,04
	N	25	25	25	25
	% del total de N	6,5%	6,5%	6,5%	6,5%
	Desv. típ.	0,781	1,092	0,781	0,539
TRATAMIENTO DEL DOCUMENTO IMPRESO ANTIGUO EN ESPAÑA	Media	3,63	2,94	3,81	3,94
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,619	0,929	0,750	0,929
OPERACIONES BÁSICAS DE LA INDUSTRIA	Media	4,69	4,00	4,69	4,25
	N	16	16	16	16

AGROALIMENTARIA	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	0,479	0,816	0,479	0,577
ESTADÍSTICA COMPUTACIONAL	Media N	3,16 19	2,37 19	3,95 19	4,21 19
	% del total de N	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%
Total	Desv. típ.	1,015	0,955	1,268	1,032
	Media N	3,93 382	3,41 382	4,24 382	4,17 382
Total	% del total de N	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Desv. típ.	0,904	1,007	0,831	0,872

NOMBRE DEL CURSO O ASIGNATURA QUE EVALUAMOS		Las secciones presenciales tienen una duración muy corta para tratar todos los temas que se deben	Se deben programar sesiones presenciales con mayor frecuencia	Pienso que las sesiones presenciales están muy bien organizadas para aprovechar el máximo de tiempo	Tanto el lugar como las instalaciones de las presenciales son buenos
MARKETING APLICADO	Media N	1,73 26	1,46 26	2,92 26	3,58 26
	% del total de N	6,8%	6,8%	6,8%	6,8%
	Desv. típ.	1,116	0,859	1,354	1,065
ADAPTACIONES CURRICULARES	Media N	2,39 64	2,39 64	3,64 64	4,06 64
	% del total de N	16,8%	16,8%	16,8%	16,8%
	Desv. típ.	1,107	1,177	0,966	0,753
TITULARIDAD Y GESTIÓN DE BIENES INMUEBLES	Media N	2,94 47	2,34 47	3,23 47	3,70 47
	% del total de N	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%
	Desv. típ.	1,223	1,147	1,165	1,061
PSICOLOGÍA DE LA	Media	2,46	2,58	3,46	3,81

EMOCIÓN	N	26	26	26	26
	% del total de N	6,8%	6,8%	6,8%	6,8%
	Desv. típ.	1,303	1,137	0,948	1,059
MACROECONOMIA II	Media	2,81	3,09	3,74	4,13
	N	47	47	47	47
	% del total de N	12,3%	12,3%	12,3%	12,3%
	Desv. típ.	1,173	1,248	0,943	0,900
DERECHO INTERNACIONAL Y ECONÓMICO	Media	2,44	2,38	3,25	3,56
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	1,153	1,455	1,125	0,964
DESARROLLO SOCIAL, MORAL Y SEXUAL	Media	2,53	2,50	3,76	4,21
	N	34	34	34	34
	% del total de N	8,9%	8,9%	8,9%	8,9%
	Desv. típ.	1,285	1,212	0,855	0,538
EVALUACIÓN DE APLICACIONES DOCUMENTALES	Media	2,20	2,60	3,80	3,67
	N	15	15	15	15
	% del total de N	3,9%	3,9%	3,9%	3,9%
	Desv. típ.	0,941	1,242	1,014	0,976
SISTEMAS DE HIPERTEXTO	Media	3,40	3,40	3,50	4,20
	N	10	10	10	10
	% del total de N	2,6%	2,6%	2,6%	2,6%
	Desv. típ.	0,966	1,174	1,179	0,789
INVESTIGACIÓN DE MERCADOS	Media	2,95	2,81	3,24	3,33
	N	21	21	21	21
	% del total de N	5,5%	5,5%	5,5%	5,5%
	Desv. típ.	1,161	1,365	1,136	1,155
PSICOLOGÍA COMUNITARIA SOCIAL	Media	2,72	3,24	3,24	4,04
	N	25	25	25	25
	% del total de N	6,5%	6,5%	6,5%	6,5%

	Desv. típ.	1,100	1,091	1,012	0,735
TRATAMIENTO DEL DOCUMENTO IMPRESO ANTIGUO EN ESPAÑA	Media	2,56	2,63	3,56	4,06
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	1,365	1,500	0,892	0,998
OPERACIONES BÁSICAS DE LA INDUSTRIA AGROALIMENTARIA	Media	2,00	1,63	4,00	4,56
	N	16	16	16	16
	% del total de N	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%
	Desv. típ.	1,155	0,885	0,966	0,512
ESTADÍSTICA COMPUTACIONAL	Media	3,21	3,32	2,89	3,53
	N	19	19	19	19
	% del total de N	5,0%	5,0%	5,0%	5,0%
	Desv. típ.	1,437	1,293	1,049	1,172
Total	Media	2,59	2,57	3,47	3,91
	N	382	382	382	382
	% del total de N	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Desv. típ.	1,228	1,276	1,064	0,944

Al mirar la tabla anterior percibimos la diferencia entre las medias de cada asignatura en relación cada variable del cuestionario de evaluación y satisfacción ya mencionado anteriormente. La asignatura con la media más alta ha sido Operaciones básicas de la industria agroalimentaria con 3,97, mientras que la media más baja ha sido de la asignatura Estadística computacional con 3,32.

#### **4.6.2.2.1 Media General de Satisfacción de cada asignatura.**

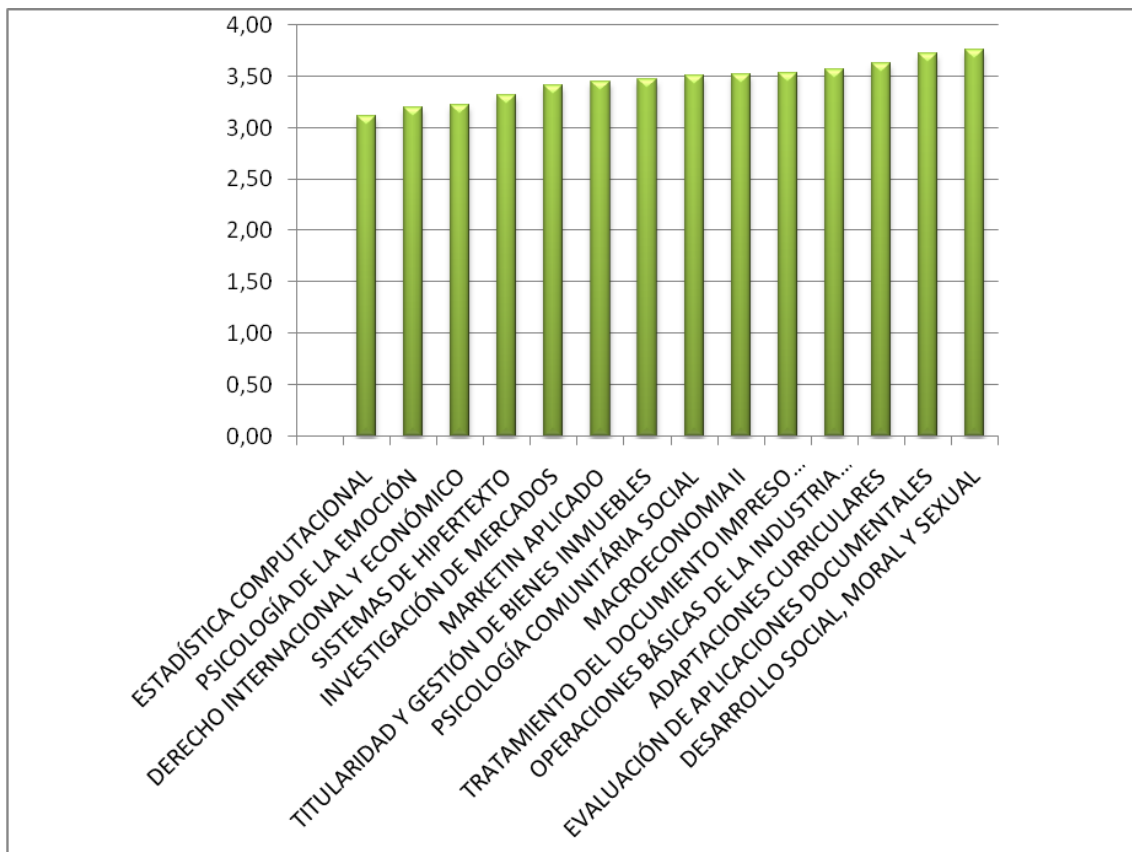
Aquí podemos encontrar la media general de la satisfacción del alumnado en relación a cada asignatura/curso.

Tabla 77- Media General de satisfacción de cada asignatura.

<b>Nombre del curso o asignatura que evaluamos</b>	<b>Media</b>
Estadística computacional	3,12
Psicología de la emoción	3,19
Derecho internacional y económico	3,23
Sistemas de hipertexto	3,32
Investigación de mercados	3,41
Marketing aplicado	3,45
Titularidad y gestión de bienes inmuebles	3,47
Psicología comunitaria social	3,51
Macroeconomía II	3,51
Tratamiento del documento impreso antiguo en España	3,53
Operaciones básicas de la industria agroalimentaria	3,56
Adaptaciones curriculares	3,62
Evaluación de aplicaciones documentales	3,72
Desarrollo social, moral y sexual	3,76

La tabla anterior ilustra la media general de la **satisfacción** de cada asignatura. La media más alta encontrase en la asignatura de Desarrollo social, moral y sexual 3,76 y la más baja en la asignatura de Estadística computacional con 3,12. (Gráfico 75)

Gráfico 64- Media General de satisfacción de cada asignatura en orden progresivo.



En este gráfico podemos percibir las diferentes medias entre las asignaturas, que varían del 3,12 a 3,76. La media más baja ha sido en la asignatura de Estadística computacional con el 3,12 y la más alta ha sido en la asignatura de desarrollo social, moral, y sexual con el 3,76

#### **4.6.2.2.2 Media General de la Evaluación de cada asignatura.**

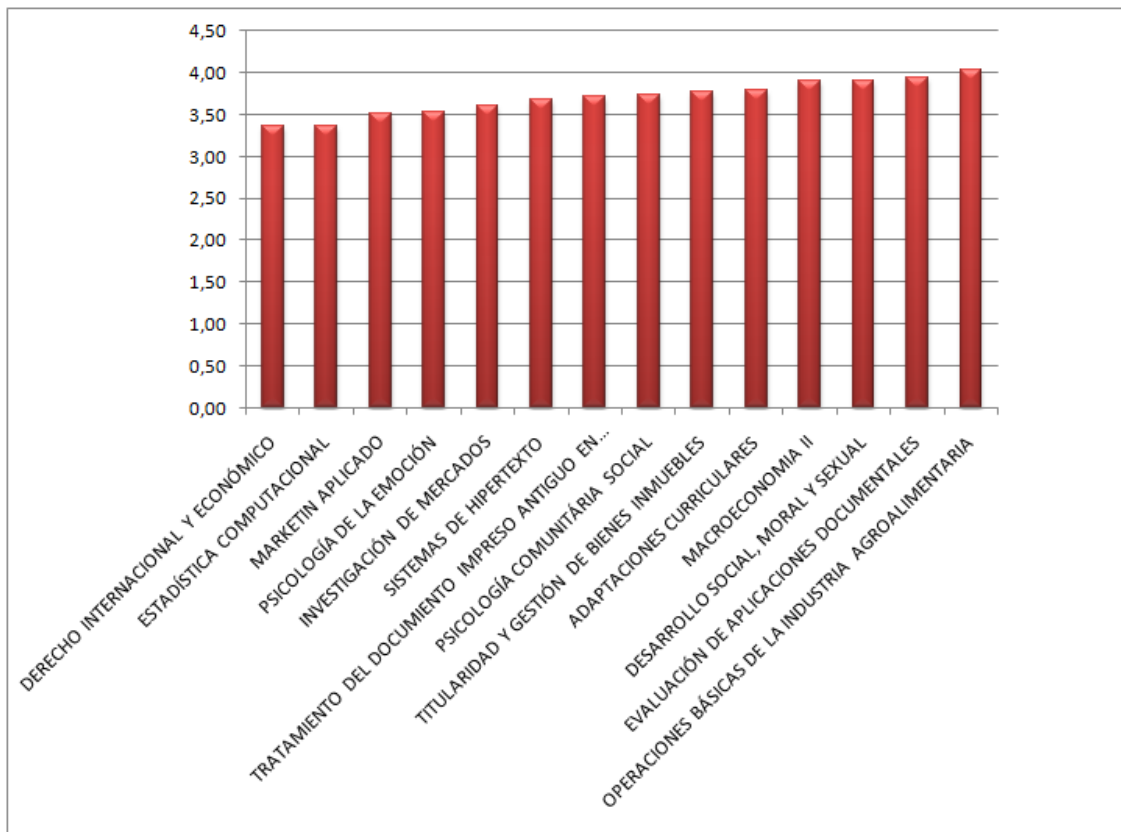
Aquí podemos encontrar la media general de la evaluación del alumnado en relación a cada asignatura/curso. (Tabla-78)

Tabla 78 - Media General de la evaluación de cada asignatura.

<b>Nombre del curso o asignatura que evaluamos</b>	<b>Media</b>
Derecho internacional y económico	3,36
Estadística computacional	3,36
Marketing aplicado	3,51
Psicología de la emoción	3,53
Investigación de mercados	3,61
Sistemas de hipertexto	3,67
Tratamiento del documento impreso antiguo en España	3,71
Psicología comunitaria social	3,72
Titularidad y gestión de bienes inmuebles	3,77
Adaptaciones curriculares	3,79
Macroeconomía II	3,89
Desarrollo social, moral y sexual	3,90
Evaluación de aplicaciones documentales	3,94
Operaciones básicas de la industria agroalimentaria	4,04

La tabla anterior ilustra la media general de la **evaluación** de cada asignatura. La media más alta encontrarse en la asignatura de Operaciones básicas de la industria agroalimentaria 4,04 y la más baja en la asignatura de Derecho internacional y económico y Estadística computacional con 3,36. (Gráfico 61)

Gráfico 65- Media General de satisfacción de cada asignatura en orden progresivo.



En este gráfico podemos percibir las diferentes medias entre las asignaturas, que varían del 3,36 a 4,04. La media más alta encontrarse en la asignatura de Operaciones básicas de la industria agroalimentaria 4,04 y la más baja en la asignatura de Derecho internacional y económico y Estadística computacional con 3,36.



### **4.6.3- C. La opinión del profesorado, a través de la entrevista estructurada**

En este apartado recogemos la opinión del profesorado entrevistado.

Como hemos mencionado anteriormente, para conocer las opiniones del profesorado hemos realizado entrevistas estructuradas, en las que formulamos una serie de cuestiones relativas a las opiniones sobre la enseñanza *e-learning*, porque eligen trabajar en esta modalidad, además que ventajas e inconvenientes encuentran.

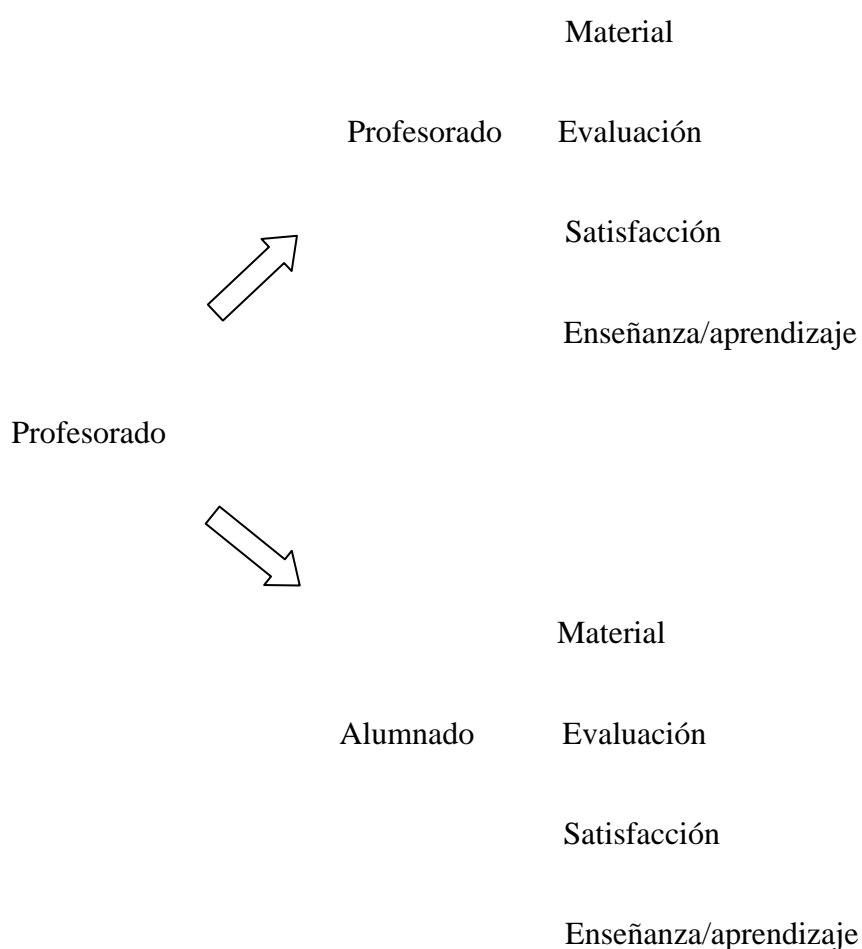
Las entrevistas han sido efectuadas luego después del término de la aplicación de las encuestas, o sea, en los dos últimos meses del segundo cuatrimestre del año 2007-2008. Anticipadamente, hemos explicitado al profesorado el objetivo y los motivos que justificaban su realización, además hemos resaltado la confidencialidad de la misma. La fecha, el horario y el local de las entrevistas han sido determinados por el profesor. De manera individual, han sido grabadas, y se han efectuado en los despachos de los respectivos profesores. Las preguntas han sido formuladas con frases fácilmente comprensibles. Hemos tenido en cuenta un abordaje sucesivo al interrogado, creando una corriente de amistad, identificación y cordialidad. Además hemos dejado al profesor interrogado, concluir su relato ayudándolo luego, si necesario, a completar concretando hechos. Además hemos actuado con espontaneidad y franqueza.

### **4.6.3.1 Análisis de las entrevistas estructuradas**

Para el análisis de la primera parte de las entrevistas, ha sido elaborada una plantilla por dos profesoras (la autora del trabajo, y la directora) en base a las respuestas ofrecidas en las 10 entrevistas.

Se ha realizado un análisis manual, una a una ofreciendo un porcentaje global para cada respuesta.

El análisis de las entrevistas lleva en consideración factores relacionados a la opinión del profesorado. El esquema abajo nos ilustra esos factores:



## Plantilla de las entrevistas

A. Temores, perjuicios.
B. Cambio de creencias ante la experiencia.
C. Características del alumnado en clase presencial: <ul style="list-style-type: none"><li>a. Tímidos en clase</li><li>b. No participan</li><li>c. Pasivos (se limitan a tomar apunte)</li><li>d. Dificultad de cambiar el sistema educativo</li><li>e. Acostumbrados al sistema presencial</li></ul>
D. Características del alumnado en la enseñanza <i>e-learning</i> : <ul style="list-style-type: none"><li>a. Motivado</li><li>b. Posee satisfacción por trabajar con nuevas tecnologías</li><li>c. Posee satisfacción por tener horarios flexibles</li><li>d. Familiarizase rápido con la enseñanza online, con la plataforma</li><li>e. Rompe las barreras (miedo, timidez...) de dirigirse hacia al profesor</li><li>f. Dedicado al aprendizaje</li><li>g. Hay alumnos muy aplicados y otros menos</li><li>h. Busca su fuente de información</li><li>i. Reflexiona solo</li><li>j. Marca su ritmo de trabajo</li><li>k. No hay interacción entre ellos</li><li>l. Se matriculan sin saber cuál es el sistema</li></ul>

m. Recurren solamente a recursos de internet

*E. Requisitos que aseguran el éxito en la enseñanza e-learning:*

- a. Material que se deja para el alumnado
- b. Normas claras
- c. Comunicación del alumnado con el profesorado
- d. Autodisciplina
- e. Que el alumnado amplíe la información recibida
- f. Que el alumnado exprese su opinión, que participe (correo electrónico, foros...)
- g. Utilización de internet como instrumento de comunicación
- h. Acompañamiento del desarrollo de la asignatura
- i. Interactuación con los compañeros
- j. Mantener el aspecto presencial (tutorías)
- k. Trabajo continuo
- l. Evaluación (entrega de los trabajos)

*m. Feedback*

- n. Tener claro los contenidos
- o. Facilitar la asimilación de los contenidos
- p. Utilizar procedimientos más didácticos
- q. Renovación de las actividades anualmente

*F. Ventajas de esta modalidad educativa:*

- a. Flexibilidad de horario y de espacio (geográficamente)
- b. Desarrollo de competencias (autodisciplina, autoformación)
- c. Comunicación más rápida y eficaz entre el profesorado y

el alumnado

- d. Más participación y reflexión por parte del alumnado
- e. Cambio de sistema educativo, innovación, futuro de la enseñanza
- f. Atención más personalizada a los diferentes alumnos
- g. Aseso directo a los materiales y actividades
- h. El docente puede hacer su planificación de trabajo
- i. Nuevas herramientas
- j. Nuevas técnicas de enseñanza
- k. El profesorado puede transmitir cuestiones fundamentales de los contenidos
- l. Aprendizaje continua
- m. *Feedback* de ejecución, reflexión
- n. Comunidad virtual (ayuda mutua)
- o. Evaluación distinta, evolución del alumnado
- p. Enfoca el modelo constructivista
- q. Exigencia personal más reflejada
- r. Cambio del rol del profesorado (tutor, orientador)

G. Dificultades encontradas:

- a. Falta de contacto entre profesorado y el alumnado
- b. Contenidos muy concentrados
- c. Alumnos que se dedican al corte y pega de la internet
- d. Más trabajo para el profesor (costo temporal)
- e. Falta de interacción entre el alumnado
- f. Alto número de alumnos

- g. Dificultad de estudiar en la pantalla por parte del alumnado
- h. Limitarse en utilizar solamente fuentes de internet
- i. Disponibilidad de aulas con ordenadores
- j. Muchos alumnos optan por esta modalidad educativa para no estar presente
- k. El sistema de la plataforma no permite cambios

H. Porque han elegido trabajar en la enseñanza *e-learning*:

- a. Satisfacción por trabajar con las nuevas tecnologías, innovación del método docente
- b. Posee experiencia anterior, ya tiene material para desarrollar la enseñanza online
- c. Ventajas ofrecidas por la Universidad de Granada (vitalización)
- d. Posibilidad de virtualización ofrecida por el Cevug
- e. Flexibilización del horario
- f. Disminución de la ratio, menos alumnos en clase

### **4.6.3.1.2 Resultado del análisis**

#### **4.6.3.1.2.1 Porcentaje global para cada respuesta**

Aquí podemos encontrar el porcentaje de las principales ideas mencionadas por el profesorado en las entrevistas. (Tabla 79 y 80)

Tabla 79- Porcentaje general de las principales ideas mencionadas por el profesorado entrevistado

<b>Principales ideas relacionadas a la opinión del profesorado entrevistado</b>	<b>Nº de veces mencionadas</b>	<b>Porcentaje %</b>
Temores, prejuicios.	1	0,46
Cambio de creencias ante la experiencia.	12	5,53
Características del alumnado en clase presencial	6	2,76
Características del alumnado en la enseñanza <i>e-learning</i>	16	7,36
Requisitos que aseguran el éxito en la enseñanza <i>e-learning</i>	33	15,18
Ventajas de esta modalidad educativa	81	37,3
Dificultades encontradas	37	17,04
Porque han elegido trabajar en la enseñanza <i>e-learning</i>	31	14,27

Tabla 80- Porcentaje específica de las principales ideas mencionadas por el profesorado entrevistado

<b>Factores relacionados a la opinión del profesorado.</b>	<b>Nº de veces mencionadas</b>	<b>Porcentaje</b>
Temores, prejuicios.	1	0,46
Cambio de creencias ante la experiencia.	12	5,53
<b>Características del alumnado en clase presencial.</b>		
Tímidos en clase	1	0,46

No participan	1	0,46
Pasivos (se limitan a tomar apunte)	1	0,46
Dificultad de cambiar el sistema educativo	2	0,92
Acostumbrados al sistema presencial	1	0,46
<b>Características del alumnado en la enseñanza e-learning.</b>		
Motivado	1	0,46
Posee satisfacción por trabajar con nuevas tecnologías	1	0,46
Posee satisfacción por tener horarios flexibles	1	0,46
Familiarizase rápido con la enseñanza online, con la plataforma	3	1,38
Rompe las barreras (miedo, timidez...) de dirigirse hacia al profesor	1	0,46
Dedicado al aprendizaje	1	0,46
Hay alumnos muy aplicados y otros menos	1	0,46
Busca su fuente de información	1	0,46
Reflexiona solo	1	0,46
Marca su ritmo de trabajo	1	0,46
No hay interacción entre ellos	1	0,46
Se matriculan sin saber cuál es el sistema	2	0,92
Recurren solamente a recursos de internet	1	0,46
<b>Requisitos que aseguran el éxito en la enseñanza e-learning.</b>		
Material que se deja para el alumnado	2	0,92
Normas claras	2	0,92
Comunicación del alumnado con el profesorado	1	0,46
Autodisciplina	2	0,92
Que el alumnado amplíe la información recibida	5	2,30
Que el alumnado exprese su opinión, que participe (correo electrónico, foros...)	2	0,92
Utilización de internet como instrumento de comunicación	1	0,46
Acompañamiento del desarrollo de la asignatura	1	0,46
Interactuación con los compañeros	3	1,38
Mantener el aspecto presencial (tutorías)	4	1,84
Trabajo continuo	2	0,92
Evaluación (entrega de los trabajos)	2	0,92
<i>Feedback</i>	1	0,46
Tener claro los contenidos	1	0,46
Facilitar la asimilación de los contenidos	1	0,46
Utilizar procedimientos más didácticos	2	0,92
Renovación de las actividades anualmente	1	0,46
<b>Ventajas de esta modalidad educativa.</b>		



Flexibilidad de horario y de espacio (geográficamente)	8	3,69
Desarrollo de competencias (autodisciplina, autoformación)	12	5,53
Comunicación más rápida y eficaz entre el profesorado y el alumnado	10	4,61
Más participación y reflexión por parte del alumnado	7	3,23
Cambio de sistema educativo, innovación, futuro de la enseñanza	6	2,76
Atención más personalizada a los diferentes alumnos	2	0,92
Aseso directo a los materiales y actividades	5	2,30
El docente puede hacer su planificación de trabajo	1	0,46
Nuevas herramientas	6	2,76
Nuevas técnicas de enseñanza	5	2,30
El profesorado puede transmitir cuestiones fundamentales de los contenidos	5	2,30
Aprendizaje continua	5	2,30
<i>Feedback</i> de ejecución, reflexión	4	1,84
Comunidad virtual (ayuda mutua)	1	0,46
Evaluación distinta, evolución del alumnado	1	0,46
Enfoca el modelo constructivista	1	0,46
Exigencia personal más reflejada	1	0,46
Cambio del rol del profesorado (tutor, orientador)	1	0,46
<b>Dificultades encontradas.</b>		
Falta de contacto entre profesorado y el alumnado	8	3,69
Contenidos muy concentrados	2	0,92
Alumnos que se dedican al corte y pega de la internet	1	0,46
Más trabajo para el profesor (costo temporal)	12	5,53
Falta de interacción entre el alumnado	3	1,38
Alto número de alumnos	4	1,84
Dificultad de estudiar en la pantalla por parte del alumnado	1	0,46
Limitarse en utilizar solamente fuentes de internet	2	0,92
Disponibilidad de aulas con ordenadores	2	0,92
Muchos alumnos optan por esta modalidad educativa para no estar presente	1	0,46
El sistema de la plataforma no permite cambios	1	0,46
<b>Porque han elegido trabajar en la enseñanza e-learning.</b>		
Satisfacción por trabajar con las nuevas	18	8,29

tecnologías, innovación del método docente		
Posee experiencia anterior, ya tiene material para desarrollar la enseñanza online	3	1,38
Ventajas ofrecidas por la Universidad de Granada (vitalización)	3	1,38
Posibilidad de virtualización ofrecida por el Cevug	3	1,38
Flexibilización del horario	3	1,38
Disminución de la ratio, menos alumnos en clase	1	0,46

Al mirarnos las tablas anteriores podemos percibir las principales ideas relacionadas a la opinión del profesorado entrevistado. De manera global señalaremos algunas de ellas, ejemplificando con las respectivas frases.

### **Cambio de creencias ante la experiencia.**

Los Cambios de creencias ante la experiencia han tenido un porcentaje de 5,53%. Como ejemplo de esa idea tenemos las siguientes afirmaciones:

*“Me he dado cuenta que no, realmente no, o sea, que no va en menos cabo de la calidad docente...”*

*“En este tipo de enseñanza, si te queda sorprendido de la enorme participación que tienen los alumnos, es decir, un alumno que no abre la boca en el aula, por mucho que le pregunte y le insista, después llega al foro o al chat y es que no para de participar de escribir, de mandar mensaje...”*

*“Una vez que domines las nuevas tecnologías todo se hace más fácil.”*

*“Por mi parte y quizás sorprendentemente a priori lo que uno pueda pensar, no encuentro ningún inconveniente grande, creo que todos los posibles inconvenientes o desventajas, que ya digo, a priori pueda uno pensar que tiene sobre la enseñanza presencial se pueden vencer fácilmente...”*

### **Características del alumnado en clase presencial**

Las características del alumnado en clase presencial han tenido un porcentaje de 2,76 % en las entrevistas. Esas características son:

- Tímidos en clase 0,46 %,
- No participan 0,46 %
- Pasivos (se limitan a tomar apunte) 0,46 %
- Dificultad de cambiar el sistema educativo 0,92 %
- Acostumbrados al sistema presencial 0,46 %

Para ejemplo de estas características tenemos las siguientes frases mencionadas en las entrevistas:

*“ El alumno en una clase presencial, es absolutamente pasivo, llega y toma apunte, no pregunta, pueden estar pensando en sus cosas, pueden estar jugando con el*

*teléfono móvil, mientras que tu está dictando las clases más o menos y ellos tomando apunte...”*

*“Es que en general el alumno universitario por lo menos en Granada, suelen ser muy tímidos en clase...”*

*“Los estudiantes españoles, les cuesta mucho trabajo acostumbrarse al a método docente de la enseñanza virtual, porque no están acostumbrados a no estudiar hasta que vengan los exámenes...”*

*“Normalmente no están acostumbrados por ahora con el sistema virtual...”*

### **Características del alumnado en la enseñanza *e-learning*.**

Las características del alumnado en la enseñanza *e-learning* han tenido un porcentaje de 7,36%. Y estas son:

- Motivado 0,46%
- Posee satisfacción por trabajar con nuevas tecnologías 0,46%
- Posee satisfacción por tener horarios flexibles 0,46%
- Familiarizase rápido con la enseñanza online, con la plataforma 1,38%
- Rompe las barreras (miedo, timidez...) de dirigirse hacia al profesor 0,46%

- Dedicado al aprendizaje 0,46%
- Hay alumnos muy aplicados y otros menos 0,46%
- Busca su fuente de información 0,46%
- Reflexiona solo 0,46%
- Marca su ritmo de trabajo 0,46%
- No hay interacción entre ellos 0,46%
- Se matriculan sin saber cuál es el sistema 0,92%
- Recurren solamente a recursos de internet 0,46%

Para ejemplificar estos datos tenemos las siguientes frases:

*“Porque los estudiantes rápidamente entienden la plataforma y las tecnologías...”*

*“Que muchos de ellos incluso se matriculan en la asignatura sin saber cuál es el sistema, y empiezan el correo electrónico por primera vez...”*

*“Busca su fuente de información a través de internet, reflexiona él solo, marca su propio ritmo de trabajo, y no solamente está en clase escuchando lo que dice el profesor y estudiando en el último día...”*

*“Entonces, al ser la asignatura online, solamente recurren a fuente de internet, virtuales...”*

## **Requisitos que aseguran el éxito en la enseñanza *e-learning*.**

El porcentaje de los requisitos que aseguran el éxito en la enseñanza *e-learning* destacados por el profesorado ha sido 15,18%. Entre ellos encontramos:

- Material que se deja para el alumnado 0,92%
- Normas claras 0,92%
- Comunicación del alumnado con el profesorado 0,46%
- Autodisciplina 0,92%
- Que el alumnado amplíe la información recibida 2,30%
- Que el alumnado exprese su opinión, que participe (correo electrónico, foros...) 0,92%
- Utilización de internet como instrumento de comunicación 0,46%
- Acompañamiento del desarrollo de la asignatura 0,46%
- Interactuación con los compañeros 1,38%
- Mantener el aspecto presencial (tutorías) 1,84%
- Trabajo continuo 0,92%
- Evaluación (entrega de los trabajos) 0,92%
- *Feedback* 0,46%
- Tener claro los contenidos 0,46%
- Facilitar la asimilación de los contenidos 0,46%
- Utilizar procedimientos más didácticos 0,92%
- Renovación de las actividades anualmente 0,46%

Para ejemplificar estos datos tenemos las siguientes expresiones:

*“La entrega de las actividades es importante también porque le fuerza a estudiar cada día, y sobre todo, pues eso, que el alumno se haga un poco más mayor y aprenda a trabajar él solo...”*

*“Y bueno, eso también depende del material que se le deje al alumno en la plataforma, de la guía de estudio que está a disposición del alumno, que se le deje unas normas claras de cómo debe desarrollar las competencias el alumno a lo largo del curso...”*

*“El alumno entiende en primer momento que tiene que disciplinarse y que tiene que imponerse con el mismo un horario una disciplina, un rigor en el trabajo, que le permite fomentar esa competencia del trabajo autónomo...”*

*“Entonces, yo siempre, por lo menos, a los alumnos, les pido a los alumnos que tienen que ampliar la información que yo les estoy dando, yo les estoy dando como la esencia, esencia. Ellos tienen que ampliarlo, por lo cual, tienen que usar muchísimo la internet como un instrumento de comunicación...”*

*“La evaluación, el método de la evaluación es fundamental en ese sistema, además el feedback es necesario, individual, más personal y frecuente. Ese sistema solo perjudica el alumno que no sabe organizarse...”*

## **Ventajas de esta modalidad educativa.**

Las ventajas de esta modalidad educativa destacadas han tenido un porcentaje de 37,3%. Y estas son:

- Flexibilidad de horario y de espacio (geográficamente) 3,69%
- Desarrollo de competencias (autodisciplina, autoformación) 5,53%
- Comunicación más rápida y eficaz entre el profesorado y el alumnado 4,61%
- Más participación y reflexión por parte del alumnado 3,23%
- Cambio de sistema educativo, innovación, futuro de la enseñanza 2,76%
- Atención más personalizada a los diferentes alumnos 0,92%
- Aseso directo a los materiales y actividades 2,30%
- El docente puede hacer su planificación de trabajo 0,46%
- Nuevas herramientas 2,76%
- Nuevas técnicas de enseñanza 2,30%
- El profesorado puede transmitir cuestiones fundamentales de los contenidos 2,30%
- Aprendizaje continua 2,30%
- *Feedback* de ejecución, reflexión 1,84%
- Comunidad virtual (ayuda mutua) 0,46%
- Evaluación distinta, evolución del alumnado 0,46%
- Enfoca el modelo constructivista 0,46%
- Exigencia personal más reflejada 0,46%
- Cambio del rol del profesorado (tutor, orientador) 0,46%



Para ejemplificar estos datos tenemos las siguientes declaraciones:

*“Lo principal es que la función del profesor cambia, el se convierte en orientador, tutor y no solo un transmisor de conocimiento...”*

*“Estoy muy satisfecho, no se pierde la interacción con el alumnado e interacciona más. Facilita la autonomía del alumno...”*

*“Mi opinión es positiva, el e-learning es algo que está presente, innovador, facilita la comunicación, posibilita una evaluación distinta, donde se percibe la evolución del alumnado...”*

*“Mi opinión es que el e-learning es un cambio fundamental en la enseñanza, es un gran avance, tiene muchísima más herramientas, el alumno tiene muchísimo más motivación, el aula está abierta, en cualquier momento que no sabe algo puede entrar en la red y localizar...”*

*“Yo creo que casi todo lo que encuentro son ventajas, o sea, esta la ventaja del tiempo, el alumno puede estudiar cuando quiera, la ventaja del espacio, el alumno puede estudiar por la noche, domingo, en su casa, en una ciudad que esta a 200km de Granada...”*

## **Dificultades encontradas.**

El porcentaje de las dificultades encontradas ha sido 17,04%, y estas son:

- Falta de contacto entre profesorado y el alumnado 3,69%
- Contenidos muy concentrados 0,92%
- Alumnos que se dedican al corte y pega de la internet 0,46%
- Más trabajo para el profesor (costo temporal) 5,53%
- Falta de interacción entre el alumnado 1,38%
- Alto número de alumnos 1,84%
- Dificultad de estudiar en la pantalla por parte del alumnado 0,46%
- Limitarse en utilizar solamente fuentes de internet 0,92%
- Disponibilidad de aulas con ordenadores 0,92%
- Muchos alumnos optan por esta modalidad educativa para no estar presente 0,46%
- El sistema de la plataforma no permite cambios 0,46%

Para ejemplificar estos datos tenemos las siguientes afirmaciones:

*“Una de las grandes carencias que yo veo en este sistema es que se pierde el contacto directo con el alumno. Eso puede ser un beneficio para algunos profesores que a lo mejor no les gustan la docencia, pero a mí que me encanta dar clases, yo todos los años me veo un poco con el problema...”*

*“Al principio es más trabajo el poner a funcionar una asignatura online, porque tiene que preparar todo el material, tiene que acostumbrarte a utilizar la plataforma, etc.”*

*“El alto número de alumno que tengo por curso, en mi asignatura tengo 86 alumnos por la mañana y otros tanto por la tarde. Si a esto unimos que a cada uno de los temas tienes que organizar porque es obligatorio, para poder evaluar el seguimiento de que tiene el alumno de la asignatura más luego organización de chat, más luego organización de foro, para cada uno de los temas, pues claro, el trabajo es que es inmenso, si eso además unimos a que el profesor tiene que estar continuamente mirando los correos electrónicos que mandan los alumnos, para, sobre las dudas pues es un trabajo para el profesor que es que supera mucho y con crese el trabajo que tiene que desarrollar el profesor si tuviera ese mismo grupo presencial totalmente. Es un gran inconveniente que estamos, que vamos, sufro desde que tengo virtualizada la asignatura.”*

*“Inconveniente para el alumno es que los alumnos tienen menos interacción con otros compañeros del mismo grupo...”*

### **Porque han elegido trabajar en la enseñanza *e-learning*.**

El porcentaje del porque han elegido trabajar en la enseñanza *e-learning* es 14,27%. Y estos motivos son:

- Satisfacción por trabajar con las nuevas tecnologías, innovación del método docente 8,29%
- Posee experiencia anterior, ya tiene material para desarrollar la enseñanza online 1,38%
- Ventajas ofrecidas por la Universidad de Granada (vitalización) 1,38%
- Posibilidad de virtualización ofrecida por el Cevug 1,38%
- Flexibilización del horario 1,38%
- Disminución de la ratio, menos alumnos en clase 0,46%

Para ejemplificar estos datos tenemos las siguientes afirmaciones:

*“Me he dado cuenta de que tengo material suficiente adaptado a los que se nos piden para desarrollar la enseñanza online. En cierto modo lo que he hecho, ha sido aprovechar el trabajo de muchos años para introducirlo, o usarlo a una plataforma virtual...”*

*“Primero porque yo creo que es el futuro, y cuanto antes empieza adaptar tu metodología de enseñanza a las nuevas tecnologías pues antes podrá adaptar tu trabajo lo mejor posible a ese nuevo escenario que viene...”*

*“También porque, la Universidad de Granada tiene un programa que te permite hacer esa vitalización, a cambio de sobreesfuerzo inicial del primer año, es a cambio de mantenerte durante un determinado número de años que no te pueden cambiar esa asignatura, por lo cual te da seguridad...”*

*“Para el docente, si domina las nuevas tecnologías es un ahorro de tiempo y la misma flexibilidad que tiene el alumno la puede tener el docente...”*

#### **4.6.3.2 Análisis de la segunda parte de las entrevistas**

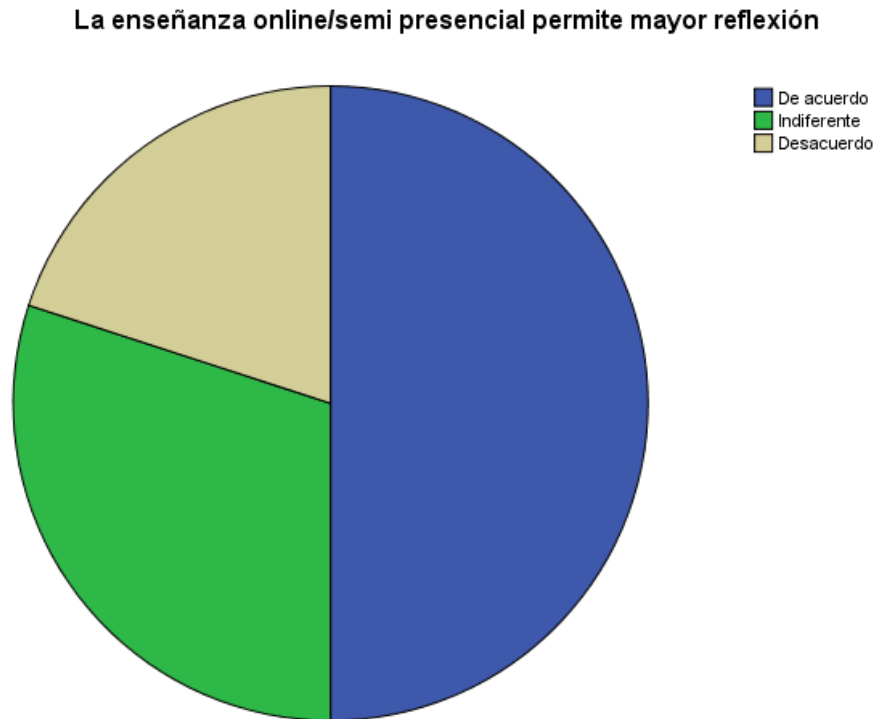
Para la segunda parte de las entrevistas, el análisis de los resultados ha sido efectuado con el programa SPSS-15. Ofreciendo el porcentaje y la frecuencia para cada respuesta.

Para el ítem: 1) La programación de la docencia es más exhaustiva en el modelo online/semi presencial, podemos observar que 100% del profesorado entrevistado están de acuerdo.

Tabla 80- La enseñanza online/semi presencial permite mayor reflexión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	5	50,0	50,0	50,0
	Indiferente	3	30,0	30,0	80,0
	Desacuerdo	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Gráfico 66- La enseñanza online/semi presencial permite mayor reflexión



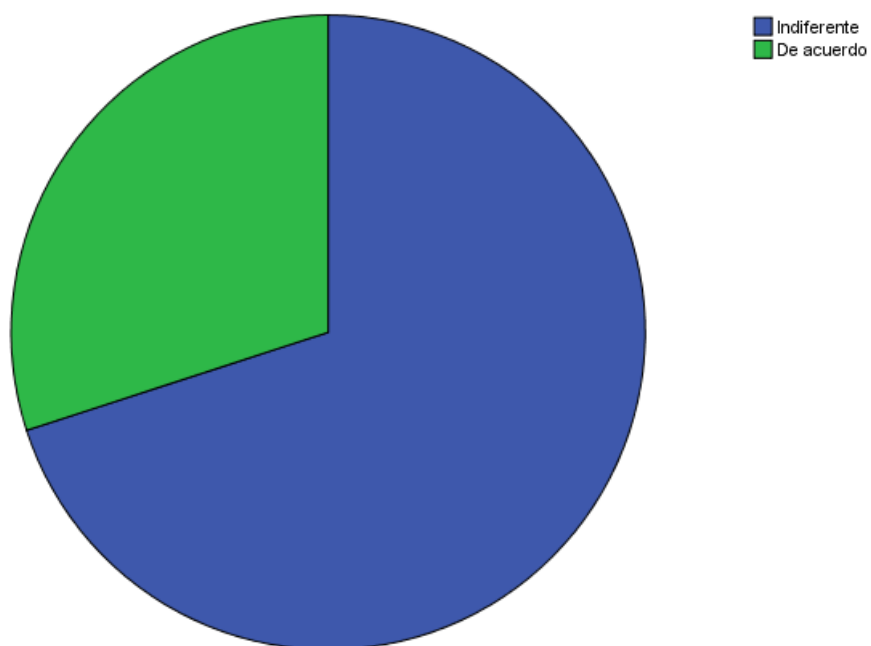
En la Tabla 80 y Gráfico 66 se puede notar que 50% del profesorado entrevistado está de acuerdo que la programación de la docencia es más exhaustiva en el modelo online/semi presencial, 30% están indiferentes y 20% están en desacuerdo.

Tabla 81- Las competencias que deben conseguir el alumnado se aseguran mejor con la enseñanza online/semi presencial

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Indiferente	7	70,0	70,0	70,0
	De acuerdo	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Gráfico 67- Las competencias que deben conseguir el alumnado se aseguran mejor con la enseñanza online/semi presencial

Las competencias que deben conseguir el alumnado se aseguran mejor con la enseñanza online/semi presencial



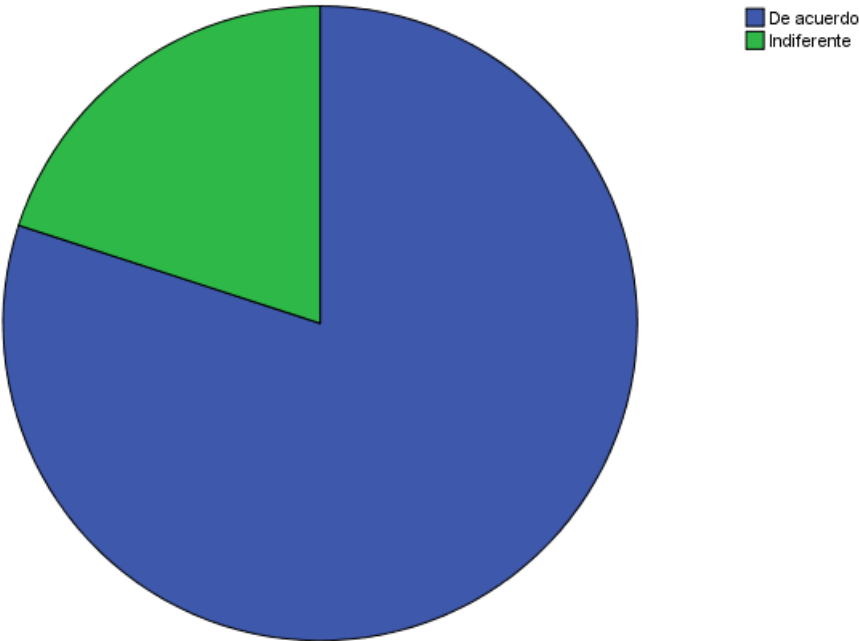
En relación a las competencias que deben conseguir el alumnado se aseguran mejor con la enseñanza online/semi presencial, en la Tabla 81 y Grafico 67 se puede percibir que 30% del profesorado está de acuerdo y 70% está indiferente.

Tabla 82- La evaluación es más formativa en la enseñanza online/semi presencial

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	8	80,0	80,0	80,0
Indiferente	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Gráfico 68- La evaluación es más formativa en la enseñanza online/semi presencial

**La evaluación es más formativa en la enseñanza online/semi presencial**



Por último en la Tabla 82 Y Gráfico 68 podemos ver que 80% del profesorado entrevistado del Cevug está de acuerdo que la evaluación es más formativa en la enseñanza online/semi presencial y 20% indiferente.



## **CONCLUSIONES GENERALES**

Respecto a los dos primeros objetivos podemos decir que el dato relevante que hemos encontrado en esta investigación es el tipo del enfoque de aprendizaje presentado por la mayoría del alumnado: el profundo de intensidad baja. A partir de este dato podemos decir que los motivos de aprendizaje del alumnado encuestado del Cevug son: interés intrínseco en lo que se está aprendiendo, en la materia y otros temas o áreas relacionados, presentan una intención clara de comprender, de examinar y fundamentar la lógica de los argumentos. Además perciben las tareas como interesantes y se implican personalmente. Sus estrategias de aprendizaje se basan en descubrir el significado subyacente, discutir y reflexionar, leyendo en profundidad y relacionando los contenidos con el conocimiento previo, a fin de extraer significados personales. Buscan comprender lo que se está aprendiendo a través de la interrelación de ideas y lectura comprensiva. Interaccionan con los contenidos. Relacionan los datos con las conclusiones. Examinan la lógica de la argumentación. Relacionan las nuevas ideas con el conocimiento previo y experiencia. Ven la tarea como una posibilidad de enriquecer su propia experiencia.

Por otro lado la intensidad del enfoque de aprendizaje presentado por la mayoría del alumnado ha sido baja. Este dato puede ser justificado al considerar las dificultades encontradas en el sistema educativo en que se encuentran, mencionadas por el profesorado encuestado en las entrevistas.

Referente al tercer objetivo, otro dato importante ha sido encontrado en esta investigación se refiere a la satisfacción y evaluación del alumnado. Podemos decir a partir de los datos encontrados, que la mayoría de ellos se encuentran satisfechos y han

evaluado positivamente. Sin embargo es interesante observar las dificultades y/o sugerencias apuntadas por los mismos, donde señalan los problemas que se presentan con la plataforma: (cargar las actividades, envío de correo, sacar el temario, etc.), mencionan la exigencia de demasiados trabajos, dedicación de mucho tiempo, apuntan la falta comprensión/ explicación sobre: el manejo de la plataforma, ejercicios, temarios (contenidos incompletos), afirman que horario de las presenciales coincide con las otras asignaturas presenciales, presentan problemas por no tener recursos (internet/ordenador) personales, mencionan la dificultad en leer en la pantalla, afirman que las actividades poseen un grado de dificultad muy alto, mencionan la necesidad de más de un docente, para que pueda facilitar la comunicación vía internet (que contesten a los e-mails), sugieren que haya más flexibilidad en las fechas de entrega de los trabajos y actividades, mencionan la necesidad de cambiar el sistema de evaluación, quitando el examen final, y que haya una evaluación continua durante el curso, proponen que las clases presenciales sirvan para aclarar las dudas y hacer las actividades solicitadas, afirman existir muchos cambios: actividades, sitio, fechas y horario de las presenciales, perciben la pérdida del contacto físico con el profesor, mencionan la necesidad de acceso a internet (wifi u otras modos) en las clases presenciales, proponen eliminar la asistencia obligatoria, y mencionan preferencia por la enseñanza tradicional. Podemos decir que estas ideas nos permiten un *feedback* para una mejoría en el sistema educativo *e-learning*.

En cuanto al último objetivo, la deducción que podemos obtener al analizar la opinión del profesorado del Cevug, es que la mayoría siente satisfacción en trabajar con la educación *e-learning*, perciben como una innovación del método docente, encuentran la ventaja de la flexibilización del horario y la disminución de la ratio. Además se observa que muchos han cambiado de creencias ante la experiencia, perdiendo así sus

temores, prejuicios. Cuando mencionan las cualidades del alumnado en la enseñanza *e-learning*, en este caso del Cevug, podemos percibir que muchas coinciden con las características del enfoque profundo de aprendizaje, fortaleciendo así los resultados encontrados sobre el tipo de enfoque del alumnado encuestado.

Ya cuando aluden las dificultades encontradas, al considerarlas datos relevantes para el perfeccionamiento del sistema educativo, localizamos puntos de suma importancia, como por ejemplo la falta de contacto entre profesorado y el alumnado, la concentración de los contenidos, los alumnos que se dedican al corte y pega de la internet, el aumento del trabajo para el profesorado (costo temporal), la falta de interacción entre el alumnado, el alto número de alumnos matriculados, la dificultad de estudiar en la pantalla por parte del alumnado, ya mencionada anteriormente, la actitud de limitarse en utilizar solamente fuentes de internet por parte del alumnado, la disponibilidad de aulas con ordenadores, el motivo que lleva al alumnado optar por esta modalidad educativa y la imposibilidad de efectuar cambios de la plataforma.

También consideramos un factor importante de mejora para la educación a distancia, la alusión de los requisitos que aseguran el éxito de esta modalidad educativa efectuada por el profesorado. Entre ellos de destacan: el material que se deja para el alumnado, las normas claras, la comunicación del alumnado con el profesorado, la autodisciplina, que el alumnado amplíe la información recibida, que expresen su opinión, que participen (correo electrónico, foros...) que utilización de internet como instrumento de comunicación que acompañen el desarrollo de la asignatura que interactúen con los compañeros, que se mantenga el aspecto presencial (tutorías), que se ejecute un trabajo continuo, que la evaluación (entrega de los trabajos) sea la mejor manera de realizar *Feedback* , además tener claro y facilitar la asimilación de los

contenidos, utilizar procedimientos más didácticos, y efectuar la renovación de las actividades anualmente.

Los resultados encontrados en esta investigación nos remeten a una conclusión significativa, a una vía de acción dentro del sistema educativo *e-learning*, a la formación continua de los profesionales involucrados en este sistema, así como la mejoría de los recursos ofrecidos.

Entendemos que el proceso de construcción de los nuevos sistemas educativos constituye un salto cualitativo y un desarrollo importante en muchos aspectos. Sobre todo porque se transforma en herramienta de transmisión del conocimiento y estimula la investigación. Como educadores la colaboración con sistemas de educación que buscan desarrollar mejorías e innovaciones metodológicas es imprescindible. Debemos tener una actitud de reflexión crítica, que comprometa la acción, donde los sujetos puedan desenvolver sus competencias y establecer relaciones.

## **ANEXOS**

**Anexo1- Datos obtenidos, para cada escala e subescala, por el alumnado encuestado del Centro de enseñanza virtual de la Universidad de Granada (Cevug).**

A continuación exponemos los datos obtenidos, para cada escala e subescala, por el alumnado encuestado del Centro de enseñanza virtual de la Universidad de Granada (Cevug).

**Puntuaciones finales para cada escala e subescala obtenida por el alumnado encuestado del Centro de enseñanza virtual de la Universidad de Granada (Cevug).**

<b>Alumno</b>	<b>Enfoque Profundo</b>	<b>Enfoque Superficial</b>	<b>Motivo Profundo</b>	<b>Estrategia Profunda</b>	<b>Motivo Superficial</b>	<b>Estrategia Superficial</b>
1	20	28	11	9	12	16
2	33	19	16	17	9	10
3	24	45	13	11	22	23
4	22	34	10	12	18	16
5	26	36	13	13	18	18
6	21	28	12	9	9	19
7	21	30	12	9	12	18
8	28	25	14	14	11	14
9	23	24	14	9	11	13
10	29	39	16	13	18	21
11	37	27	17	20	14	13
12	28	40	15	13	19	21
13	21	29	12	9	15	14

14	37	16	20	17	7	9
15	38	19	23	15	11	8
16	16	45	8	8	21	24
17	35	28	19	16	15	13
18	27	43	14	13	20	23
19	18	19	9	9	7	12
20	28	31	16	12	12	19
21	23	16	11	12	10	6
22	27	34	13	14	16	18
23	18	37	11	7	16	21
24	36	28	17	19	15	13
25	28	41	16	12	20	21
26	27	20	16	11	8	12
27	21	31	9	12	13	18
28	29	21	14	15	10	11
29	41	14	21	20	6	8
30	20	35	9	11	18	17
31	42	13	21	21	5	8
32	32	29	15	17	13	16
33	35	17	21	14	8	9
34	34	30	17	17	16	14
35	36	38	18	18	17	21
36	39	17	21	18	7	10
37	33	23	17	16	10	13
38	41	20	22	19	10	10
39	34	17	17	17	7	10

40	28	15	15	13	6	9
41	41	19	21	20	9	10
42	32	23	17	15	12	11
43	15	35	7	8	17	18
44	31	30	18	13	14	16
45	34	21	19	15	10	11
46	29	24	11	18	11	13
47	39	20	19	20	8	12
48	22	28	12	10	11	17
49	38	22	19	19	9	13
50	27	16	13	14	6	10
51	35	24	19	16	13	11
52	36	24	20	16	11	13
53	26	21	14	12	8	13
54	28	22	15	13	10	12
55	24	26	14	10	7	19
56	30	25	17	13	11	14
57	38	21	17	21	10	11
58	30	28	14	16	14	14
59	40	25	18	22	13	12
60	37	21	19	18	11	10
61	40	27	18	22	13	14
62	50	50	25	25	25	25
63	31	30	16	15	16	14
64	33	22	18	15	11	11
65	34	26	17	17	13	13



66	32	32	16	16	16	16
67	29	16	13	16	6	10
68	48	20	24	24	10	10
69	29	26	16	13	13	13
70	30	20	18	12	9	11
71	24	28	13	11	12	16
72	41	33	22	19	17	16
73	41	16	20	21	8	8
74	29	32	17	12	14	18
75	35	24	18	17	9	15
76	27	22	12	15	10	12
77	23	29	13	10	13	16
78	28	34	13	15	14	20
79	43	21	23	20	9	12
80	23	26	11	12	13	13
81	37	22	20	17	10	12
82	26	31	14	12	13	18
83	29	27	14	15	11	16
84	33	27	16	17	14	13
85	21	27	11	10	13	14
86	33	20	16	17	8	12
87	21	21	12	9	8	13
88	24	23	13	11	11	12
89	30	23	15	15	11	12
90	28	23	13	15	11	12
91	24	20	12	12	11	9

92	32	30	16	16	14	16
93	29	33	15	14	19	14
94	32	17	16	16	8	9
95	38	37	19	19	18	19
96	36	34	19	17	15	19
97	27	29	16	11	15	14
98	28	44	14	14	20	24
99	30	14	16	14	6	8
100	33	21	15	18	6	15
101	33	26	20	13	15	11
102	29	29	13	16	16	13
103	29	29	15	14	15	14
104	21	31	10	11	12	19
105	23	21	12	11	10	11
106	29	27	13	16	13	14
107	26	29	13	13	14	15
108	34	36	19	15	17	19
109	23	38	13	10	20	18
110	25	23	13	12	12	11
111	44	22	23	21	10	12
112	28	28	14	14	13	15
113	38	29	18	20	15	14
114	22	20	7	15	9	11
115	26	18	12	14	9	9
116	29	18	16	13	9	9
117	33	33	16	17	15	18

118	21	26	6	15	12	14
119	23	28	12	11	14	14
120	37	27	21	16	14	13
121	24	13	11	13	7	6
122	40	19	21	19	8	11
123	33	33	18	15	17	16
124	25	20	13	12	11	9
125	29	17	16	13	7	10
126	39	20	16	23	10	10
127	33	32	14	19	18	14
128	38	21	18	20	8	13
129	30	32	15	15	17	15
130	34	35	18	16	19	16
131	34	27	17	17	14	13
132	29	27	13	16	14	13
133	37	28	20	17	11	17
134	21	32	12	9	16	16
135	32	28	16	16	13	15
136	29	34	11	18	13	21
137	44	10	22	22	5	5
138	36	31	18	18	14	17
139	36	22	19	17	10	12
140	29	37	16	13	16	21
141	44	15	22	22	7	8
142	43	19	20	23	11	8
143	31	27	16	15	13	14

144	34	19	17	17	9	10
145	24	23	12	12	9	14
146	25	32	14	11	12	20
147	32	33	16	16	14	19
148	31	21	19	12	11	10
149	34	25	17	17	11	14
150	16	44	10	6	22	22
151	32	17	17	15	7	10
152	29	23	15	14	9	14
153	29	33	16	13	15	18
154	28	18	14	14	5	13
155	30	17	16	14	7	10
156	37	13	18	19	5	8
157	32	22	15	17	11	11
158	32	23	18	14	12	11
159	21	26	10	11	15	11
160	30	20	13	17	7	13
161	23	19	13	10	11	8
162	25	24	13	12	12	12
163	34	33	18	16	16	17
164	36	23	17	19	9	14
165	29	19	16	13	9	10
166	29	21	15	14	7	14
167	30	22	15	15	8	14
168	31	28	17	14	15	13
169	43	18	21	22	11	7

170	22	29	12	10	13	16
171	23	26	11	12	12	14
172	27	42	13	14	19	23
173	25	19	13	12	9	10
174	36	26	18	18	13	13
175	33	21	16	17	7	14
176	18	24	10	8	11	13
177	29	16	15	14	7	9
178	26	28	13	13	12	16
179	23	22	10	13	8	14
180	20	24	13	7	9	15
181	27	21	11	16	11	10
182	34	24	18	16	13	11
183	25	24	12	13	11	13
184	32	29	16	16	15	14
185	24	27	12	12	12	15
186	40	21	23	17	10	11
187	38	27	17	21	12	15
188	35	19	18	17	9	10
189	42	21	19	23	10	11
190	37	19	19	18	10	9
191	33	23	19	14	11	12
192	24	21	12	12	10	11
193	27	20	13	14	9	11
194	42	20	22	20	7	13
195	27	23	14	13	10	13

196	25	21	13	12	10	11
197	25	13	13	12	6	7
198	25	39	17	8	17	22
199	26	26	11	15	10	16
200	30	11	16	14	4	7
201	37	33	18	19	14	19
202	28	25	15	13	9	16
203	24	27	13	11	13	14
204	29	20	15	14	8	12
205	25	28	12	13	13	15
206	26	22	11	15	11	11
207	30	19	16	14	7	12
208	26	29	13	13	12	17
209	31	19	13	18	9	10
210	34	34	18	16	16	18
211	30	30	15	15	15	15
212	27	18	13	14	9	9
213	28	32	15	13	12	20
214	33	33	17	16	17	16
215	34	19	18	16	11	8
216	28	24	13	15	13	11
217	35	26	17	18	11	15
218	33	28	15	18	14	14
219	23	25	13	10	11	14
220	32	38	16	16	22	16
221	35	26	19	16	10	16

222	31	23	16	15	13	10
223	18	31	7	11	15	16
224	43	29	21	22	13	16
225	31	33	15	16	16	17
226	24	26	12	12	13	13
227	29	29	15	14	10	19
228	27	22	12	15	11	11
229	28	27	15	13	12	15
230	26	22	14	12	8	14
231	29	17	14	15	9	8
232	23	25	11	12	10	15
233	29	24	15	14	11	13
234	38	14	18	20	5	9
235	30	27	16	14	14	13
236	26	33	15	11	15	18
237	28	25	15	13	15	10
238	34	23	19	15	10	13
239	31	30	17	14	12	18
240	31	28	15	16	15	13
241	32	23	16	16	12	11
242	39	17	20	19	10	7
243	39	17	20	19	10	7
244	40	36	20	20	18	18
245	32	20	19	13	10	10
246	30	30	15	15	15	15
247	36	29	19	17	11	18

248	39	37	21	18	18	19
249	35	28	18	17	13	15
250	28	16	13	15	10	6
251	42	20	21	21	10	10
252	30	21	14	16	11	10
253	43	12	21	22	5	7
254	37	22	19	18	11	11
255	31	34	16	15	15	19
256	26	32	14	12	15	17
257	28	41	14	14	20	21
258	31	19	15	16	9	10
259	25	41	12	13	20	21
260	36	30	20	16	11	19
261	32	33	15	17	16	17
262	22	35	12	10	15	20
263	31	29	17	14	12	17
264	29	29	15	14	12	17
265	31	38	16	15	18	20
266	28	32	15	13	13	19
267	24	21	10	14	11	10
268	19	24	9	10	12	12
269	29	26	16	13	14	12
270	26	19	15	11	11	8
271	35	29	17	18	14	15
272	39	18	19	20	7	11
273	50	10	25	25	5	5



274	36	19	18	18	8	11
275	38	21	20	18	9	12
276	33	28	17	16	12	16
277	38	13	22	16	7	6
278	47	34	25	22	14	20
279	19	36	9	10	19	17
280	21	23	10	11	10	13
281	29	41	15	14	21	20
282	32	23	15	17	9	14
283	30	24	16	14	11	13
284	36	28	16	20	12	16
285	29	23	16	13	10	13
286	16	32	8	8	11	21
287	26	29	13	13	14	15
288	27	33	14	13	13	20
289	38	34	20	18	16	18
290	23	20	12	11	11	9
291	34	25	18	16	11	14
292	27	26	13	14	10	16
293	28	21	10	18	9	12
294	28	24	14	14	9	15
295	39	28	22	17	12	16
296	27	30	13	14	14	16
297	28	22	14	14	11	11
298	20	26	10	10	12	14
299	25	29	14	11	14	15

300	25	24	15	10	10	14
301	28	19	16	12	8	11
302	29	14	14	15	7	7
303	28	13	14	14	7	6
304	41	19	19	22	8	11
305	31	28	17	14	13	15
306	33	28	18	15	14	14
307	39	25	21	18	13	12
308	34	17	18	16	8	9
309	28	28	16	12	12	16
310	29	25	14	15	14	11
311	23	21	10	13	10	11
312	31	21	17	14	9	12
313	39	18	21	18	6	12
314	32	32	14	18	11	21
315	33	35	14	19	18	17
316	31	34	16	15	19	15
317	24	20	14	10	8	12
318	28	27	15	13	10	17
319	29	19	14	15	9	10
320	33	20	20	13	7	13
321	41	19	21	20	7	12
322	39	31	20	19	12	19
323	36	32	20	16	16	16
324	27	29	17	10	12	17
325	22	19	11	11	10	9

326	19	29	11	8	14	15
327	25	21	12	13	8	13
328	35	28	21	14	14	14
329	28	24	16	12	11	13
330	41	21	22	19	8	13
331	34	22	16	18	11	11
332	33	17	18	15	9	8
333	29	13	16	13	6	7
334	23	34	13	10	17	17
335	31	37	14	17	19	18
336	31	18	16	15	8	10
337	43	36	20	23	19	17
338	28	23	16	12	13	10
339	34	24	16	18	12	12
340	31	21	15	16	11	10
341	32	30	17	15	14	16
342	26	26	13	13	13	13
343	25	24	12	13	13	11
344	18	21	8	10	9	12
345	28	23	14	14	11	12
346	33	29	19	14	14	15
347	30	23	14	16	11	12
348	32	28	17	15	11	17
349	36	25	19	17	12	13
350	42	16	21	21	9	7
351	34	25	20	14	13	12

352	42	19	22	20	10	9
353	22	36	13	9	14	22
354	29	23	13	16	11	12
355	31	22	17	14	12	10
356	28	16	14	14	7	9
357	27	16	13	14	7	9
358	29	30	13	16	12	18
359	35	25	20	15	12	13
360	43	26	22	21	12	14
361	29	21	16	13	9	12
362	33	25	19	14	9	16
363	37	17	21	16	9	8
364	40	17	20	20	8	9
365	27	22	13	14	9	13
366	39	26	19	20	12	14
367	37	18	17	20	10	8
368	36	21	19	17	11	10
369	36	16	18	18	7	9
370	31	25	16	15	12	13
371	23	21	12	11	8	13
372	27	28	15	12	14	14
373	31	33	17	14	17	16
374	27	32	15	12	15	17
375	31	18	14	17	9	9
376	22	35	13	9	16	19
377	34	32	20	14	14	18

378	32	23	17	15	10	13
379	24	25	12	12	14	11
380	38	30	21	17	14	16
381	33	28	17	16	13	15
382	35	23	16	19	11	12

**Anexo 2- Tipo e Intensidad de Enfoques presentados por el alumnado del  
Cevug**

<b>Alumno</b>	<b>Enfoque Profundo</b>	<b>Enfoque Superficial</b>	<b>Diferencia</b>	<b>Tipo de enfoque</b>	<b>Intensidad del enfoque</b>
1	20	28	-8	Superficial	Baja
2	33	19	14	Profundo	Media
3	24	45	-21	Superficial	Media
4	22	34	-12	Superficial	Baja
5	26	36	-10	Superficial	Baja
6	21	28	-7	Superficial	Baja
7	21	30	-9	Superficial	Baja
8	28	25	3	Profundo	Baja
9	23	24	-1	Superficial	Baja
10	29	39	-10	Superficial	Baja
11	37	27	10	Profundo	Baja
12	28	40	-12	Superficial	Baja
13	21	29	-8	Superficial	Baja
14	37	16	21	Profundo	Media
15	38	19	19	Profundo	Media
16	16	45	-29	Superficial	Alta
17	35	28	7	Profundo	Baja
18	27	43	-16	Superficial	Media
19	18	19	-1	Superficial	Baja
20	28	31	-3	Superficial	Baja
21	23	16	7	Profundo	Baja

22	27	34	-7	Superficial	Baja
23	18	37	-19	Superficial	Media
24	36	28	8	Profundo	Baja
25	28	41	-13	Superficial	Baja
26	27	20	7	Profundo	Baja
27	21	31	-10	Superficial	Baja
28	29	21	8	Profundo	Baja
29	41	14	27	Profundo	Alta
30	20	35	-15	Superficial	Media
31	42	13	29	Profundo	Alta
32	32	29	3	Profundo	Baja
33	35	17	18	Profundo	Media
34	34	30	4	Profundo	Baja
35	36	38	-2	Superficial	Baja
36	39	17	22	Profundo	Media
37	33	23	10	Profundo	Baja
38	41	20	21	Profundo	Media
39	34	17	17	Profundo	Media
40	28	15	13	Profundo	Baja
41	41	19	22	Profundo	Media
42	32	23	9	Profundo	Baja
43	15	35	-20	Superficial	Media
44	31	30	1	Profundo	Baja
45	34	21	13	Profundo	Baja
46	29	24	5	Profundo	Baja
47	39	20	19	Profundo	Media

48	22	28	-6	Superficial	Baja
49	38	22	16	Profundo	Media
50	27	16	11	Profundo	Baja
51	35	24	11	Profundo	Baja
52	36	24	12	Profundo	Baja
53	26	21	5	Profundo	Baja
54	28	22	6	Profundo	Baja
55	24	26	-2	Superficial	Baja
56	30	25	5	Profundo	Baja
57	38	21	17	Profundo	Media
58	30	28	2	Profundo	Baja
59	40	25	15	Profundo	Media
60	37	21	16	Profundo	Media
61	40	27	13	Profundo	Baja
62	50	50	0	Neutro	No hay
63	31	30	1	Profundo	Baja
64	33	22	11	Profundo	Baja
65	34	26	8	Profundo	Baja
66	32	32	0	Neutro	No hay
67	29	16	13	Profundo	Baja
68	48	20	28	Profundo	Alta
69	29	26	3	Profundo	Baja
70	30	20	10	Profundo	Baja
71	24	28	-4	Superficial	Baja
72	41	33	8	Profundo	Baja
73	41	16	25	Profundo	Media



74	29	32	-3	Superficial	Baja
75	35	24	11	Profundo	Baja
76	27	22	5	Profundo	Baja
77	23	29	-6	Superficial	Baja
78	28	34	-6	Superficial	Baja
79	43	21	22	Profundo	Media
80	23	26	-3	Superficial	Baja
81	37	22	15	Profundo	Media
82	26	31	-5	Superficial	Baja
83	29	27	2	Profundo	Baja
84	33	27	6	Profundo	Baja
85	21	27	-6	Superficial	Baja
86	33	20	13	Profundo	Baja
87	21	21	0	Neutro	No hay
88	24	23	1	Profundo	Baja
89	30	23	7	Profundo	Baja
90	28	23	5	Profundo	Baja
91	24	20	4	Profundo	Baja
92	32	30	2	Profundo	Baja
93	29	33	-4	Superficial	Baja
94	32	17	15	Profundo	Media
95	38	37	1	Profundo	Baja
96	36	34	2	Profundo	Baja
97	27	29	-2	Superficial	Baja
98	28	44	-16	Superficial	Media
99	30	14	16	Profundo	Media

100	33	21	12	Profundo	Baja
101	33	26	7	Profundo	Baja
102	29	29	0	Neutro	No hay
103	29	29	0	Neutro	No hay
104	21	31	-10	Superficial	Baja
105	23	21	2	Profundo	Baja
106	29	27	2	Profundo	Baja
107	26	29	-3	Superficial	Baja
108	34	36	-2	Superficial	Baja
109	23	38	-15	Superficial	Media
110	25	23	2	Profundo	Baja
111	44	22	22	Profundo	Media
112	28	28	0	Neutro	No hay
113	38	29	9	Profundo	Baja
114	22	20	2	Profundo	Baja
115	26	18	8	Profundo	Baja
116	29	18	11	Profundo	Baja
117	33	33	0	Neutro	No hay
118	21	26	-5	Superficial	Baja
119	23	28	-5	Superficial	Baja
120	37	27	10	Profundo	Baja
121	24	13	11	Profundo	Baja
122	40	19	21	Profundo	Media
123	33	33	0	Neutro	No hay
124	25	20	5	Profundo	Baja
125	29	17	12	Profundo	Baja

126	39	20	19	Profundo	Media
127	33	32	1	Profundo	Baja
128	38	21	17	Profundo	Media
129	30	32	-2	Superficial	Baja
130	34	35	-1	Superficial	Baja
131	34	27	7	Profundo	Baja
132	29	27	2	Profundo	Baja
133	37	28	9	Profundo	Baja
134	21	32	-11	Superficial	Baja
135	32	28	4	Profundo	Baja
136	29	34	-5	Superficial	Baja
137	44	10	34	Profundo	Alta
138	36	31	5	Profundo	Baja
139	36	22	14	Profundo	Media
140	29	37	-8	Superficial	Baja
141	44	15	29	Profundo	Alta
142	43	19	24	Profundo	Media
143	31	27	4	Profundo	Baja
144	34	19	15	Profundo	Media
145	24	23	1	Profundo	Baja
146	25	32	-7	Superficial	Baja
147	32	33	-1	Superficial	Baja
148	31	21	10	Profundo	Baja
149	34	25	9	Profundo	Baja
150	16	44	-28	Superficial	Alta
151	32	17	15	Profundo	Media

152	29	23	6	Profundo	Baja
153	29	33	-4	Superficial	Baja
154	28	18	10	Profundo	Baja
155	30	17	13	Profundo	Baja
156	37	13	24	Profundo	Media
157	32	22	10	Profundo	Baja
158	32	23	9	Profundo	Baja
159	21	26	-5	Superficial	Baja
160	30	20	10	Profundo	Baja
161	23	19	4	Profundo	Baja
162	25	24	1	Profundo	Baja
163	34	33	1	Profundo	Baja
164	36	23	13	Profundo	Baja
165	29	19	10	Profundo	Baja
166	29	21	8	Profundo	Baja
167	30	22	8	Profundo	Baja
168	31	28	3	Profundo	Baja
169	43	18	25	Profundo	Media
170	22	29	-7	Superficial	Baja
171	23	26	-3	Superficial	Baja
172	27	42	-15	Superficial	Media
173	25	19	6	Profundo	Baja
174	36	26	10	Profundo	Baja
175	33	21	12	Profundo	Baja
176	18	24	-6	Superficial	Baja
177	29	16	13	Profundo	Baja

178	26	28	-2	Superficial	Baja
179	23	22	1	Profundo	Baja
180	20	24	-4	Superficial	Baja
181	27	21	6	Profundo	Baja
182	34	24	10	Profundo	Baja
183	25	24	1	Profundo	Baja
184	32	29	3	Profundo	Baja
185	24	27	-3	Superficial	Baja
186	40	21	19	Profundo	Media
187	38	27	11	Profundo	Baja
188	35	19	16	Profundo	Media
189	42	21	21	Profundo	Media
190	37	19	18	Profundo	Media
191	33	23	10	Profundo	Baja
192	24	21	3	Profundo	Baja
193	27	20	7	Profundo	Baja
194	42	20	22	Profundo	Media
195	27	23	4	Profundo	Baja
196	25	21	4	Profundo	Baja
197	25	13	12	Profundo	Baja
198	25	39	-14	Superficial	Media
199	26	26	0	Neutro	No hay
200	30	11	19	Profundo	Media
201	37	33	4	Profundo	Baja
202	28	25	3	Profundo	Baja
203	24	27	-3	Superficial	Baja

204	29	20	9	Profundo	Baja
205	25	28	-3	Superficial	Baja
206	26	22	4	Profundo	Baja
207	30	19	11	Profundo	Baja
208	26	29	-3	Superficial	Baja
209	31	19	12	Profundo	Baja
210	34	34	0	Neutro	No hay
211	30	30	0	Neutro	No hay
212	27	18	9	Profundo	Baja
213	28	32	-4	Superficial	Baja
214	33	33	0	Neutro	No hay
215	34	19	15	Profundo	Media
216	28	24	4	Profundo	Baja
217	35	26	9	Profundo	Baja
218	33	28	5	Profundo	Baja
219	23	25	-2	Superficial	Baja
220	32	38	-6	Superficial	Baja
221	35	26	9	Profundo	Baja
222	31	23	8	Profundo	Baja
223	18	31	-13	Superficial	Baja
224	43	29	14	Profundo	Media
225	31	33	-2	Superficial	Baja
226	24	26	-2	Superficial	Baja
227	29	29	0	Neutro	No hay
228	27	22	5	Profundo	Baja
229	28	27	1	Profundo	Baja

230	26	22	4	Profundo	Baja
231	29	17	12	Profundo	Baja
232	23	25	-2	Superficial	Baja
233	29	24	5	Profundo	Baja
234	38	14	24	Profundo	Media
235	30	27	3	Profundo	Baja
236	26	33	-7	Superficial	Baja
237	28	25	3	Profundo	Baja
238	34	23	11	Profundo	Baja
239	31	30	1	Profundo	Baja
240	31	28	3	Profundo	Baja
241	32	23	9	Profundo	Baja
242	39	17	22	Profundo	Media
243	39	17	22	Profundo	Media
244	40	36	4	Profundo	Baja
245	32	20	12	Profundo	Baja
246	30	30	0	Neutro	No hay
247	36	29	7	Profundo	Baja
248	39	37	2	Profundo	Baja
249	35	28	7	Profundo	Baja
250	28	16	12	Profundo	Baja
251	42	20	22	Profundo	Media
252	30	21	9	Profundo	Baja
253	43	12	31	Profundo	Alta
254	37	22	15	Profundo	Media
255	31	34	-3	Superficial	Baja

256	26	32	-6	Superficial	Baja
257	28	41	-13	Superficial	Baja
258	31	19	12	Profundo	Baja
259	25	41	-16	Superficial	Media
260	36	30	6	Profundo	Baja
261	32	33	-1	Superficial	Baja
262	22	35	-13	Superficial	Baja
263	31	29	2	Profundo	Baja
264	29	29	0	Neutro	No hay
265	31	38	-7	Superficial	Baja
266	28	32	-4	Superficial	Baja
267	24	21	3	Profundo	Baja
268	19	24	-5	Superficial	Baja
269	29	26	3	Profundo	Baja
270	26	19	7	Profundo	Baja
271	35	29	6	Profundo	Baja
272	39	18	21	Profundo	Media
273	50	10	40	Profundo	Alta
274	36	19	17	Profundo	Media
275	38	21	17	Profundo	Media
276	33	28	5	Profundo	Baja
277	38	13	25	Profundo	Media
278	47	34	13	Profundo	Baja
279	19	36	-17	Superficial	Media
280	21	23	-2	Superficial	Baja
281	29	41	-12	Superficial	Baja



282	32	23	9	Profundo	Baja
283	30	24	6	Profundo	Baja
284	36	28	8	Profundo	Baja
285	29	23	6	Profundo	Baja
286	16	32	-16	Superficial	Media
287	26	29	-3	Superficial	Baja
288	27	33	-6	Superficial	Baja
289	38	34	4	Profundo	Baja
290	23	20	3	Profundo	Baja
291	34	25	9	Profundo	Baja
292	27	26	1	Profundo	Baja
293	28	21	7	Profundo	Baja
294	28	24	4	Profundo	Baja
295	39	28	11	Profundo	Baja
296	27	30	-3	Superficial	Baja
297	28	22	6	Profundo	Baja
298	20	26	-6	Superficial	Baja
299	25	29	-4	Superficial	Baja
300	25	24	1	Profundo	Baja
301	28	19	9	Profundo	Baja
302	29	14	15	Profundo	Media
303	28	13	15	Profundo	Media
304	41	19	22	Profundo	Media
305	31	28	3	Profundo	Baja
306	33	28	5	Profundo	Baja
307	39	25	14	Profundo	Media

308	34	17	17	Profundo	Media
309	28	28	0	Neutro	No hay
310	29	25	4	Profundo	Baja
311	23	21	2	Profundo	Baja
312	31	21	10	Profundo	Baja
313	39	18	21	Profundo	Media
314	32	32	0	Neutro	No hay
315	33	35	-2	Superficial	Baja
316	31	34	-3	Superficial	Baja
317	24	20	4	Profundo	Baja
318	28	27	1	Profundo	Baja
319	29	19	10	Profundo	Baja
320	33	20	13	Profundo	Baja
321	41	19	22	Profundo	Media
322	39	31	8	Profundo	Baja
323	36	32	4	Profundo	Baja
324	27	29	-2	Superficial	Baja
325	22	19	3	Profundo	Baja
326	19	29	-10	Superficial	Baja
327	25	21	4	Profundo	Baja
328	35	28	7	Profundo	Baja
329	28	24	4	Profundo	Baja
330	41	21	20	Profundo	Media
331	34	22	12	Profundo	Baja
332	33	17	16	Profundo	Media
333	29	13	16	Profundo	Media

334	23	34	-11	Superficial	Baja
335	31	37	-6	Superficial	Baja
336	31	18	13	Profundo	Baja
337	43	36	7	Profundo	Baja
338	28	23	5	Profundo	Baja
339	34	24	10	Profundo	Baja
340	31	21	10	Profundo	Baja
341	32	30	2	Profundo	Baja
342	26	26	0	Neutro	No hay
343	25	24	1	Profundo	Baja
344	18	21	-3	Superficial	Baja
345	28	23	5	Profundo	Baja
346	33	29	4	Profundo	Baja
347	30	23	7	Profundo	Baja
348	32	28	4	Profundo	Baja
349	36	25	11	Profundo	Baja
350	42	16	26	Profundo	Media
351	34	25	9	Profundo	Baja
352	42	19	23	Profundo	Media
353	22	36	-14	Superficial	Media
354	29	23	6	Profundo	Baja
355	31	22	9	Profundo	Baja
356	28	16	12	Profundo	Baja
357	27	16	11	Profundo	Baja
358	29	30	-1	Superficial	Baja
359	35	25	10	Profundo	Baja

360	43	26	17	Profundo	Media
361	29	21	8	Profundo	Baja
362	33	25	8	Profundo	Baja
363	37	17	20	Profundo	Media
364	40	17	23	Profundo	Media
365	27	22	5	Profundo	Baja
366	39	26	13	Profundo	Baja
367	37	18	19	Profundo	Media
368	36	21	15	Profundo	Media
369	36	16	20	Profundo	Media
370	31	25	6	Profundo	Baja
371	23	21	2	Profundo	Baja
372	27	28	-1	Superficial	Baja
373	31	33	-2	Superficial	Baja
374	27	32	-5	Superficial	Baja
375	31	18	13	Profundo	Baja
376	22	35	-13	Superficial	Baja
377	34	32	2	Profundo	Baja
378	32	23	9	Profundo	Baja
379	24	25	-1	Superficial	Baja
380	38	30	8	Profundo	Baja
381	33	28	5	Profundo	Baja
382	35	23	12	Profundo	Baja

## ANEXO 3- ENCUESTA DE LA INVESTIGACIÓN.



### DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

---

#### **Estimado participante:**

Uno de los grandes objetivos hoy día es mejorar la calidad de la educación. Para ello es necesario que los alumnos cuenten con ambientes de aprendizaje más efectivos y didácticos; entornos educativos que les permitan desarrollar sus habilidades para pensar y aprender. En este sentido, los ambientes virtuales de aprendizaje representan nuevas posibilidades de acceso a la educación. Le ruego realizar el presente cuestionario que pretende contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza virtual.

Este cuestionario es confidencial, le pedimos que responda a la totalidad de las cuestiones de forma sincera. No existen contestaciones buenas o malas, correctas o incorrectas, lo único que interesa es conocer sus opiniones personales.

#### **Instrucciones**

Para responder el cuestionario basta con que marque la respuesta que mejor se adecue a su realidad personal. En algunas preguntas hay espacios en blanco para escribir la respuesta.

**¡¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!**

➡ NOMBRE DEL CURSO/ASIGNATURA QUE VAMOS A EVALUAR:

\_\_\_\_\_

## Datos Generales

1) Edad: \_\_\_\_\_ 2) Sexo: Hombre  Mujer

3) Ciudad en la que vives: \_\_\_\_\_

4) Nacionalidad: \_\_\_\_\_

5) Nivel de estudios: Técnico  Licenciatura  Máster/Experto   
Doctorado  ¿En qué área? \_\_\_\_\_

6) Ocupación: \_\_\_\_\_

7) ¿Por qué realiza los cursos o asignaturas virtuales? Elija la/s opción/es que más se adecuan a su realidad.

Por incompatibilidad con el trabajo

Por no existir, esta formación, en mi lugar de residencia

Por ajustarse mejor a mi forma de estudiar-aprender

La minusvalía que tengo me impide otra forma de aprendizaje

Otro/s motivo/s  Especifique \_\_\_\_\_

8) ¿Una vez que conoce la enseñanza virtual, si pudiera elegir, optaría por este modelo formativo?

Si  No

## Modalidad Educativa

1) Totalmente a distancia

2) Semi presencial

## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN Y SATISFACCIÓN DEL CURSO

El cuestionario consta de una serie de enunciados relacionados con distintos aspectos del curso. Debes indicar tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de ellos. Marca el número de la respuesta que consideres correcta para cada enunciado. Los números significan lo siguiente:

1. <hr/>	TOTALMENTE EN DESACUERDO
2. <hr/>	EN DESACUERDO
3. <hr/>	INDECISO
4. <hr/>	DE ACUERDO
5. <hr/>	TOTALMENTE DE ACUERDO

*Debido a las necesidades de la investigación, el cuestionario ha sido una adaptación del cuestionario de Recio, M., Cabero, J (2004).*

1. Estoy contento con el trabajo que realizo durante el curso/asignatura.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
2. En general, este curso/asignatura cubre mis expectativas.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
3. Estoy aprendiendo menos de lo que hubiese aprendido si este curso/asignatura hubiese sido totalmente presencial.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
4. Después de esta experiencia, no dudo en volver a tomar otro curso/asignatura a distancia.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
5. Recomendaré a otros que se matriculen en cursos/asignatura a distancia similares a éste/a.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
6. Los objetivos del curso/asignatura se cumplen satisfactoriamente.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
7. El nivel académico del profesorado es el adecuado.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
8. Las horas para el autoestudio que se aconsejan para el curso/asignatura son suficientes.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
9. El curso/asignatura me proporcionan conocimientos que puedo aplicar directamente en mi lugar de trabajo.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
10. Los contenidos del curso/asignatura son apropiados para conseguir los objetivos fijados al inicio.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
11. El sistema de evaluación es adecuado.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
12. Las evaluaciones se corresponden con los objetivos propuestos inicialmente.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
13. Las evaluaciones se corresponden con el desarrollo de contenidos exigidos a lo largo del curso.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —



14. Las indicaciones para la realización de los ejercicios de evaluación (autoevaluación, evaluación a distancia y evaluación presencial) son claras y concisas.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
15. Las actividades a distancia tienen un grado de dificultad adecuado.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
16. En las asignaturas semi presenciales, las actividades presenciales resultan más fáciles de lo debido.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
17. Los ejercicios de autoevaluación son útiles para mi aprendizaje en todo momento.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
18. Las fechas de entrega de las actividades y trabajos realizados son oportunas.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
19. El número de tutores es suficiente.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
20. Se incluyen una gran variedad de recursos complementarios para completar los materiales básicos del curso/asignatura.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
21. Tengo fácil acceso a todos los recursos complementarios del curso/asignatura.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
22. En el curso/asignatura se programan actividades y ejercicios orientados a hacer uso de los recursos complementarios.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
23. Las herramientas de comunicación del curso/asignatura (correo electrónico, foro de discusión, chat) ayudan a construir una comunidad virtual de aprendizaje entre el profesorado, mis compañeros/as y yo.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
24. El foro es una herramienta básica para la comunicación con los compañeros/as y el profesorado de mi curso/asignatura a distancia.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
25. Puedo transmitir opiniones al profesorado sobre aspectos del curso/asignatura, observando cambios positivos derivados de ellas.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
26. Existe siempre un ambiente de colaboración entre el profesorado y alumnos/as del curso/asignatura.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —

27. Existe siempre un ambiente de colaboración entre todos los compañeros/as del curso/asignatura.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
28. Durante el curso/asignatura siempre trabajo sintiéndome solo y aislado.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
29. La navegación en el Campus virtual es fácil.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
30. El diseño del Campus virtual resulta motivante para estudiar.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
31. Puedo contactar con el profesorado de manera rápida y permanente a través de las herramientas de comunicación del campus virtual (correo electrónico, chat, etc.) u otras (teléfono, etc.).	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
32. El profesorado tiene un buen dominio de la materia.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
33. El profesorado motiva constantemente a seguir trabajando en el curso/asignatura.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
34. El profesorado comprueba constantemente si los/as alumnos/as asimilamos los contenidos del curso.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
35. El profesorado siempre está dispuesto a resolver mis dudas y solucionar problemas.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
36. Las sesiones presenciales son un buen momento para resolver dudas y solucionar problemas.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
37. Las sesiones presenciales tienen una duración muy corta para tratar todos los temas que se deben.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
38. Se deben programar sesiones presenciales con mayor frecuencia.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
39. Pienso que las sesiones presenciales están muy bien organizadas para aprovechar el máximo de tiempo.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —

40. Tanto el lugar como las instalaciones de las presenciales son buenos.

1	2	3	4	5
—	—	—	—	—

41. Esa cuestión es un espacio libre para que usted apunte, si necesario, alguna dificultad o cualquier sugerencia que haya tenido, y no hemos mencionado en las cuestiones anteriores.

---

---

---

---

---

---

## CUESTIONARIO DE PROCESOS EN EL ESTUDIO (C.P.E.)

**¿Qué es el C.P.E.?** En las páginas siguientes figuran una serie de preguntas sobre tu actitud hacia el estudio y tu forma de estudiar. No existe un modo correcto de estudiar, puesto que dicho modo depende del propio estilo de aprendizaje y de las características de los estudios que cursas. Las preguntas que siguen pretenden cubrir aquellos aspectos que se consideran más importantes en los modos de estudiar, de ahí la necesidad de que respondas cada pregunta lo más sinceramente posible. Basa las respuestas pensando en la (s) materia (s) que estimes más pertinente a tu caso concreto.

**Modo de responder:** En cada pregunta se presentan cinco opciones, de las que has de escoger *sólo una*. La numeración ha de interpretarse como sigue. Procura responder todas las preguntas.

1. SI TE OCURRE <u><b>NUNCA O MUY RARAS VECES.</b></u>
2. SI TE OCURRE <u><b>ALGUNAS VECES.</b></u>
3. SI SE TE APLICA <u><b>A MENUDO</b></u> (DIGAMOS LA MITAD DE LAS VECES).
4. SI CREES QUE SE APLICA A TU CASO <u><b>FRECUENTEMENTE.</b></u>
5. CUANDO ENTIENDAS QUE LA PREGUNTA SE APLICA A TU CASO <u><b>SIEMPRE O CASI SIEMPRE.</b></u>

1.- Estudiar me produce una satisfacción personal.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
2.- Cuando estudio algo, lo trabajo bastante para formarme una opinión personal al respecto y así quedar satisfecho.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
3.- Mi objetivo es pasar el curso haciendo el menor trabajo posible.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
4.- Realmente solo estudio los apuntes y lo que se señala en clase/tutoría. No busco información complementaria por mi cuenta ya que es una pérdida de tiempo.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
5.- Cuando un tema que tengo que estudiar me resulta interesante, profundizo él.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
6.- Los temas nuevos que estudio me parecen interesantes, y dedico tiempo a ampliarlos buscando información adicional.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
7.- Si una materia me resulta poco interesante, prefiero dedicarle el mínimo tiempo y esfuerzo.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
8.- Algunas cosas las estudio mecánicamente hasta que las sé de memoria, aunque no las entienda.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
9.- Para mí estudiar materias del curso/asignatura es tan atractivo como leer una buena novela o ver una buena película.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —

10.- Me hago preguntas sobre aquellos temas que considero importantes hasta que los comprendo totalmente.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
11.- Considero que puedo aprobar más exámenes memorizando lo realmente importante, antes de intentar comprenderlo.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
12.- En mis estudios me atengo a lo que específicamente me señalan en clase/tutoría los profesores. No necesito hacer nada extra.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
13.- Me gusta trabajar intensamente en el curso/asignatura porque encuentro el contenido interesante.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
14.- Empleo bastante de mi tiempo libre profundizando en temas que me suscitan interés y que pueden haber sido tratados en diversas asignaturas.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
15.- Estudiar los temas en profundidad me parece una pérdida de tiempo y me produce confusión, ya que todo lo que se necesita para aprobar es un conocimiento rápido de los temas.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
16.- Los estudiantes empleamos poco tiempo estudiando los contenidos que intuimos no van a entrar en el examen.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
17.- Cuando asisto a clase/tutoría suelo llevar algunas preguntas que me han surgido y que espero me sean respondidas.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
18.- Procuo realizar la mayor parte de las lecturas que el profesor sugiere en clase/tutoría o en su programa de la asignatura.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
19.- Empleando poco tiempo en estudiar aquello que sé que no me va salir en los exámenes, podría obtener buenos resultados.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —
20.- Para aprobar un examen, memorizo las respuestas de las preguntas que preveo van a salir en el examen.	1 —	2 —	3 —	4 —	5 —

**¡COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO A TODAS LAS  
PREGUNTAS!**

## **ANEXO 4- ENTREVISTA DE LA INVESTIGACIÓN.**

### Entrevista:

¿Cuál su opinión sobre la enseñanza on-line?

¿Porque has elegido los cursos/asignaturas online?

¿Qué ventajas encuentra?

¿Qué inconvenientes encuentra?

1) ¿La programación de la docencia es más exhaustiva en el modelo online/semi presencial?

De acuerdo

Indiferente

Desacuerdo

2) ¿La enseñanza online/semi presencial permite mayor reflexión?

De acuerdo

Indiferente

Desacuerdo

3) ¿Las competencias que deben conseguir el alumnado se aseguran mejor con la enseñanza online/semi presencial?

De acuerdo

Indiferente

Desacuerdo

4) ¿La evaluación es más formativa en la enseñanza online/semi presencial?

De acuerdo

Indiferente

Desacuerdo

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BARCHINO, R. (2005). Panorámica institucional del proceso de evaluación en La enseñanza y aprendizaje electrónico. *RIED- Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.
- BARRIENTOS, X., VILLASEÑOR, G (2006). De la enseñanza a distancia al e-learning. Consonancias y disonancias. *Telos- Cuadernos de Innovación y Comunicación*.
- BERNARDEZ, M. (2007) *Diseño, producción e implementación de e-learning*. Global Business Press.
- BIGGS, J. B. (1979) Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- BIGGS, J.B. (1985) The role of metalearning in study processes. *British Journal Educational Psychology*, 55, 185-212.
- BIGGS, J. (1987) Student approaches to learning and studying. *Australian Council for Educational Research. Melbourne*.
- BIGGS, J.B. (1988) The Role of Metacognition in Enhancing Learning, *Australian Journal of Education*, 32, 127-138.
- BIGGS, J.B. (1989) Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8.
- BIGGS, J.B. (1989) Does learning about learning help teachers with teaching? Psychology and the Tertiary teacher. *Supplement to the Gazette*, 36, 21-34. University of Hong Kong.



- BIGGS, J.B. (1993) What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19
- BIGGS, J. (2001) The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- BUENDÍA, L. y OLMEDO (2000) Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en educación universitaria, *Bordón*, 52 (2), 151-163.
- BUENDÍA, L., COLÁS, M<sup>a</sup> PILAR, y HERNÁNDEZ, F. (2003). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.
- BUENDÍA, L., OLMEDO, E. y PEGALAJAR, M. (2001) Estrategias de aprendizaje en la realización de tareas, en X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. A Coruña: AIDIPE
- CABERO, J. (2006). Bases pedagógicas del *e-learning*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*.
- CABERO, J. (2006). La calidad educativa en el *e-learning*: sus bases pedagógicas. *Educación Médica*.
- CABERO, J., CERVERA, G. (2005). *La formación en internet: guía para el diseño de materiales formativos*. Mad, S.L.
- COLÁS, P., JIMÉNEZ, R., Y RODRÍGUEZ, M. (2005). Evaluación de *e-learning*. Indicadores de calidad desde el enfoque sociocultural. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.
- COLÁS, P., JIMÉNEZ, R. (2008). Evaluación del impacto de la formación (online) en TIC's en el profesorado. Una perspectiva sociocultural. *Revista de Educación*.

- COLL, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2.
- COLL, C., MARTÍN, E., MAURI, T. [et al]. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. El constructivismo en el aula. Biblioteca de Aula. <http://orton.catie.ac.cr/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=BIBLIOPE.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=040574>
- DÍEZ, F. (2001). La formación online y sus mitos. Boletín Learnet Marzo 2001. Instituto Universitario Euroforum Escorial. [http://euroforum.cicei.ulpgc.es/learnet/bolMar\\_01/boletin.htm](http://euroforum.cicei.ulpgc.es/learnet/bolMar_01/boletin.htm)
- DUART, J. (2007). Estrategias en la introducción y uso del *e-learning* en educación superior. *Educación Médica*.
- ENTWISTLE, N.J. (1968) Academic Motivation and Attainment, *British Journal of Educational Psychology*, 38, 181-188.
- ENTWISTLE, N.J. y HOUNSELL (Eds.) (1979) *How students Learn. Readings in Higher Education, I. Institute for research and Development in Post-compulsory Education*. University of Lancaster.
- ENTWISTLE, N.J. (1981) *Styles of learning and teaching: an integrative outline of educational psychology*. Chichester: Wiley.
- ENTWISTLE, N.J. y RAMSDEN (1983) *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- ENTWISTLE, N.J. (1985) *A model of the teaching-learning process derived from research on student learning. Paper presented at the international conference of cognitive processes in student learning*. Lancaster: University of Lancaster.

- ENTWISTLE, N.J. y KOZÉKI (1985) Relationships between school motivation, approaches to studying, and attainment, among British and Hungarian adolescents., *British Journal of Educational Psychology*, 55, 124-137.
- ENTWISTLE, N.J. (1987). *Styles of learning and teaching*. Wiley, Chichester.
- ENTWISTLE, N.J. (1987) A model of the teaching-learning process derived from research on student learning, en J. RICHARDSON; M. EYSENCK y D. WARREN-PIPER, (Eds.) *Student learning research in education and cognitive psychology*. London: Open University Press.
- ENTWISTLE, N.J. (1988) Motivational Factors in Students' Approaches to Learning, en R.R. SCHMECK, (Ed.) *Learning Strategies and Learning Styles*. *New York: Plenum Press*, 21-50.
- ENTWISTLE, N.J. y MARTON, F. (1989) Introduction: The Psychology of student learning, en *European Journal of Psychology of Education*, IV, 4, pp. 449-452.
- ENTWISTLE, N.J. y TAIT, H. (1990) Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments, en *Higher Education*, 19, pp. 169-194.
- ENTWISTLE, N.J (1990) Introduction: Changing conceptions of learning and teaching. *En Entwistle, N. Handbook of educational ideas and practice*.
- ENTWISTLE, N.J., MEYER, J.H.T. y TAIT, H. (1991) Student failure: disintegrated patterns of study strategies and perceptions of the learning environment, en *Higher Educational*, 21, pp. 249-261.
- ENTWISTLE, A. y ENTWISTLE, N.J. (1992) Experiences of understanding in revising for degree examinations, en *Learning and Instruction*, 2, pp. 1-22.

- ENTWISTLE, N.J. y MARTON, F. (1994) Knowledge objects: understandings constituted through intensive academic study, en *British Journal of Educational Psychology*, 64, pp. 161-178.
- ESTEBAN, M. (2001). Consideraciones sobre los procesos de comprender y aprender. Una perspectiva psicológica para el análisis del entorno de la educación a Distancia. *Revista de Educación a distancia*, 1.
- FALCÃO, R., SOEIRO, A. (2007). Una propuesta de evaluación comparativa de objetos de aprendizaje. *E-Learning Papers*
- GALLEGO, A., MARTÍNEZ, E. (2008). Estilos de aprendizaje y *e-learning*. Hacia un mayor Rendimiento académico. *RED- Revista de Educación a Distancia*.
- GALLEGO, A. Y MARTÍNEZ, E. (2005). Estilos de aprendizaje y *e-learning*. Hacia un mayor rendimiento académico. <http://www.um.es/ead/red/7/estilos.pdf>
- GARCÍA, A. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Editorial Ariel Educación, Barcelona.
- GARCÍA, A. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*, 2ª ed., Barcelona: Ariel Educación.
- GARCÍA, E. (2007). El “abandono” en cursos de *e-learning*: algunos aprendizajes para nuevas propuestas. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., y otros (2002). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento, en GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., y otros (coord.). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid. Pirámide.
- GONZÁLES, D. (1993). Elementos para el análisis en la investigación por Encuesta. En BUENDÍA, L. (Coord.), *Análisis de la Investigación educativa*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

- GUERRA, L. Y GENSKOWSKY, G. (2007). Educación de adultos utilizando un Administrador de Servicios para *e-learning*. *Educación de adultos, Plataformas tecnológicas*<http://fad.uta.cl/dfad/docum/cedm/1-cl-Lautaro%20Guerra%20G-Gabriel%20Estivales%20S.pdf>
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1990) Estilos de aprendizaje. Sus aplicaciones al estudio de una L2, en Actas de VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1993) Los enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios. Un estudio empírico. *Proyecto de investigación para el acceso a Cátedra*.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1996) La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de las Universidades. *Revista de Investigación educativa*, 14, 25-50.
- HERNÁNDEZ PINA, F., Sanz, M., Maquilón, J. (2004). *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*. 6, 117-138.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2002). Los enfoques del Aprendizaje. *Revista Grupo Docente. Revista on line de Educación*, 1.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2007). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*.  
[http://www.revistafuentes.org/htm/article.php?id\\_volumen=6&id\\_article=86](http://www.revistafuentes.org/htm/article.php?id_volumen=6&id_article=86)
- KNOWLEDGENET (s/f). History of E-learning. Consultado en diciembre 2008 en <http://www.knowledgenet.com/corporateinformation/ourhistory/history.jsp>
- MAJÓ. J., MARQUÈS, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CissPraxis.
- MARCELO, D. y otros (2002). *E-learning-teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Gestión, Madrid.
- MARTÍNEZ, R., SAMPEDRO, A., PÉREZ, M<sup>a</sup> H., BOSCH, M., Y GRANDA, E. (2008). Calidad de los procesos de formación en entornos virtuales de

- aprendizaje. Necesidad de la Evaluación Inicial. *RED- Revista de Educación a Distancia*.
- MARTON, F. (1981) Phenomenography & Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 200.
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1976) On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46,11.
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1976) On qualitative differences in learning. II Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 127.
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1984) *Auto learning*. In Marton et al. (1984). *The experience of learning*. Edinburg: Scottish Academic Press.
- MARTON, F. y SVENSSON, L. (1979) Conceptions of research in student learning. *Higher Education* 8, 471-486.
- MONTI, S., SAN VICENTE, F. (2006). Evaluación de plataformas y experimentación en Moodle de objetos didácticos (nivel A1/A2) para el aprendizaje E/LE en e-learning. *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*.
- NISBET JOHN y SHUCKSMITH. (1997). *Estrategias de Aprendizaje*. Editorial Santillana.
- PADUA, J. (2003) *Una introducción a la educación a distancia*. Buenos Aires: FCE.
- PEIRÓ, J. (2001). Las competencias en la sociedad de la información: Nuevos Modelos Formativos. *Centro Virtual Cervantes*.
- PINO, M. (2008). Aplicaciones de herramientas de e-learning a la docencia presencial. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*.

- QUEIREL, T. (2001). Consideraciones sobre el diseño de entornos virtuales de aprendizaje y la incidencia del estilo cognitivo de los usuarios. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*.
- RAMÍREZ, F. (2008). Mejora de la Calidad de un curso de formación con metodología e-learning. *RED- Revista de Educación a Distancia*.
- RAMSDEN, P. (1983) The context of learning, en F. MARTON, D. HOUNSELL, y N. ENTWISTLE (Eds.) The experience of learning. Edinburg: Scottish Academic Press.
- RAMSDEN, P. (1985) Student learning research: retrospective and prospect. *Higher Education Research and Development*, 4, 52-69.
- RAMSDEN, P. (1985) *Alternatives to learning skills. Paper presented at the 6th Australian Tertiary Study Skills Conference, Adelaide.*
- RAMSDEN, P. (1991) A performance indicator of teaching quality in higher education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 129-150.
- RAMSDEN, P. Y ENTWISTLE (1981). Effects of Academic Departments on Students' Approaches to Studying. *British Journal Educational Psychology*, 51, 368-383.
- RECIO, M., CABERO, J. (2004). *Relación entre enfoques de aprendizaje, rendimiento y satisfacción de los alumnos en un curso de formación profesional ocupacional a distancia*. Tesis de doctorado. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la educación. Sevilla.
- RECIO, M., CABERO, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*.

- RÍOS, L., LÓPEZ, E., LESCANO, M., HERNÁNDEZ, A., Y GARCÍA, A. (2007). Los mapas conceptuales, las TIC's y el *e-learning*. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- ROLDÁN, D., Y HERVÁS, A. (2008). *E-learning* como estrategia de Internacionalización de la educación superior. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*.
- RUBIO, M. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del *e-learning*. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*.
- SANTOVEÑA, S. (2007). Estándares: evaluación de la calidad en internet. *Educación y futuro digital*.
- SCHELL, R. (2002). *E-learning*, la pata necesaria. Expansión & Empleo. <http://expansionyempleovd.recoletos.es/edicion/noticia/0,2458,155307,00.html>
- SCHNECKENBERG, D. (2004). El *e-learning* transforma la educación superior. *Educar*.
- SHUELL, T.J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, pp. 411-436.
- UNESCO (2005). Open and Distance Learning. *Higher education*.
- UNESCO (2005). Open Educational Resources. *Higher education*.
- UNESCO (2008). Estándares de competencias en tic Para docentes. <http://portal.unesco.org/es/ev.php>  
[URL ID=41553&URL DO=DO TOPIC&URL SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php?URL_ID=41553&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>
- VÁZQUEZ, M., GARCÍA, C., LÁZARO, C. Y ÁLVAREZ, J. (2007). *E-learning* para la Formación Profesional Inicial en Andalucía: cuatro años de experiencia. *Revista de Educación a Distancia*.



- VILA ROMEU, N., PÉREZ, C., Y BLANCO, J. (2008). Utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's) en la evaluación docente de cursos virtuales. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*.
- VIVAS, J. (1999). Psicología y nuevas tecnologías. Una perspectiva cognitivo, constructivista en educación a distancia. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*.
- <http://www.mdp.edu.ar/uabierta/ead/bases/documentos/Vivas.doc>.
- ZAPATA, M. (2005). Funcionalidades y estrategias pedagógicas para el *e-learning*. Anales de documentación. *Brecha digital y educación a distancia a través de redes*.
- ZAPATA, R. (2006). Distintas formas de intervenir en la distancia y en el *e-learning* Los modelos de calidad. *RED- Revista de Educación a Distancia*.