

Actitud de los estudiantes ante la implantación del *B-Learning* en la docencia universitaria

Ana Rosser Limiñana y Raquel Suriá Martínez

*Universidad de Alicante, España
ana.rosser@ua.es, raquel.suria@ua.es*

Resumen

El “Blended Learning” supone una estrategia docente a medio camino entre el modelo tradicional, presencial, y la docencia en línea, que ha favorecido entornos virtuales de aprendizaje, en la docencia universitaria. Su aplicación requiere de cambios en las estrategias y usos de los estudiantes y del rol en el profesorado como facilitador de la interacción online y del acceso a diferentes fuentes de información para el trabajo autónomo. En este trabajo se analiza el grado de utilización de los diferentes recursos del campus virtual de la universidad por parte del alumnado y su valoración sobre la incorporación de los entornos virtuales de aprendizaje al ámbito universitario.

Palabras clave: Entornos virtuales de aprendizaje (EVA), B-Learning, Estrategias docentes, Docencia universitaria.

Attitude of Students Towards Implementation of *B-Learning* in University Teaching

Abstract

“Blended Learning” is a teaching strategy halfway between traditional on-site model and online teaching, which has favoured virtual learning environments in university teaching. Its implementation requires changes in the strategies and practices of students, as well as in the role of teachers as facilitators of online interaction and access to different sources of information for independent study. The aim of this paper is to analyse the use of numerous resources of the virtual campus by students and their assessment of the incorporation of virtual learning environments to university.

Keywords: Virtual Learning Environment (VLE), B-learning, Teaching strategies, University teaching.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la docencia on-line apareció hace algunos años el “Blended Learning”, refiriéndose a un tipo de estrategia docente a medio camino entre el modelo tradicional, presencial, y la docencia en línea. Su pretensión era saltar las barreras del primero pero salvando las limitaciones del segundo, propiciando en el alumnado la motivación y recursos tanto para el trabajo autónomo como para el colaborativo.

La aplicación del B-Learning ha venido de la mano de la incorporación de las nuevas tecnologías al ámbito universitario con la creación de plataformas que han favorecido entornos virtuales de aprendizaje, mediante herramientas relativas a la comunicación e interacción con y entre el alumnado (chats, debates, tutorías virtuales, etc.), el acceso a contenidos (materiales, sesiones, bibliografías, repositorios, glosarios, enlaces, etc) y la evaluación (controles, pruebas objetivas, etc.).

Sin embargo, su eficacia va a depender también de que se produzcan cambios en las estrategias y usos de los estudiantes y en que el profesorado interiorice un cambio de rol, asumiendo su papel de tutor virtual,

facilitador de esta interacción online entre docentes-discentes y entre los propios discentes, y del acceso a diferentes fuentes de información para el trabajo autónomo.

En este trabajo se analiza el grado de utilización de los diferentes recursos del campus virtual de la universidad por parte del alumnado, su valoración sobre la incorporación de los entornos virtuales de aprendizaje al ámbito universitario y si existen diferencias en función de determinadas variables como el género y la edad de los estudiantes.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El interés por la búsqueda de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) en el ámbito universitario, mediante el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TICs), ha manifestado un gran auge desde hace unos años y, especialmente, a partir de la firma del Tratado de Bolonia, en 1999 que promueve la construcción de un Espacio de Educación Europeo Superior organizado (EEES) en torno a una serie de principios que van más allá de la tradicional acumulación de conocimientos. En este contexto las TICs juegan un papel clave al eliminar barreras físicas, temporales y espaciales, permitiendo flexibilizar el currículo educativo (Avila, 2012).

De esta forma, se han desarrollado plataformas docentes on line que, poco a poco han ido cobrando protagonismo en el estudio y la interacción profesorado-estudiantes y entre estos entre sí.

En concreto, Area y Adell (2009) señalan como aportaciones de estas plataformas a la mejora e innovación de la enseñanza aspectos como extender y facilitar el acceso a la formación a colectivos e individuos que no pueden acceder a la modalidad presencial, el incremento de la autonomía y responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, superar las limitaciones provocadas por la separación en espacio y/o tiempo del profesor-alumnos, potenciar la interacción entre profesor-alumno, flexibilidad en los tiempos y espacios educativos, acceso a multiplicidad de fuentes y datos diferentes de los ofrecidos por el profesor en cualquier momento y desde cualquier lugar, y aprendizaje colaborativo entre comunidades virtuales de docentes y estudiantes.

Estos autores resumen la irrupción de las TICs en la docencia universitaria en tres modelos diferentes: *un modelo de enseñanza presencial con apoyo de Internet*, donde se utilizan Internet y específicamente el

aula virtual como un complemento o anexo a la docencia presencial; *un modelo semipresencial o blended learning, mediante la Integración y mezcla de clases presenciales con actividades docentes en aula virtual y un modelo a distancia o de educación on line con titulaciones* (asignaturas, cursos, máster, doctorado) ofertados a distancia través de campus virtuales.

En concreto, el B-learning es un modelo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial (Coaten, 2003). Entre sus cualidades, Salgado (2006) lo describe como una estrategia interactiva, que desarrolla la memoria, es flexible, es útil y es accesible.

El objetivo primordial de la enseñanza semipresencial o b-learning (bleanded learning) es aprender de una forma diferente a la tradicional y preparar a ciudadanos en una sociedad en la que el acceso a la información y la toma de decisiones se convierten en elementos distintivos de la educación de calidad (Bartolomé, 2004). Para ello es necesario el desarrollo de competencias como saber buscar y encontrar información, saber valorarla y aplicarla a situaciones reales, trabajar en equipo, y tomar decisiones en base a informaciones contrastadas. Como señala este autor, escuchar al profesor no desarrolla estas competencias que sí están en la base de la enseñanza semipresencial.

El profesorado, en la docencia semipresencial, debe realizar un trabajo previo de planificación que afecta a las formas de interacción entre el alumno y el profesor, el alumno y los materiales y el alumno y con los otros alumnos. Para lograrlo el docente debe generar y desarrollar acciones que fomenten el aprendizaje del alumno, sin necesidad de trabajar/interactuar siempre en el aula (Area y Adell, 2009; De Pablos y Jiménez, 2007).

En este sentido, Rodríguez y Provencio (2009) señalan que la acción formativa debe orientarse en dos planos: la acción indirecta, seleccionando, diseñando y produciendo materiales web que faciliten el autoaprendizaje, y la acción de acompañamiento, guía y resolución de consultas.

Para ello, Brennan (2004) señala cuatro criterios para decidir sobre qué recursos utilizar a la hora de diversificar las herramientas de aprendizaje: las condiciones de la formación (urgencia, necesidad de resultados observables o medibles, etc.), los recursos disponibles, las características de los destinatarios y las características del contenido de la formación.

Según esos criterios podemos diseñar clases presenciales, normalmente en grupo, tutorías personalizadas, foros de debate, materiales para

el análisis y reflexión, actividades de búsqueda de información, ejercicios autoevaluativos, videoconferencias, etc. (Pascual, 2003).

Con esta pretensión, el campus virtual se convierte en un espacio que favorece tanto la interacción como el aprendizaje.

Describimos en este trabajo la estructura básica del campus virtual (CV) de la Universidad de Alicante para la docencia (Figura 1).

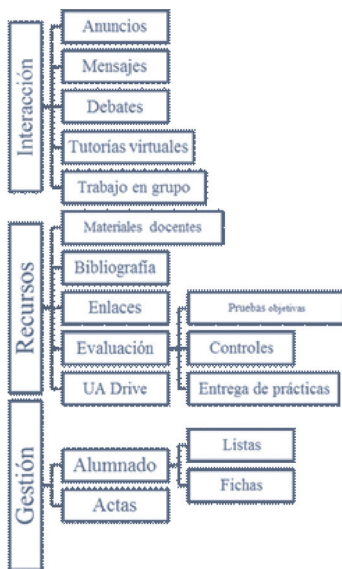


Figura 1. Mapa del Campus virtual de la Universidad de Alicante

Los diferentes espacios del campus virtual cumplen tres aspectos fundamentales en la docencia universitaria:

- la interacción profesorado-alumnado y de los estudiantes entre sí,
- los recursos didácticos, en el que incluimos tanto los materiales docentes como la evaluación, al que recientemente se ha incorporado también la herramienta UAdrive, el nuevo disco virtual institucional donde poder almacenar ficheros de cualquier formato, compartirlos con compañeros y tenerlos accesibles desde cualquier dispositivo conectado a Internet.
- y un tercer espacio que llamaríamos de gestión docente, en el que se encuentran los listados, las fichas, las actas, etc.

Como señalábamos en la introducción, su eficacia va a depender de las estrategias y usos de los estudiantes y en que el profesorado interiorice un cambio de rol, asumiendo su papel de tutor virtual, facilitador de esta interacción online entre docentes-discentes y entre los propios discentes, y del acceso a diferentes fuentes de información para el trabajo autónomo.

En esta línea, el objetivo de este trabajo ha sido, en primer lugar, analizar la valoración del alumnado sobre la incorporación de los entornos virtuales de aprendizaje al ámbito universitario. En segundo lugar se pretende evaluar cuáles son las estrategias de aprendizaje más utilizadas por el alumnado y, en particular sobre el grado de utilización del campus virtual de la universidad, y si existen diferencias en función de determinadas variables como el género y edad de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

El estudio se ha realizado con una muestra de 223 estudiantes de la Universidad de Alicante (España), 54 varones (24,2%) y 169 mujeres (75,8%), de entre 19 y 40 años ($M=21,8$ y $DT=3,13$), estudiantes de 2º ($n=42$; 18,8%) y 3º curso de carrera ($n=181$; 81,2%), todos ellos matriculados en carreras presenciales, pero con incorporación de metodologías b-learning en las asignaturas evaluadas.

3.2. Instrumentos

El instrumento empleado ha sido un cuestionario elaborado para el estudio, el cual está formado por tres bloques. El primero está relacionado con aspectos socio-demográficos. El siguiente bloque se dedicó a conocer la predisposición del alumnado hacia el uso de las nuevas tecnologías en los estudios universitarios, la frecuencia de utilización de las nuevas tecnologías así como el grado de utilidad que le confieren a estas. La última parte del cuestionario guarda relación con preguntas para conocer las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes entre las que se incluyen las herramientas del campus virtual. El instrumento consta de preguntas cerradas de escala tipo Likert de cinco puntos, desde 1=nada a 5=mucho).

Siguiendo a Losada y López-Feal, 2003, para cumplir con los requisitos de validez de contenido se aplicó el protocolo de validación de conte-

nido, que determina la relevancia o representatividad de los ítems en relación a la muestra, quedando el cuestionario compuesto por 16 ítems.

La fiabilidad del cuestionario se determinó mediante el Coeficiente Alfa de Crombach, obteniendo un índice de consistencia interna de 0.77.

3.3. Procedimiento

El cuestionario fue presentado en el aula, donde se explicaron sus objetivos y se invitó al alumnado a participar. Posteriormente, se alojó en un enlace de google en formato on line para que se pudiera realizar de forma voluntaria y anónimamente desde cualquier ordenador conectado a internet.

3.4. Diseño

Se trata de un diseño cuasi-experimental puesto que los estudiantes pertenecen a contextos concretos y agrupados en función del curso, de la titulación y de la asignatura, por tanto, no se distribuye al azar.

3.5. Análisis Estadístico

Se ha realizado un análisis estadístico de los resultados a partir del SPSS 19.0. Para calcular los datos descriptivos obtuvimos las frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas. Para las comparaciones entre los grupos en los diferentes ítems de la escala de evaluación, se analizaron a través del análisis de varianza para más de dos grupos y la t de Student para las comparaciones de dos grupos. El nivel de significación estadística en todo el estudio, para la aceptación o el rechazo de las hipótesis ha sido de $p < .001$ y $p < .05$.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Al analizar la actitud de los estudiantes hacia los entornos virtuales de aprendizaje y su predisposición a hacer uso de las TICs para fines académicos (Tabla 1), los resultados indican un alto reconocimiento de las nuevas tecnologías como una herramienta necesaria para sus estudios ($M=4,10$; $DT=0,81$) y como facilitadoras del seguimiento a distancia de estos ($M=3,94$; $DT=0,89$). Sin embargo, su valoración de la enseñanza virtual en comparación con la docencia presencial es moderada ($M=3,34$; $DT=1,15$), y no se sienten plenamente preparados para servirse de las nuevas tecnologías ($M=3,75$; $DT=0,84$).

Tabla 1. Actitud de los estudiantes hacia los entornos virtuales de aprendizaje

	Media	DT
¿Para cursar tus estudios, tiene importancia saber manejar las nuevas tecnologías?	4,10	,816
¿Crees que las nuevas tecnologías pueden ayudarte a seguir a distancia tu carrera?	3,94	,891
¿Crees que es positivo que se ofrezca la enseñanza virtual frente a la presencial?	3,34	1,153
¿En qué medida te sientes preparado para ayudarte de las nuevas tecnologías?	3,75	,848

De hecho, al analizar cuáles son las estrategias de aprendizaje que utiliza el alumnado con mayor frecuencia (Tabla 2) se comprueba que el alumnado dedica más tiempo a asistir a clase ($M=3,78$; $DT=1,09$), la realización de ejercicios prácticos ($M=3,56$; $DT=0,91$), y la elaboración de materiales, apuntes, etc. ($M=3,43$; $DT=0,77$), que a la búsqueda de información adicional en otras fuentes como la prensa, internet, etc. ($M=2,23$; $DT=0,94$). Por otra parte, el uso de las herramientas del campus virtual es moderado ($M=3,20$; $DT=1,15$).

Tabla 2. Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes universitarios

Estrategias de aprendizaje	Media	DT
Asistencia a clase	3,78	1,095
Participación en clase	2,59	,912
Tiempo de dedicación a la elaboración de materiales: apuntes, etc.	3,43	,779
Tiempo de dedicación personal a la realización de los ejercicios prácticos	3,56	,801
Búsqueda de información adicional: Bibliografía, prensa, Internet, etc	2,23	,943
Utilización de las herramientas del campus virtual: sesiones, debates, etc.	3,20	1,159
Tutorías presenciales con el profesorado	1,51	,956
Tiempo de estudio	3,75	,649

Existen algunas diferencias estadísticamente significativas según el género de los estudiantes (Gráfico 1).

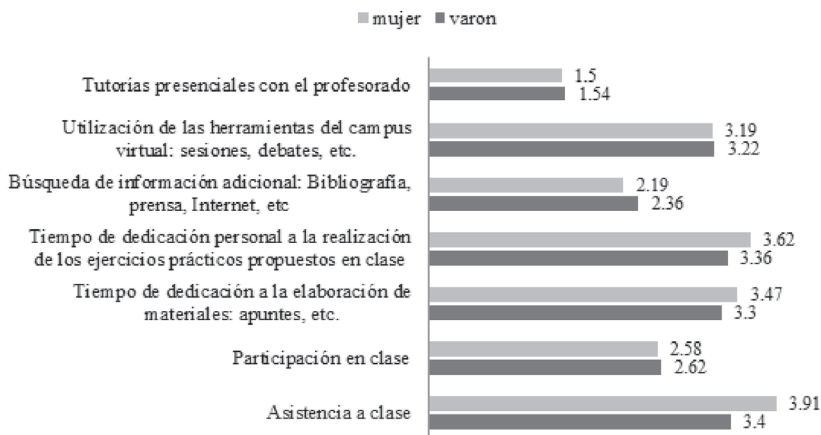


Gráfico 1. Estrategias de aprendizaje según el género de los estudiantes

Estas se dan, en concreto en la asistencia a clase, mayor en las mujeres ($t_{(223)}=2,899$; $p=.004$), y en el tiempo de dedicación personal a la realización de los ejercicios prácticos, donde también es mayor la dedicación por parte de las mujeres ($t_{(223)}=1,987$; $p=.048$). No existen diferencias significativas de género sin embargo, en el resto de estrategias; tampoco en el uso de las herramientas del campus virtual: sesiones, debates, etc.

Según la edad de los estudiantes (Gráfico 2), el bloque que hace una mayor utilización del campus virtual es el de 23-25 años aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas. El análisis de varianza (ANOVA) indica que sólo se aprecian diferencias estadísticamente significativas según la edad de los estudiantes en Participación en clase ($F_{(223)}=4,773$; $p=.009$), más utilizada por la franja intermedia de edad, y en Búsqueda de información adicional: Bibliografía, prensa, Internet, etc. ($F_{(223)}=4,460$; $p=.003$) donde son los más mayores los que hacen más uso de estos recursos.

La Tabla 3 indica que los estudiantes también valoran y hacen un cierto uso, con fines académicos, de otro tipo de herramientas virtuales como las redes sociales ($M=2,1$; $DT=1,30$), los foros ($M=2,28$; $DT=1,17$), el WhatsApp ($M=1,46$; $DT=0,67$), o el correo electrónico ($M=2,88$; $DT=1,25$).

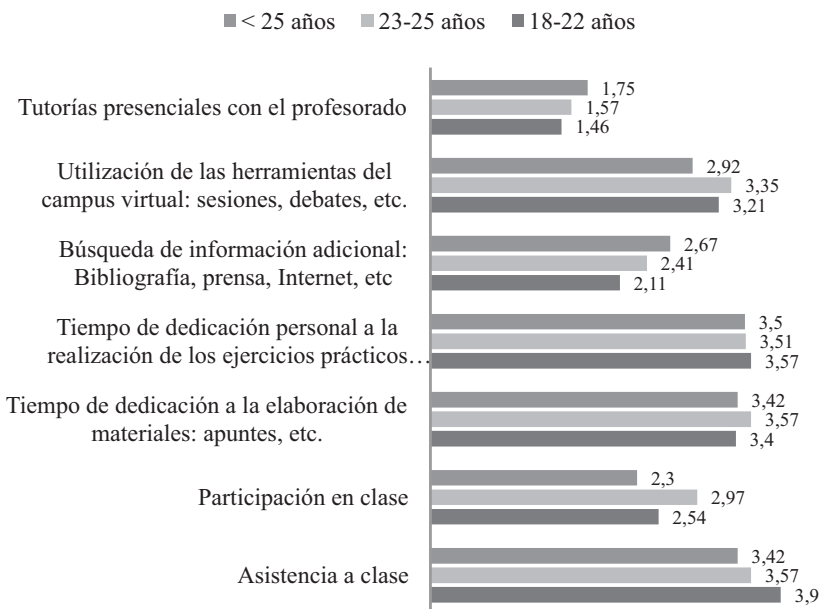


Gráfico 2. Estrategias de aprendizaje según la edad de los estudiantes

Tabla 3. Valoración y utilización de las TICs con fines académicos

	Utilizacion		Utilidad	
	Media	DT	Media	DT
Correo electrónico	2,88	1,255	3,06	1,27
Foros/debates	2,28	1,174	2,65	1,237
WhatsApp	1,46	0,679	1,78	1,051
Redes sociales	2,1	1,306	2,24	1,366

Los resultados reflejan una valoración positiva por parte de los estudiantes respecto a la incorporación en sus estudios de entornos virtuales de aprendizaje junto a la enseñanza presencial, aunque el sentimiento de autoeficacia en el manejo de estas herramientas es moderado y su uso no está del todo extendido.

Aunque se dan algunas diferencias en el uso de las diferentes estrategias de aprendizaje según el género y edad de los estudiantes, no parece que estas variables estén influyendo en una mayor o menor utilización de las herramientas del campus virtual.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El uso combinado de las nuevas tecnologías y la docencia presencial ha permitido que la metodología semi-presencial se haya erigido en los últimos años como una herramienta docente (Bartolomé, 2004), que facilita el acceso al aprendizaje a todo tipo de alumnado, independientemente de sus circunstancias personales, familiares y laborales y permite desarrollar una nueva forma de aprendizaje, convirtiéndose en impulsora de la innovación educativa.

Sin embargo, su efectividad va a depender de que se logre pasar de una actitud pasiva a activa, de que el profesor pierda su estatus de transmisor de la información, y por ende, de una transformación de la metodología de trabajo (Cabero *et al.*, 2002). Es importante, por tanto, reflexionar sobre qué hacer, cómo hacerlo, para quién y por qué hacerlo. O dicho en otros términos cómo ponemos a disposición de los contextos de aprendizaje y del alumnado las posibilidades que ofrece esta nueva tecnología (Rosser *et al.*, 2010).

Los datos de este estudio ponen de manifiesto que la actitud de los estudiantes hacia el uso de entornos virtuales de aprendizaje en la docencia universitaria y hacia el uso las TICs con fines académicos es positiva. Sin embargo, en los grupos estudiados, la alternancia de la enseñanza presencial con el uso de los EVA (entornos virtuales de aprendizaje) a través del B-learning no está del todo instaurada y que no existen diferencias en su utilización según características como la edad y el género de los estudiantes.

La experiencia pone de manifiesto que el campus virtual se utiliza como forma de almacenamiento y acceso a los materiales docentes y para una más ágil comunicación con el profesorado a través de las tutorías virtuales, pero otras herramientas como los debates, o el trabajo en grupo generan más resistencia, quizá porque el sentimiento de autoeficacia en el manejo de estas herramientas es aún moderado. Sin embargo, es un hecho que el alumnado actual conoce y utiliza los recursos digitales como las redes sociales, los chats, etc. como mecanismo de comunicación y entretenimiento, por lo que no debería ser complicado extender su uso a fines académicos, y desde luego, aportaría muchas ventajas.

Compartiendo la idea de que la universidad debe ser el principal motor impulsor de la innovación y de que esta va unida a la utilización de las TICs, de que el uso de los entornos virtuales de aprendizaje favorece

la colaboración y la socialización en la construcción del conocimiento mediante la promoción de actividades de enseñanza-aprendizaje, de trabajo colaborativo, de expresión del conocimiento individual y de responsabilidad individual y grupal (Cabrera y Ramírez, 2013), creemos que los docentes deben explotar estas posibilidades y potenciar la consolidación del B-learning en la docencia universitaria, como un instrumento útil para la búsqueda de información, el trabajo en equipo, y la interacción (Bartolomé, 2004). Y ello a través de la generalización del B-learning en la docencia y diseñando materiales web que faciliten el autoaprendizaje, y la acción de acompañamiento (Rodríguez y Provencio, 2009), para lograr vencer las resistencias actuales.

Referencias Bibliográficas

- AREA, Manuel y ADELL, Jordi. 2009. E-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): **Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet**. pp. 391-424. Aljibe. Málaga España.
- AVILA, Zorob. 2012. Estrategia Curricular para la formación de la competencia de emprendimiento en negocio de redes universitarias. **Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación**, Vol. 41: 149-16.
- BARTOLOMÉ. Antonio. 2008. **Metodología docente para enseñanza a distancia**. Universidad de Barcelona. Disponible en <http://mrebollo.webs.upv.es>.
- BARTOLOMÉ, Antonio 2004. Blended Learning. Conceptos básicos. **Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación**. Vol. 23: 7-20.
- BRENNAN, Michel. (2004) Blended learning and business change. **Chief learning officer magazine**. Disponible en: http://www.clomedia.com/articles/blended_learning_and_business_change.
- CABERO, Julio, BARROSO, Julio y ROMÁN, Pedro. 2002. Las influencias de las TIC. en los entornos de formación: posibilidades, desafíos, retos y preocupaciones. **Comunicación y Pedagogía**, Vol. 175: 48-54.
- CABERO, Julio y LLORENTE, Carmen. 2007. La interacción en el aprendizaje en red: Uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. **Ried**. Vol. 10: 97-123.
- CABRERA, Alexis y RAMÍREZ, Manuel. 2013. El uso de las TICS en la universidad: las redes sociales universitarias. **Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo**. Vol. diciembre 2013. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/atlante/emeroteca.html>.

- COATEN, Neil. 2003. Blended e-learning. **Educaweb**. Vol. 69. Disponible en: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>.
- PASCUAL, María Pau. (2003). El blended e-learning reduce el ahorro de la formación on-line pero gana calidad. **Educación, Formación y Trabajo**, Vol.69: 34-49.
- RODRÍGUEZ, María J.osé y PROVENCIO, Herminia. 2009. Metodología didáctica en aulas y tiempos virtuales: el acompañamiento docente en acciones formativas b-learning. **VII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria**. Alicante, julio 2009.
- ROSSER, Ana; MONDRAGÓN, Jasone; BUENO, Agustín; DOMÍNGUEZ, Javier; SEGURA, Miguel Angel; y MOYA, Conrado. 2010. **La metodología semipresencial Universidad de Alicante**. En: Tortosa, María Teresa; ÁLVAREZ, en el título propio de Experto/Especialista en Mediación en l Jose Daniel y PELLIN, Nuria (coords). **Nuevas Titulaciones y Cambio Universitario**, pp. 2149-2157. Universidad de Alicante. Alicante.
- SALGADO, Egdar. 2006. Manual de Docencia Universitaria. Introducción al constructivismo. Ulacit. Costa Rica.