



López-Gutiérrez, C.J.; Sánchez-Salmerón, F.; Espejo-Garcés, T.; Stuart-Rivero, A.J. (2020). Análisis de satisfacción en estrategias metodológicas en relación a los ambientes de aprendizaje. *Journal of Sport and Health Research*. 12(2): 200-211.

Original

ANÁLISIS DE SATISFACCIÓN EN ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN RELACIÓN A LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

ANALYSIS OF SATISFACTION IN METHODOLOGICAL STRATEGIES REGARDING THE LEARNING ENVIRONMENT

López-Gutiérrez, C.J.¹; Sánchez-Salmerón, F.²; Espejo-Garcés, T.³. Stuart-Rivero, A.J.⁴;

¹*Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Universidad de Granada*

²*Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Universidad de Granada*

³*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz*

⁴*Facultad de Cultura Física. Universidad de Cienfuegos*

Correspondence to:

Carlos J. López-Gutiérrez.

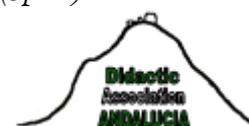
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte.

Ctra Alfonso XIII, s/n 52005 (Melilla)

Tel. 952698749

Email: cjlopez@ugr.es

*Edited by: D. A.A. Scientific Section
Martos (Spain)*



editor@journalshr.com

Received: 17/12/2018

Accepted: 01/03/2019



RESUMEN

El presente trabajo se centra en el análisis de la satisfacción de los estudiantes con relación a los ambientes de aprendizaje generados a través de una propuesta de metodología activa en la cual utilizamos diferentes estrategias como la narrativa transmedia y la diversificación enfocada a los estilos de aprendizaje a través del uso de TICs. El estudio se ha llevado a cabo con alumnado de la asignatura Enseñanza de la Educación Física en Primaria de los Grados en Educación Primaria y Doble Grado de Educación Primaria y Actividad Física y Deporte. Como instrumento de valoración se ha empleado el cuestionario de Evaluación al Desempeño Docente. Como principales resultados y conclusiones, se encuentran diferencias significativas ($p=0.010$) en relación a la resolución de dudas, mejorándose la percepción del ambiente de trabajo a lo largo de los cursos analizados. Asimismo, los alumnos consideran que el uso de nuevas tecnologías y estrategias como diversificación de entornos de aprendizaje, les ayuda en la mejora de los mismos.

Palabras clave: Metodologías activas, TIC, guía docente, evaluación, narrativa transmedia, aprendizaje colaborativo, ambientes de aprendizaje, Educación Superior, Educación Física.

ABSTRACT

This work focuses on an analysis of student satisfaction in relation to a proposal of active methodology with attention to learning environments trying to diversify methodologies through the use of ICTs and strategies such as transmedia storytelling. The study has been carried out with students of the subject Teaching of Physical Education in Primary of the Degree in Primary Education and Double Degree of Primary Education, Physical Activity and Sport. As an instrument of evaluation has been used the questionnaire Evaluation to the Teaching Performance. As the main results and conclusions, there are significant differences ($p = .010$) in reference to the resolution of doubts, improving the perception of the work environment throughout the analyzed courses. The students consider that the use of new technologies and strategies such as diversification of learning environments, helps them to improve them.

Keywords: Active methodologies, ICT, teaching guide, evaluation, transmedia storytelling, collaborative learning, learning environments, Higher Education, Physical Education.



1. INTRODUCCIÓN

Una constante en el mundo educativo es buscar la mejor manera de trabajar con los alumnos para que estos desarrollen al máximo su potencial. El nivel de satisfacción de los estudiantes con las asignaturas es un indicativo de calidad a tener en cuenta en la Educación Superior. Cuando consideramos la incidencia de nuestro trabajo en aquellos a los que lo dirigimos, reflexionamos sobre nuestra acción y cómo podemos mejorarla, reorientando la actividad educativa hacia mayores estándares de calidad (García, Arias-Gundín, Rodríguez, Fidalgo y Robledo, 2017; Pérez-Pueyo, 2017).

Son diversos los estudios utilizados para valorar las metodologías activas, así como las diferentes dimensiones que se consideran fundamentales en la valoración de la calidad de una clase. Encontramos por ejemplo el trabajo de Salinas y Martínez (2007) donde se presenta un análisis sobre los principales factores de satisfacción de los estudiantes universitarios sobre el profesorado y la planificación de la asignatura dándole importancia a la actitud y aptitud del profesor, y las condiciones de aula entre otras relacionadas con la evaluación. En esta línea de trabajos tenemos también a Yusoff, McLeay y Woodruffe-Burton (2015), que estudian los factores que impulsan la satisfacción de los estudiantes, encontrando doce dimensiones entre las que destacan el ambiente en el aula, la evaluación y la experiencia de aprendizaje o la facilidad de los alumnos a la hora de acceder a tutorías y orientación por parte de los docentes.

Nosotros por nuestra parte hemos considerado valorar las dimensiones relacionadas con el dominio de la disciplina; la planificación del curso a través de la guía docente; los ambientes de aprendizaje; estrategias, métodos y técnicas; evaluación; gestión del curso; Satisfacción general.

Este trabajo, como anteriormente comentamos, nos centraremos en la importancia de la atención sobre los ambientes de aprendizaje tratando de diversificar las oportunidades de acceder a los mismos para el desarrollo de las competencias recogidas en nuestra guía docente a través del uso de diferentes estrategias metodológicas como la narrativa transmedia entre otras (Bidarra y Rodrigues, 2018; Contreras y Eguía, 2017; Dickinson-Delaporte, Gunness y McNair, 2018; Dudacek, 2015; Gilardi y Reid, 2011; Sharma, Dabhade, y Dhanawade, 2016). Conociendo la

importancia del seguimiento activo de las clases, se ofrece una estrategia de diversificación a la presencia física en el aula a través del trabajo en metodologías activas y seguimiento de la materia a través de las TICs, usando estrategias que obligue en cierto modo al alumno a construir su propio conocimiento utilizando diferentes plataformas digitales donde poder completar la conceptualización de la materia. Esta estrategia ha mostrado su eficacia en el e-learning, y consideramos que el conjunto de estas metodologías activas tanto presenciales como no presenciales conforman la creación de ambientes de aprendizaje que pueden ser un potenciador de los mismos, enfocándose la enseñanza a los estilos personales y provocando una mejora de la satisfacción por la asignatura, así como el compromiso de participación activa por parte de los estudiantes.

En este sentido encontramos la importancia de los aprendizajes virtuales orientados a procesos de calidad, tal y como destacan Sackey, Nguyen y Grabill (2015) o Segrelles y Gómez (2016), donde enfatizan en las mejoras que se producen cuando los alumnos interactúan entre ellos y con la plataforma virtual de aprendizaje. El entorno virtual presenta ciertos aspectos relacionados con la facilitación de la enseñanza y del aprendizaje, resultando de gran interés la relación entre los aspectos de enseñanza y aprendizaje válidos en la enseñanza no formal y útiles en la formal y viceversa. Se trata de aprovechar los aspectos positivos de ambos, ya que la meta es la misma (Fernández y Espada, 2017; Rodríguez, 2015).

Por otro lado, Wisneski, Ozogul y Bichelmeyer (2015) estudian la influencia en la intervención del profesor de manera presencial frente al trabajo en línea en el diseño de ambientes de aprendizaje. Entienden que el crecimiento de cursos en línea y otras formas de aprendizaje demandan una reflexión sobre las estrategias metodológicas que los profesores deben adoptar, de ahí la idea de incorporar los elementos de la narrativa transmedia tratando de aprovechar los beneficios del e-learning. Fernández-Sánchez (2016) y De la Herran y Fortunato (2017) destacan la necesidad de que los profesores desarrollen sus habilidades para evolucionar del aula ordinaria a un nuevo entorno de aprendizaje. Esta reflexión se apoya en las conclusiones de sus trabajos, donde comprueban que se debe llegar a niveles consistentes de equilibrio en la enseñanza tanto a nivel presencial como en línea,



ya que en algunos casos los alumnos alcanzaban mejores resultados en el aprendizaje en línea que de manera presencial. Considerando el ambiente de aprendizaje, la presencia debe ser activa, y los medios en línea un importante complemento que permitan mejorar el seguimiento de la materia. Ciertamente según estos estudios el profesor dedica más tiempo al diseño de actividades en línea y a la orientación del trabajo en aula, pero los alumnos también valoran positivamente el aspecto presencial de la enseñanza. Algo que hemos podido comprobar igualmente en los resultados de nuestro estudio en referencia a otros ítems evaluados aparte de los que se corresponden con los ambientes de aprendizaje.

Debemos considerar que para crear un buen ambiente de aprendizaje debemos cuidar no solo el ámbito virtual, sino también el presencial. Se requiere un cambio en la forma en la que nuestros estudiantes aprenden, pudiendo otorgar al autoaprendizaje mediado una mayor relevancia, enfocándonos a ciertos aspectos más relacionados con la dotación de habilidades y competencias. Son diversos los estudios que otorgan relevancia a la idea de aumentar las actividades de clase que incorporen el trabajo en habilidades de comunicación, resolución de conflictos, toma de decisiones, o la resolución de problemas (López, 2011; López, Mohamed, Mohamed, Zurita y Martínez, 2011; Valdés-Vásquez y Clevenger, 2015). Así pues, y como señalan Boude (2013) y Conde (2017) la experiencia sobre el diseño de los ambientes debe combinar el aprendizaje mediante estrategias que utilicen las tecnologías emergentes, el trabajo de roles, así como el profesor o profesores y alumnos dinamizando todo el conjunto en esa búsqueda de lo que hemos denominado autoaprendizaje mediado.

Por último, destacar la importancia que Fredes, Hernández y Díaz (2012) otorgan en su estudio a la necesidad de establecer estrategias para un uso eficaz de las TICs en su incorporación al proceso docente, de manera que se pueda aprovechar el potencial de las mismas como un apoyo positivo al proceso formativo. El uso de las TICs constituye una oportunidad de mejora de los procesos educativos permitiendo una mayor equidad en el aprendizaje, pero requieren de preparación para su uso y estrategias adecuadas para su optimización y su posterior evaluación (Bustos y Román, 2016). Estas estrategias deben ser tanto

incorporadas por el docente, dentro de su propia metodología, como por la propia Institución, que debe hacer accesible dichos elementos que ya forman parte del clima de aula que se puede llegar a generar. De esta manera se llegará a todos los tipos de alumnado, en su particular forma de aprender, o según sus necesidades (Seale, Georgeson, Christoforos y Swain, 2015). No se trata de cambiar la libreta por el ordenador para hacer lo mismo, sino profundizar en las motivaciones de nuestro alumnado para ofrecerles formas más personalizadas de acceso a las asignaturas a través de las cuales los vamos formando y de crear un ambiente de aprendizaje óptimo.

Atendiendo a ello se plantea como una meta de trabajo en los docentes la necesidad de llevar a cabo estrategias metodológicas que permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, mediante el desarrollo de metodologías activas, implementarlas y analizar sus efectos durante diferentes cursos para poder concluir en torno a la eficacia de las mismas.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1 Propuesta metodológica

Se ha llevado a cabo una estrategia de trabajo que permitiera el pleno seguimiento de la asignatura de manera tanto presencial como semipresencial, procurando que la información y el momento de aplicación de la misma pudiera adaptarse al ritmo del alumno a través de la diversificación de los modos de acceso a la información usando la estrategia de trabajo de narrativa transmedia. De este modo se ha seguido una metodología en la que el alumno, aun cuando faltara a alguna clase, pudiera seguir el ritmo de la asignatura sin problema gracias a esa posibilidad de seguimiento tanto presencial como virtual. En cuanto al desarrollo del trabajo en clase se ha dividido el grupo de actividades a desarrollar, entre: presenciales, no presenciales y de tutorización (a petición del alumno o del profesor).

- Actividades presenciales: mediante “exposición-debate” (Clases teóricas-expositivas, en gran grupo) dándose la presentación en el aula de los conceptos fundamentales y desarrollo de los contenidos propuestos, así como la explicación del contenido temático al gran grupo por parte del profesor de forma mediada. “Actividades prácticas (Clases prácticas o grupos de trabajo)



basadas en mostrar al alumnado cómo debe actuar a partir de la aplicación de los conocimientos adquiridos, prácticas desarrolladas por el profesor y otras por los alumnos en cambio de rol (práctica de cada bloque temático). Y “Seminarios” sobre la base de centros de interés o documentos propuestos, debate y reflexión en el alumnado.

- Actividades No Presenciales: a través de “Actividades no presenciales individuales” (Trabajo autónomo y estudio individual) con la realización de actividades encaminadas a la búsqueda, revisión y análisis de documentos, bases de datos, y narrativa transmedia. Todas ellas relacionadas con la temática de la materia, que a su vez sirvan de apoyo al aprendizaje. Y “Actividades no presenciales grupales” (estudio y trabajo en grupo) sobre el desarrollo de trabajos en equipo referentes a lo que se verá en los seminarios y talleres.
- Actividades de tutorización o Tutorías académicas: mediante reuniones periódicas individuales y/o grupales entre el profesorado y el alumnado para guiar, supervisar y orientar las distintas actividades académicas propuestas. Se utilizan dos modalidades, a petición del alumno o convocadas por el profesor para evaluar junto al alumno el rendimiento global y particular en los diferentes aspectos a mejorar de la asignatura.
- Trabajo de virtualización de la materia: Uso de la plataforma de docencia de la Universidad de Granada (estilo moodle) y Classroom, creación de una página web de la asignatura, creación de grupo de trabajo en redes sociales Facebook y seguimiento en twitter (para el diseño de la narrativa transmedia).

La evaluación posee un carácter educativo y formativo, para ello se apoya en un enfoque democrático y participativo de todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su enfoque es continuo y se adapta a las demandas de cada una de las competencias identificadas en la materia.

2.2 Diseño

Se trata de un estudio con un diseño metodológico de carácter descriptivo, cuantitativo, de corte longitudinal.

2.3 Muestra

El estudio ha contado con un total de 69 participantes. Alumnado de la asignatura Enseñanza de la Educación Física en la Educación Primaria de los Grados en Educación Primaria y Doble Grado de Educación Primaria, Actividad Física y Deporte, correspondientes a los cursos 2012-2013, 2013-2014, y 2015-2016 (la media de alumnos por curso ronda entre los 30 a 40).

2.4 Instrumentos

Para la valoración del trabajo realizado, se utiliza el cuestionario de Evaluación al Desempeño Docente de Lujambio, Tuirán, García, Cisneros, Acosta y Flores (2011). Este instrumento consta de 37 ítems con 7 categorías: Dominio de la disciplina, Planificación del curso, Estrategias, métodos y técnicas, Evaluación, Gestión del curso, Satisfacción general y Ambientes de aprendizaje, siendo esta última categoría la analizada en este estudio, con un total de 5 ítems. Se encuentra determinado a través de una escala tipo Likert de cinco opciones (5=Totalmente de acuerdo, 4=De acuerdo, 3=Indiferente, 2=En desacuerdo, 1=Altamente en desacuerdo).

Los ítems analizados haciendo referencia a los Ambientes de aprendizajes son los siguientes:

- Ítem 12: Se diversifican las experiencias de aprendizaje a lugares diferentes al aula (Modo presencial, modo virtual)
- Ítem 13: Se utilizan para la enseñanza de la asignatura las TIC, como plataformas virtuales, correo electrónico, páginas webs, etc.
- Ítem 14: Se favorece en clase la posibilidad de participar por diferentes vías que permitan el debate.
- Ítem 15: Ante el planteamiento de dudas se ofrecen otras maneras de presentar el tema de aprendizaje que permiten la comprensión.
- Ítem 16: En el proceso de aprendizaje, consideras que el uso de diversos medios tecnológicos te está ayudando al seguimiento de la asignatura.



2.5 Procedimiento

Para la recogida de los datos se realizó el cuestionario de forma anónima y de aplicación online, con enlace abierto durante el último mes del periodo lectivo hasta una semana antes de la finalización de la asignatura.

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS 21.0, mediante la utilización de descriptivos como medias y porcentajes, así como tablas de contingencia para analizar las posibles diferencias entre los cursos y la titulación. La asociación entre las variables de estudio se determinó mediante la prueba Chi-Cuadrado de Pearson con la significación establecida en 0.05.

3. RESULTADOS

Comenzando con el análisis descriptivo de 69 participantes, se constata que 58 (84,1%) del alumnado eran pertenecientes al grado en Educación Primaria (EP) y 11 (15,9%) al Doble Grado de Educación Primaria, Actividad Física y Deporte (DG). En referencia a los cursos académicos analizados, el 44,9% son pertenecientes al año académico 2012/2013, un 20,3% al 2013/2014 y un total de 34,8% al 2015/2016 aunando en este dato las dos titulaciones.

TABLA I. Descriptivos de la muestra

TITULACIÓN		CURSO	
Grado EP	84,1% (n=58)	EP 12/13	44,9% (n=31)
Doble Grado	15,9% (n=11)	EP 13/14	20,3% (n=14)
		EP 15/16	18,8 (n=13)
		DG 15/16	15,9% (n=11)

En relación al análisis de los ambientes de aprendizaje, en su primer ítem (Tabla 2) con atención a los distintos cursos y titulación no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=.716$). En torno un 84% en el 2012/2013 y un 86% en el 2013/2014 está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que se diversifican las experiencias de aprendizaje a lugares diferentes al aula (modo presencial, modo semipresencial o no presencial) a través de diferentes modalidades de seguimiento, lo cual muestra una gran consistencia en el tiempo con respecto a la variable estudiada. En las distintas titulaciones en el curso 2015/2016 son en estas dos opciones donde se encuadran el 100% de los participantes. También

podemos observar que se muestra indiferente un 12,9% en el año 2012-2013 frente a un 14,3% en el año 2013-2014. Por último, decir que podemos observar que hay un 3,23% en desacuerdo en el año 2012-2013 frente a un 0% en los demás años académicos analizados.

TABLA II. Se diversifican las experiencias de aprendizaje a lugares diferentes al aula.

Ítem 12	EP 12/13	EP 13/14	EP 15/16	DG15 /16	Sig (p)
Totalmente de acuerdo	25,8% (n=8)	28,6% (n=4)	46,2% (n=6)	45,5% (n=5)	
De acuerdo	58,1% (n=18)	57,1% (n=8)	53,8% (n=7)	54,5% (n=6)	
Indiferente	12,9% (n=4)	14,3% (n=2)	0% (n=0)	0% (n=0)	$p=.716$
En desacuerdo	3,2% (n=1)	0% (n=0)	0% (n=0)	0% (n=0)	
Altamente en desacuerdo	0% (n=0)	0% (n=0)	0% (n=0)	0% (n=0)	

El segundo ítem (Tabla 3), analiza la utilización de las TICs (plataformas virtuales, correo electrónico, páginas web), para el desarrollo de la narrativa transmedia a través de las mismas. No se establecieron diferencias significativas ($p=.567$). En la mayor medida el alumnado está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que se han empleado diferentes estrategias TIC en la enseñanza de la asignatura. En el año 2012/2013 encontramos un porcentaje de casi un 97% frente a un 100% en el año 2013-2014. Mientras que se aprecia en el curso 2015/2016 un 9,1% de participantes de Doble Grado que consideran indiferente dicha cuestión, no dándose sujetos encuadrados en esta opción en los anteriores cursos ni en la otra titulación analizada en el mismo curso.

Esta experiencia permite al alumno, por un lado, reunir más información de la que ya ha recibido del profesor en clase y motivar su interés por el tema en cuestión y, por otro lado, mejorar el entendimiento que tiene el alumno de los conceptos adquiridos con anterioridad en clase. El uso de estos medios les permite también el intercambio de experiencias con el resto de compañeros y además pueden elegir el momento del



día que mejor le convenga, lo cual favorece su motivación por la asignatura.

TABLA III. Se utilizan para la enseñanza de la asignatura las TIC, como plataformas virtuales, correo electrónico, páginas web, etc...

Ítem 13	EP 12/13	EP 13/14	EP 15/16	DG15 /16	Sig (p)
Totalmente de acuerdo	61,3% (n=19)	71,4% (n=10)	76,9% (n=10)	54,5% (n=6)	$p=.56$ 7
De acuerdo	35,5% (n=11)	28,6% (n=4)	23,1% (n=3)	36,4% (n=4)	
Indiferente	0% (n=0)	0% (n=0)	0% (n=0)	9,1% (n=1)	
En desacuerdo	3,2% (n=1)	0% (n=0)	0% (n=0)	0% (n=0)	
Altamente en desacuerdo	0% (n=0)	0% (n=0)	0% (n=0)	0% (n=0)	

En lo relativo al tercer ítem analizado (Tabla 4), en la participación en clase por diferentes vías que permitan el debate, la opción con mayor porcentualidad en el curso 2012/2013 dada por el alumnado es “de acuerdo” al igual ocurre en 2013/2014 mientras que en la misma titulación del curso 2015/2016 se inclinan a “totalmente de acuerdo”. El alumnado tiene la oportunidad de mostrar en clase los conocimientos que posee y podrá demostrar la habilidad para manifestar sus pensamientos relacionados con el tema, pero igualmente podrá hacerlo a través de las estrategias virtuales implementadas a tal efecto. Esto favorece la participación de aquellos alumnos más introvertidos o que prefieren manifestar sus opiniones tomando referencias de las que no disponen en el entorno del aula, desarrollándose un ambiente de aprendizaje colaborativo que diversifica y enriquece el habitual, como hemos visto en la introducción a través de los diferentes trabajos referenciados. También se conseguirá que la clase sea más entretenida y dinámica, mejorando la capacidad de comunicación de la clase en general. En el año 2012-2013 podemos observar un 3,2% de alumnado que se manifiesta indiferente y un 6,5% que está en desacuerdo, frente a un 14,3% de alumnado indiferente y un 0% en desacuerdo en el año 2013-2014, tal como un 15,4% y un 9,1% que se manifiestan indiferentes y en desacuerdo, respectivamente en el curso 2015/2016. No obstante señalar que no se ha obtenido significatividad ($p=106$).

TABLA IV. Se favorece en clase la posibilidad de participar por diferentes vías que permitan el debate.

Ítem 14	EP 12/13	EP 13/14	EP 15/16	DG15 /16	Sig (p)
Totalmente de acuerdo	32,3% (n=10)	21,4% (n=3)	69,2% (n=9)	45,5% (n=5)	$p=.10$ 6
De acuerdo	58,1% (n=18)	64,3% (n=9)	15,4% (n=2)	45,5% (n=5)	
Indiferente	3,2% (n=1)	14,3% (n=2)	15,4% (n=2)	0% (n=0)	
En desacuerdo	6,5% (n=2)	0% (n=0)	0% (n=0)	9,1% (n=1)	
Altamente en desacuerdo	0% (n=0)	0% (n=0)	0% (n=0)	0% (n=0)	

En cuanto al penúltimo ítem analizado sobre el planteamiento de dudas ya que se ofrecen otras maneras de presentar el tema de aprendizaje que permiten la comprensión (Tabla 5), en el año 2012-2013 y 2015/2016 en la misma titulación el 77 % aproximadamente está de acuerdo o totalmente de acuerdo frente a un 93% en el año 2013-2014. También se observa un 22,6% en el curso 2012/2013, un 15,4% en el curso 2015/2016 que se muestran indiferentes frente a un 0% en el año 2013-2014 y observamos que hay un 0% en desacuerdo en el año 2012-2013 frente a un 7,1% en el año 2013-2014, un 7,7% y un 9,1% en el curso 2015/2016 en la titulación Educación Primaria y Doble Grado, respectivamente, en la misma opción. Destacar que se han establecido diferencias significativas ($p=.010$) ya que se puede apreciar como el porcentaje de alumnado de acuerdo y totalmente de acuerdo ha aumentado en el desarrollo de la asignatura en el tiempo, del mismo modo la indiferencia ha disminuido también de forma significativa.

Los datos demuestran que las estrategias implementadas permiten diversificar la enseñanza a los diferentes estilos de aprendizaje, lo que permite la comprensión de los contenidos de trabajo más allá de la explicación de los mismos en clase.



TABLA V. Ante el planteamiento de dudas se ofrecen otras maneras de presentar el tema de aprendizaje que permiten la comprensión.

Ítem 15	EP 12/13	EP 13/14	EP 15/16	DG15 /16	Sig (p)
Totalmente de acuerdo	9,7% (n=3)	35,7% (n=5)	61,5% (n=8)	36,4% (n=4)	
De acuerdo	67,7% (n=21)	57,1% (n=8)	15,4% (n=2)	36,4% (n=4)	
Indiferente	22,6% (n=7)	0% (n=0)	15,4% (n=2)	9,1% (n=1)	$p=.010^*$
En desacuerdo	0% (n=0)	7,1% (n=1)	7,7% (n=1)	9,1% (n=1)	
Altamente en desacuerdo	0% (n=0)	0% (n=0)	0% (n=0)	9,1% (n=1)	

Para terminar con el análisis de los resultados, se aborda el ítem sobre el uso de medios tecnológicos para el seguimiento de la asignatura, en el año 2012-2013 el 74 % aproximadamente está de acuerdo o totalmente de acuerdo en esta práctica frente a un 64% en el año 2013-2014. Así mismo se observa en el curso 2015/2016 como en la titulación EP están totalmente de acuerdo como mayor porcentualidad un 46,2% mientras que el alumnado de DG son superiores los encuadrados en de acuerdo. Con respecto a la indiferencia vemos como hay unos porcentajes parecidos en ambos años 19,4 en el año 2012-2013, frente a un 21,4% en el año 2013-2014, mientras que los casos del curso 2015/2016 aquellos de EP son un 23,1% frente a 0% de los DG en esta opción. Señalar que no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($p=599$).

TABLA VI. En el proceso de aprendizaje, consideras que el uso de diversos medios tecnológicos te está ayudando al seguimiento de la asignatura.

Ítem 16	EP 12/13	EP 13/14	EP 15/16	DG15 /16	Sig (p)
Totalmente de acuerdo	25,8% (n=8)	21,4% (n=3)	46,2% (n=6)	28,6% (n=2)	
De acuerdo	48,4% (n=15)	42,9% (n=6)	30,8% (n=4)	57,1% (n=4)	$p=.599$
Indiferente	19,4% (n=6)	21,4% (n=3)	23,1% (n=3)	0% (n=0)	

En desacuerdo	6,5% (n=2)	14,3% (n=2)	0% (n=0)	0% (n=0)
Altamente en desacuerdo	0% (n=0)	0% (n=0)	0% (n=0)	0% (n=0)

Como podemos ver en la tabla VI, la gran mayoría de estudiantes considera que el uso de diversos medios tecnológicos les ayuda en el seguimiento de la asignatura. Si bien en los cursos 2012 y 2013 algunos alumnos se muestran en desacuerdo, no sucede así en los años posteriores. datos demuestran a lo largo de los años que la propuesta de estrategias que diversifican los entornos de aprendizaje provocan una alta satisfacción en los estudiantes.

4. DISCUSIÓN

Tenemos ejemplos de estudios realizados sobre el uso de diversas metodologías que coinciden en valoración con los resultados obtenidos como las basadas en competencias (Paranhos y Rino, 2010) presentaron un disfrute por parte de los estudiantes en las prácticas realizadas, así como una valoración positiva del papel del docente como facilitador del proceso; una metodología colaborativa (Ortiz-Navarrete y Díaz-Larenas, 2017) considerándose que dicho trabajo colaborativo activa el proceso de aprendizaje, en su caso metalingüístico, y potencia el sentido de feedback correctivo dado por el docente. En este sentido nuestra organización de trabajos por parejas quería incidir en estos aspectos de colaboración a la vez que par tutorizado entre iguales con la mediación del profesor, logrando generar un ambiente de aprendizaje donde el alumnado se muestra más cómodo.

Por otro lado, una metodología basada en problemas (Lenise, Velho, Simoni, Sobrinho y Schubert, 2012) como una propuesta pedagógica significativa que promueve en el alumnado y docente un replanteamiento y reconstrucción de su quehacer pedagógico. La narrativa transmedia incide en estas cuestiones, pero además incluyendo el trabajo de desarrollo de la competencia digital a través del uso de las TICs.

Pero tal como señalan Ribeiro y Gones (2012) se debe atender al hecho de que el uso excesivo de técnicas de enseñanzas no garantiza la innovación del método, sino que deben basarse en un estudio profundo para la



garantía de mejoras en la calidad educativa. Es por ello que hemos realizado esta encuesta de evaluación y análisis de nuestro trabajo a través no solo de un curso y grupo, sino a lo largo del seguimiento en varios años. De esta manera otorgamos a nuestros datos una mayor validez por la consistencia de los mismos en diferentes momentos y grupos.

El nivel de satisfacción a lo largo de los diferentes cursos analizados es alto. Consideramos y coincidimos con los estudios presentados en González-Campos, Castañeda-Vázquez, y Campos-Mesa (2018), en la importancia de implementar métodos con innovación tecnológica, así como recursos interactivos para la mejora de habilidades basadas en competencias como las que tenemos incluidas en nuestra guía docente. Igualmente es importante el potencial motivador y de mejora de clima de clase que a través de la propuesta de trabajo hemos constatado a través de los datos.

5. CONCLUSIONES

Como principales conclusiones de este estudio extraemos que:

- Esta estrategia de trabajo que utilizamos, presentada en el Método favorece en clase la posibilidad de participar por diferentes vías que permiten el debate y la construcción del propio conocimiento, mejorando el entorno de aprendizaje.
- Los alumnos consideran que el uso de nuevas tecnologías como apoyo a la diversificación de entornos de aprendizaje y el uso de la narrativa transmedia, les ayuda en la mejora de los aprendizajes.
- Se ha mejorado de manera significativa ante el planteamiento de dudas la resolución de las mismas ofreciéndose otras maneras de presentar el tema de aprendizaje que permiten la comprensión.
- No se obtuvieron diferencias significativas entre los cursos analizados sobre el uso de diversos lugares fuera del aula, uso de las TICs y su contribución a la asignatura, así como sobre la participación mediante el debate estableciéndose una notable consistencia entre los diferentes años estudiados.
- Se plantea la continuidad de dicha propuesta con focalización en la doble titulación pues resulta ser

donde se recogen tendencias dispares a los anteriores cursos.

6. AGRADECIMIENTOS

La presente investigación es fruto del Contrato programa entre el Vicerrectorado de Investigación y la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Granada (Campus de Melilla). Proyecto “Neuroeducación y procesos comunicativos y metodológicos de enseñanza y aprendizaje. Desarrollo de metodologías activas”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bidarra, J., y Rodrigues, P. (2018). Transmedia Storytelling and the Creation of a Converging Space of Educational Practices. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9(6), 42-48.
2. Boude, O.R. (2013). Tecnologías emergentes en la educación: Una experiencia de formación de docentes que fomenta el diseño de ambientes de aprendizaje *Educ. Soc.* [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.531-548. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200012>.
3. Bustos, A., y Román, M. (2016). La importancia de evaluar la incorporación y el uso de las TIC en educación. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 4(2), 3-7.
4. Conde, J. (2017). *La mediación de las TIC en la creación de ambientes de aprendizaje y el logro de competencias digitales*. Tesis doctoral: Universidad de Sevilla.
5. Contreras Espinosa, Ruth S., Eguía Gómez Jose Luis. (2017). Transmedia Storytelling: exploring its use in education. *Temas de disseny*, (33), 26-35.
6. De la Herran, A., y Fortunato, I. (2017). La clave de la educación no está en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Acta Scientiarum. Education*, 39(3), 311-317.



7. Dickinson-Delaporte, S., Gunness, A., y McNair, H. (2018). Engaging Higher Education Learners with Transmedia Play. *Journal of Marketing Education*. 1-11.
 8. Dudacek, O. (2015). Transmedia Storytelling in Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197(25), 694-696. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.062>
 9. Fernández-Sánchez, E. G. (2016). *Investigación e Innovación como modelo de formación del profesorado*. Tesis doctoral: Universidad de Valladolid.
 10. Fernández, M. y Espada, M. (2017). Formación inicial y percepción del profesorado sobre los estilos de enseñanza en Educación Física (Teachers' education and perception of teaching styles in Physical Education). *Retos*, (31), 69-75.
 11. Fredes, C.A., Hernández, J.P. y Díaz, D.A. (2012). Potencial y problemas de la simulación en ambientes virtuales para el aprendizaje. *Formación Universitaria*, 5(1), 45-56.
 12. García, T., Arias-Gundín, O., Rodríguez, C., Fidalgo, R., y Robledo, P. (2017). Metodologies actives i desenvolupament de competències en estudiants universitaris amb diferents estils de pensament. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (9), 66-80.
 13. González-Campos, G., Castañeda-Vázquez, C., y Campos-Mesa, M. (2018). Continuous assessment and interactive response systems in higher education. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(3), 667-681.
 14. Gilardi, F., y Reid, J. (2011). E-Learning through Transmedia Storytelling. How the Emerging Internet-Based Participatory Cultures in China can be Co-Opted for Education. In S. Barton, J. Hedberg & K. Suzuki (Eds.), *Proceedings of Global Learn Asia Pacific 2011--Global Conference on Learning and Technology* (pp. 1469-1474). Melbourne, Australia: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
 15. Lenise, M., Velho, M. B., Simoni, D., Sobrinho, S. H. y Schubert, V. M. (2012). Arco de charles magueréz: refletiendo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. *Esc Anna Nery*, 16(1), 172-177.
 16. López, C.J (2011). Las TIC en la mejora de los procesos comunicativos y de aprendizaje en la Educación Física. *Revista Digital de Investigación Educativa Conect@2.*, 2, 90-110
 17. López, C.J.; Mohamed, K.; Mohamed, M.; Zurita, F. y Martínez, A. (2011). Elementos comunicativos en entrenadores de baloncesto en diferentes categorías. Un estudio de casos. *Revista Cultura, Ciencia, Deporte*, 6(18), 199-206.
 18. Lujambio, A., Tuirán, R., García, C., Cisneros, M., Acosta, M. y Flores, G. (2011). *Evaluación a desempeño docente: Cuestionario Fina*. Ciudad de México: Gobierno Federal México.
 19. Ortiz-Navarrete, M. y Díaz-Larenas, C. (2017). Contribuciones teóricas sobre la metodología colaborativa para el tratamiento de los errores gramaticales de un texto académico en inglés en un contexto universitario. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-11.
 20. Paranhos, V. D. y Rino, M. M. (2010). Competency-bases curriculum and active methodology perceptions of nursing students. *Revista Latino-American Enfermagem*, 18(1), 109-115.
 21. Pérez-Pueyo, Á. (2017). Metodologías activas y evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 801-807.
 22. Rodríguez Quijada, M. (2015). Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en Educación Física: una revisión teórica. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 1(1), 75-86.
- Doi:<https://doi.org/10.17979/sportis.2015.1.1.1403>



23. Ribeiro, F. y Gomes, C. J. (2012). The use of active methodology in nursing care and teaching in national productions: an integrative review. *Revista Eso Enferm USP*, 48(1), 202-211.
24. Sackey, D.J.; Nguyen, M.T. y Grabill, J.T. (2015). Constructing learning spaces: what we can learn from studies of informal learning online. *Computers and Composition*. 35, 112-124.
25. Salina Gutiérrez, A.; Martínez Camblor, P. (2007). Principales factores de satisfacción entre los estudiantes universitarios. La unidad académica Multidisciplinar de Agronomía y Ciencias de la UAT. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*. Vol. 17, 163-192. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65417108>> Consulta el 15 de diciembre de 2018.
26. Sharma, M., Dabhade, A., y Dhanawade, M. (2016). Transmedia: an innovative approach towards unfolding stories across multiple delivery channels. *International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET)*. 3(6), 1888-1891
27. Seale, J.; Georgeson, J.; Christoforos, M. y Swain, J. (2015). Not the right kind of ‘digital capital’? An examination of the complex relationship between disable students, their technologies and higher education institutions. *Computer & Education*, 82, 118-128.
28. Segrelles, J. A., y Gómez, I. M. (2016). *Nuevas metodologías activas de Enseñanza-Aprendizaje: Didáctica de la Geografía y la Literatura a través de la TIC Google EarthTM*. Universidad de Alicante: ICE
29. Valdés-Vásquez, R y Clevenger, C.M. (2015). Piloting Collaborative Learning Activities in a Sustainable Construction Class. *International Journal of Construction Education and Research*, 11(2), 79-96 DOI: 10.1080/15578771.2014.990122
30. Wisneski, J.E.; Ozogul, G.; Bichelmeyer, B.A. (2015). Does teaching presence transfer between MBA teaching environments? A comparative investigation of instructional design practices associated with teaching presence. *Internet and Higher Education*, 25, 18-27.
31. Yusoff, M.; McLeay, F. y Woodruffe-Burton, H. (2015). Dimensions driving business student satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 23(1), 86–104. DOI: 10.1108/QAE-08-2013-0035

