

La opinión del alumno de Grado sobre docencia semipresencial

por Sonia Margarita RODRÍGUEZ PARADA y María José CABAILEIRO CASAL
Universidad de Vigo

1. Nuevos tiempos para la docencia universitaria

Es evidente que la Declaración de Bolonia ha supuesto un cambio radical del modelo educativo universitario, introduciendo grandes novedades respecto al modelo tradicional de enseñanza.

La Universidad española, inmersa de lleno en el Espacio Europeo de Educación Superior, orienta actualmente su diseño docente hacia un modelo activo y constructivista del conocimiento [1], bien distinto del paradigma clásico de enseñanza universitaria.

Son nuevos tiempos para la Universidad, con renovados objetivos y con pautas de comportamiento docente diferentes a las que los profesores estábamos acostumbrados. Una auténtica revolución didáctica, que afecta, simultáneamente, al docente y al discente de las nuevas titulaciones universitarias (Grado, Postgrado y Doctorado). Y aunque ambos participan en este proceso intenso de renova-

ción universitaria, el profesor es, sin duda, el principal gestor del cambio en el aula.

Una responsabilidad que, como profesional de la enseñanza, debe asumir y que condiciona inevitablemente su desempeño docente, ante la magnitud de los cambios estructurales que las instituciones universitarias españolas han venido experimentando en los últimos años.

En efecto, la convergencia europea ha relegado la enseñanza tradicional del profesor y ha puesto todo el acento en el proceso de aprendizaje del alumno. El conocimiento conceptual propio de cada disciplina se ha centrado en la adquisición de un conjunto de habilidades y competencias genéricas y específicas de cada materia; la titulación académica ha cedido paso a la cualificación profesional; la evaluación final del alumno ha perdido fuerza frente a su evaluación continua; el crédito tradicional, de diez horas presenciales, ha sido sustituido por el crédito europeo ECTS, de veinticinco horas, que con-

sidera no sólo el trabajo presencial del alumno, sino también las horas que dedica a su aprendizaje autónomo [2]. Todos estos cambios configuran nuevas pautas de comportamiento docente y exigen del profesorado una actitud predispuesta al cambio, que trascienda la enseñanza tradicional y pretenda el aprendizaje colaborativo.

Consecuencia inmediata de este nuevo escenario universitario es la notable reducción del número de horas de docencia presencial dedicadas a cada disciplina. Este hecho se acompaña, además, del declive metodológico de la lección magistral, que cede protagonismo en favor de metodologías más activas para el alumno. Se pretende estimular su proceso de aprendizaje autónomo, la interacción docente entre profesor y alumno y la colaboración entre alumno y alumno, enfatizando el trabajo cooperativo y el valor del grupo para aprender.

Pero no sólo la convergencia europea, sino también la sociedad de la información demandan un nuevo rumbo a la institución universitaria y respuestas eficaces a las necesidades educativas del siglo XXI. Por una parte, se exige una formación más abierta, flexible, de competencias transversales, asíncrona y continua a lo largo de la vida; por otra, se pretende un uso más intensivo de las nuevas tecnologías con fines docentes. Como indica la UNESCO (2008) “para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes y docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia” [3].

Ante estas circunstancias, diametralmente opuestas a las que le precedieron, el profesor universitario se ve obligado a asumir nuevos roles y rediseñar su estrategia docente adaptándose a los nuevos tiempos, repletos de oportunidades, es cierto, pero también de grandes desafíos e incertidumbre. Se revaloriza más que nunca la innovación y la creatividad en la docencia, con la pretensión de organizar el ambiente de aprendizaje de una forma menos tradicional y más acorde con las nuevas exigencias universitarias.

El objetivo de este trabajo es describir y valorar la metodología docente semipresencial con que se imparte una asignatura de Grado, en respuesta al cambio universitario. La investigación se centra en Matemática de las operaciones financieras (en adelante, MOF), una materia de primer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas. De formación básica, con 6 créditos ECTS, tiene un alto componente metodológico que introduce al alumno en la lógica de la valoración financiera.

El método docente semipresencial de la asignatura combina la docencia en el aula presencial, que sigue pautas tradicionales, con un ambiente virtual de aprendizaje en Internet, diseñado por el profesorado de MOF en la plataforma tecnológica *Moodle*, con el asesoramiento técnico del Servicio de Teledocencia de la Universidad de Vigo.

La valoración de la semipresencialidad docente se realiza desde la óptica del alumno, por ser el principal usuario de la misma. Se recaba su opinión sobre la docencia semipresencial cuando ha finali-

zando su proceso de aprendizaje en la materia. Con ello, se pretende provocar la inevitable comparación con la docencia exclusivamente presencial que aplican otras asignaturas cursadas simultáneamente. Si la percepción del alumno hacia la semipresencialidad es positiva, el esfuerzo realizado por aplicar docencias más activas y autónomas habrá sido productivo. De otro modo, si el alumno no percibe que la semipresencialidad tiene un valor añadido en su aprendizaje, la importancia concedida a esta opción híbrida de docencia será tan inmerecida como cuestionable su ventaja formativa frente a alternativas más tradicionales, de carácter exclusivamente presencial.

La estructura del trabajo responde al siguiente esquema. En primer lugar, se describe la semipresencialidad como alternativa docente, resaltando su adecuación al nuevo contexto universitario. Se alude al debate académico y profesional sobre las ventajas de la virtualidad y de la presencialidad en la enseñanza y se describe cómo el equipo docente ha interpretado e implementado la docencia semipresencial en la asignatura.

En segundo lugar, se analiza el grado de eficacia de esta opción mixta de enseñanza-aprendizaje, valorando si contribuye, en mayor medida que otras alternativas de docencia, a rentabilizar la autonomía del alumno y a facilitar su proceso de aprendizaje; un aspecto particularmente atractivo si tenemos en cuenta que cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje y una forma singular de aprender. Se considera que el camino más corto para saberlo es preguntar directamente la opi-

nión del alumno, a través de una encuesta que contrasta la utilidad del método docente semipresencial aplicado. Se pretende identificar, desde la percepción del alumno, la docencia preferida a la hora de aprender y los recursos que considera más eficaces en este proceso. La evaluación de la metodología semipresencial, por tanto, no se realiza como evaluación diagnóstica sino a modo de evaluación final, una vez se ha producido el proceso formativo en la materia (Belanger y Jordan, 2000).

En tercer lugar, tras el análisis descriptivo de la opinión del alumno, se realiza un análisis factorial, que pretende sintetizar toda la información recopilada en dimensiones principales, identificando preferencias metodológicas comunes en el colectivo encuestado. Se contempla, además, la posibilidad de que exista asociación entre el perfil del alumno y su opinión sobre la metodología docente. Esta cuestión se aborda mediante la técnica estadística de comparación de medias. Se establece el perfil del alumno encuestado con base en cuatro criterios: sexo, procedencia académica, conocimiento previo de la materia y calificación final. En las variables dicotómicas de perfil se aplica el test t de Student y en las variables de perfil con más de dos categorías se realiza el análisis de la varianza.

En último lugar, sobre la base de lo expuesto anteriormente, se resumen las principales conclusiones de haber experimentado la semipresencialidad docente en Matemática de las operaciones financieras, destacando la opinión del auténtico protagonista del aprendizaje: el alumno. Y aunque su percepción al respecto no es

extrapolable a cualquier disciplina ni a cualquier alumno universitario, sí debería resultar universal la práctica de escuchar al alumno cuando concluye su experiencia formativa. La posibilidad de mejorar la utilidad del método docente es suficientemente significativa.

2. La semipresencialidad como alternativa docente

La reducción notable en el número de horas presenciales de cada materia en las nuevas titulaciones, respecto al tiempo disponible en los antiguos Planes de Estudio, y el uso cada vez más generalizado de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) como nueva forma de aprender [4] han sido los dos factores determinantes de la adopción, en MOF, de una metodología docente semipresencial.

El método semipresencial consiste en la combinación de dos entornos complementarios: por una parte, docencia presencial en el aula física; por otra, docencia no presencial o a distancia en el aula virtual, a la que el alumno accede a través de ordenador. Como indica Ortega (2011) “ahora más que nunca, en el contexto en que vivimos el aprendizaje deja de ser una actividad confinada a las paredes del aula” [5]. Y es que las TIC permiten transcender la presencialidad y dan la oportunidad al profesor de seguir formando a sus alumnos en soporte digital.

Esta metodología tiene su origen en el término anglosajón *blended learning*, asociado inicialmente a la formación en empresas y pronto extendido al ámbito de la docencia universitaria, incluso entre universidades de fuerte tradición presencial

(Boyle, Bradley, Chalk, Jones y Pickard, 2003; Garrison y Kanuba, 2004). Supone un método de aprendizaje híbrido entre la docencia presencial y el aprendizaje exclusivamente en línea o *e-learning* (Rossemberg, 2001).

Entendemos que este modelo mixto encaja a la perfección en la estructura del crédito europeo, al organizar no sólo las horas presenciales de docencia, sino también las horas de trabajo autónomo del alumno. Dicho trabajo se pauta de forma previa por el docente en un espacio virtual y de modo suficientemente flexible para ser personalizado por el discente, respondiendo a las más diversas necesidades y situaciones de aprendizaje que se pueden plantear. Consideramos que esta dimensión digital de la docencia, multimedia e hipertextual, potencia el estudio autónomo que pretende la Declaración de Bolonia, porque ofrece al alumno un itinerario para aprender, un camino por recorrer sin restarle el protagonismo de su progreso. En efecto, es el alumno quien asume las riendas de su aprendizaje y el control del espacio y del tiempo de estudio, haciéndolo verdaderamente independiente (Wedemeyer, 1981; Gunawardena y McIsaac, 2004).

En este sentido, son numerosas las ventajas que la literatura especializada concede a la virtualidad y al uso de la tecnología al servicio de la educación. La adopción de una plataforma virtual de aprendizaje apoya el planteamiento constructivista y cooperativo de la educación (Coderch y Guitert, 2001); promueve la interacción alumno-profesor, la cooperación alumno-alumno y la libertad de aprendizaje (Ortega, 2011); fomenta la flexibili-

dad y la personalización a las necesidades del estudiante y a su itinerario formativo; incrementa el acceso a la información actual y completa; promueve la destreza en el uso de nuevas tecnologías para el futuro profesional; desarrolla las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas necesarias en la sociedad actual (Ruiz y García, 2010); ... Con todo, es importante señalarlo, el uso de las TIC no es garantía para un mejor rendimiento educativo (Suárez, 2011).

Pero también la presencialidad aporta aspectos positivos al aprendizaje. La gran dispersión informativa que conlleva un recurso inagotable como Internet tiene en las clases presenciales una referencia mucho más acotada para el alumno, favoreciendo un seguimiento progresivo y más asequible del programa académico. Por otra parte, la figura del profesor, compartiendo el mismo espacio y tiempo que el alumno, puede llegar a ejercer una empatía crucial en las primeras fases del aprendizaje, motivando y entrenando al alumno para afrontar, con autodisciplina e independencia, su autonomía de estudio en momentos posteriores al aula física.

En cualquier caso, no somos partidarias de plantear en la docencia una relación disyuntiva entre virtualidad y presencialidad, sino sinérgica. Como señala Suárez (2011):

“no se trata de afirmar que un entorno educativo es mejor que otro, sino de destacar que lo presencial como lo virtual delimitan entornos educativos propios e implican, por tanto, condiciones de aprendizaje diferentes a tomar en cuenta de cara al diseño de actividades de aprendizaje” [6].

3. Diseño de una estrategia docente semipresencial

Teóricamente, la docencia semipresencial intenta aunar las ventajas docentes de la presencialidad y de la virtualidad, minimizando los inconvenientes de optar, en exclusiva, por una de las dos alternativas.

El entorno educativo presencial de MOF se desarrolla, desde un punto de vista metodológico, a través de cuatro recursos: sesiones magistrales, resolución de ejercicios y de casos reales, prácticas en aula de informática y tutorías en grupo. Estas cuatro metodologías docentes presenciales ocupan un tercio (50 horas) del cómputo global de trabajo asignado al estudiante para cumplir los objetivos del programa de la materia (150 horas).

En las clases teóricas, con una cadencia de una sesión magistral por semana, se exponen los contenidos más relevantes y de mayor dificultad conceptual, ante una audiencia numerosa. En seminarios de aforo mucho más reducido se desarrollan las clases prácticas, donde se proponen ejercicios con resolución guiada por el profesor, tras un previo debate de planteamientos entre los asistentes. La resolución individual de las sesiones iniciales da paso al trabajo en equipo de sesiones más avanzadas, con las que se pretende promover la competencia intergrupos y la cooperación intragrupos. Las últimas sesiones prácticas del curso se realizan en el aula informática, donde el alumno afronta casos de mayor complejidad operativa.

Por último, en las tutorías en grupo se realiza un repaso teórico-práctico de los

contenidos impartidos siguiendo la secuencia de aprendizaje. El alumno expone ante el profesor y ante los demás alumnos de su grupo las dudas surgidas en su proceso individual de aprendizaje. Este tipo de docencia estimula la capacidad de los estudiantes para enseñarse los unos a los otros [7], reforzando el valor del grupo para aprender.

Simultaneando la presencialidad, el entorno educativo virtual de la asignatura se articula sobre un espacio asíncrono de docencia, denominado MOF Virtu@l. Se trata de un curso en línea, donde el alumno encuentra todo el material que necesita conforme avanza el programa de aprendizaje de la materia. Es importante señalar que no se trata de una serie de archivos “.pdf” o “.ppt” subidos a la plataforma como soporte escrito de las clases presenciales, sino un espacio propio de teledocencia. La tradición del manual clásico, que se utilizaba en la asignatura hasta el rediseño de la estrategia docente, fue sustituida por material digital, creado en lenguaje de marcado de hipertexto (HTML) y diseñado por el profesorado tras un período previo de cualificación en herramientas y recursos de teleformación.

En las distintas unidades didácticas digitales, el alumno encuentra ejemplos prácticos, pruebas de autoevaluación y enlaces de interés, que se plantean con un doble objetivo: por una parte, asegurar un proceso de aprendizaje progresivo e interactivo; por otra, contextualizar lo aprendido en la realidad económico-financiera más inmediata. Además, la plataforma propone al alumno un conjunto de actividades y de cuestionarios tipo test de elec-

ción múltiple y respuesta única, cuya realización se recomienda al final de cada unidad didáctica, con retroalimentación automática sobre la calificación obtenida. El alumno realiza este conjunto de tareas de forma voluntaria, siguiendo su ritmo propio de aprendizaje, después de haber recibido la formación teórico-práctica necesaria en el aula presencial. De este modo, el discente sabe, de forma autónoma, qué etapa de aprendizaje ha superado y cuál debe trabajar con más intensidad hasta alcanzar la formación pretendida.

Las evidencias de aprendizaje registradas de forma nominativa en la plataforma son la base de la evaluación continua del alumno a lo largo del curso. Su envío se realiza, exclusivamente, a través de la plataforma, con fecha límite de entrega para su evaluación, tras un plazo de realización fijado de antemano en el cronograma de la asignatura.

Es importante señalar que este planteamiento simplifica, de forma notable, la retroalimentación del trabajo autónomo en cursos de elevada matrícula, como suele ser habitual en los primeros años del Grado. De otro modo, sería difícilmente asumible por parte del equipo docente corregir, en tiempo real y de forma periódica durante el curso, las actividades y cuestionarios propuestos a todos y cada uno de los alumnos. Y aunque su diseño y perfeccionamiento exige una inversión elevada de tiempo, pronto se amortiza con la tipificación de los errores más frecuentes, el automatismo de la calificación y la personalización de la retroalimentación docente al progreso individual de cada alumno. Conviene indicar, no obstante,

que las actividades y cuestionarios virtuales de MOF se combinan, al final de curso, con una prueba presencial, de contenido teórico-práctico. En ella se evalúa la adquisición de conocimientos, la destreza en su aplicación práctica y la habilidad para emplearlos en nuevas situaciones. Por tanto, la semipresencialidad también se extiende al proceso de evaluación, al combinar sucesivas pruebas virtuales con una única prueba presencial, que se celebra al final del curso.

Páginas *web* de instituciones oficiales, glosarios, bibliografía de cada tema, enunciados de las clases prácticas, cuadros resumen de contenidos relevantes, solución de las actividades propuestas, tras finalizar el plazo límite de envío, y solución de los exámenes de junio y julio, tras su celebración, completan los principales recursos a disposición del alumno en el espacio virtual de la asignatura.

A modo de prólogo, el curso en línea incluye una presentación de la asignatura, donde se enumera el conjunto de competencias y habilidades que el alumno debe adquirir cursando la materia; se especifica el método de aprendizaje; se aclara el criterio de evaluación; y se indica un cronograma de toda la asignatura, con las distintas etapas de la formación, semana a semana, y los recursos docentes a disposición del alumno para alcanzarla. Un tablón de noticias y un foro de debate aportan fluidez en la comunicación entre los distintos usuarios del curso en línea, desde sus respectivos roles de profesores y alumnos.

En cualquier caso, interesa destacar que el espacio MOF Virtu@l es una herra-

mienta de apoyo para el aprendizaje colaborativo en la materia, creado como complemento, nunca sustitutivo, de la docencia presencial, a la que el equipo docente de MOF no renuncia ni pretende subordinar.

Tras describir el método de docencia semipresencial aplicado en la asignatura, seguidamente nos planteamos analizar cómo percibe el alumno la transición docente de la presencialidad a la semipresencialidad; cómo valora este espacio híbrido de aprendizaje, sincrónico en el aula física y asíncrono en el aula virtual ¿Aprecia el alumno un valor añadido en la semipresencialidad frente a otras opciones de docencia más convencionales? Esta es la dimensión que pretendemos explorar a partir de la opinión del alumno, tras concluir su experiencia formativa con docencia semipresencial.

4. La valoración del alumno

Al finalizar el cuatrimestre, el 42% de los alumnos de primer curso que asistieron con regularidad a las clases presenciales y utilizaron la plataforma de teledocencia respondió, de forma voluntaria, a una encuesta de opinión sobre el método docente semipresencial empleado en MOF. La recogida de datos se realizó en los meses de junio y julio de 2011, con un total de 76 cuestionarios válidos.

Al objeto de evaluar la adecuación de las preguntas se realizó un ensayo previo no digital, que supuso la revisión de algunas cuestiones y la eliminación de varios ítems redundantes o de interpretación ambigua, que alargaban en exceso el tiempo de respuesta al cuestionario, sin aportar información relevante. La versión defini-

tiva de la encuesta fue difundida a través de la plataforma, en el espacio virtual de la asignatura, bajo el epígrafe “Tu opinión sobre MOF nos importa”. Mediante un conjunto de preguntas, el alumno pudo reflejar su grado de satisfacción con el método docente de la asignatura e introducir comentarios y sugerencias de mejora.

Se preguntó, con detalle, sobre el grado de utilidad de los distintos recursos didácticos, presenciales y virtuales, empleados en el proceso de aprendizaje de la materia. El objetivo prioritario era conocer, a través de las respuestas, si la opción semipresencial de docencia facilita el aprendizaje en mayor medida que otras alternativas más tradicionales. Sólo en caso afirmativo el esfuerzo dedicado a la innovación docente puede calificarse de provechoso y considerar positivo el retorno de la elevada inversión de tiempo que requiere su diseño e implantación.

Entre otros aspectos, se intentaba identificar los recursos de mayor utilidad para el alumno, los más eficaces en su formación y su posible preferencia por la docencia presencial, por la docencia virtual o por una combinación de ambas. De este modo, obtuvimos una valiosa retroalimentación de la estrategia docente aplicada en MOF.

La valoración del alumno eliminó, en gran parte, la incertidumbre sobre la idoneidad del método semipresencial adoptado en la materia y sugirió áreas de mejora para facilitar el aprendizaje. Y aunque la posibilidad de extrapolar las conclusiones a todo tipo de alumno y a toda disciplina resultaría tan ambiciosa como sim-

plista, consideramos que la práctica de escuchar al alumno cuando finaliza su proceso de aprendizaje tiene validez universal. La información emergente de su opinión puede resultar muy útil para mejorar el desempeño docente.

La percepción del colectivo encuestado se basó en diecisiete variables de opinión medidas sobre una escala Likert, en intervalos establecidos de 1 (mínimo) a 7 (máximo). También se incluyeron dos variables cualitativas dicotómicas. La Tabla 1 relaciona la selección de variables y sus correspondientes estadísticos descriptivos.

Las clases prácticas son, en opinión del alumno, el recurso de mayor utilidad en el proceso de aprendizaje de la materia. Le siguen en importancia el espacio de docencia virtual, las tutorías grupales y, en último término, las clases teóricas, que se perciben menos útiles que los restantes recursos docentes.

Esta información nos hace reflexionar, inevitablemente, sobre el planteamiento actual de las horas teóricas en la asignatura. Parece necesario, por tanto, innovar más en esta parcela de docencia que es, sin duda alguna, la metodología docente más tradicional que empleamos (sesión magistral) y una de las herencias académicas a la que más nos cuesta renunciar como docentes.

Resulta especialmente relevante que los dos primeros tipos de docencia elegidos por el alumno sugieran la opción metodológica semipresencial. En efecto, el binomio preferible para el aprendizaje de la asignatura combina un recurso presencial (cla-

TABLA 1: variables de opinión del alumno

Variables en escala Likert (1-7)	Media	Desviación típica
Utilidad de clases teóricas	4,42	1,594
Utilidad de clases prácticas	5,93	1,226
Utilidad de tutorías grupales	4,99	1,545
Utilidad de MOF Virtu@l	5,32	1,481
Más autonomía de aprendizaje	4,88	1,433
Más flexibilidad horaria para estudiar	5,12	1,356
Mejor planificación del estudio	4,76	1,522
Más competencia digital	4,21	1,791
Mejor organización de todo el material	4,66	1,786
Aprendizaje más activo	5,08	1,440
Mejor comprensión de la materia	4,79	1,445
No encuentro ventaja alguna en la plataforma	2,28	1,511
El uso de la plataforma complica el aprendizaje	1,87	1,370
Utilidad de las unidades didácticas digitales	5,34	1,740
Utilidad de las autoevaluaciones	5,16	1,697
Utilidad de las actividades propuestas	5,42	1,651
Utilidad de los cuestionarios de cada tema	5,61	1,461
Variables dicotómicas	Sí	No
¿Consideras ventajosa la semipresencialidad?	96%	4%
Hubiera preferido la clase al modo tradicional	9%	91%

ses prácticas) con otro virtual (curso en línea: MOF Virtu@l).

Puesto que el objetivo principal de la encuesta era conocer la percepción del alumno sobre la metodología docente se-

mipresencial le preguntamos, sin ambages, si consideraba ventajosa o no la combinación de clases presenciales con una plataforma virtual de aprendizaje. El 96% de los encuestados contestó afirmativamente, de forma que la opción semipre-

sencial se ve respalda por una rotunda mayoría muestral, que la considera eficaz para su proceso de aprendizaje en la materia.

Insistiendo todavía más en este aspecto, preguntamos expresamente al alumno si hubiese preferido tener clase de la asignatura al modo tradicional, esto es, únicamente en modalidad presencial, sin pautar su trabajo autónomo en el aula virtual y utilizar un libro tradicional en lugar del material didáctico facilitado en soporte digital. En suma, prescindir de todas las innovaciones docentes realizadas en la asignatura para afrontar el cambio y seguir dando clase al modo convencional. Las respuestas reflejaron, de nuevo, escasa dispersión y una categórica negativa (91%) a la opción tradicional de docencia en las nuevas generaciones de alumnos, que asumen con mucha mayor espontaneidad que el profesorado la virtualidad del aprendizaje.

Confirmada la opinión favorable sobre el empleo del aula virtual en combinación con el aula presencial, interesa conocer con más detalle cómo argumenta el alumno de primer curso los beneficios de la semipresencialidad en su aprendizaje colaborativo. Las preguntas abiertas planteadas en el cuestionario aportaron información al respecto.

El discente valora, en primer lugar, la asincronía de espacio y de tiempo que le ofrece el aula virtual, al beneficiarse de una mayor flexibilidad horaria para el estudio, una ventaja que no le ofrece el aula presencial. También destaca el hecho que la plataforma le exige una actitud más ac-

tiva en su proceso de aprendizaje, animándole a realizar y enviar para su evaluación un conjunto de tareas pautadas en cada una de las etapas de su formación en la materia. Otras ventajas percibidas por el alumno son la autonomía de aprendizaje que permite el estudio a través de la plataforma, la mejor comprensión de la asignatura, al combinar distintas formas de aprender, y una mejor planificación de todo el proceso de aprendizaje.

El alumno valora en menor medida la posibilidad de organizar mejor todo el material de la asignatura en la plataforma y que el aprendizaje a través del espacio virtual le reporte mayor competencia digital. Con el fin de recoger también las opiniones más críticas se incluyeron expresamente en la encuesta dos ítems cerrados relativos a “No encuentro ninguna ventaja especial de la plataforma para aprender” y “El uso de la plataforma ha complicado mi aprendizaje”. Sus resultados promedio (Tabla 1) muestran una buena acogida del aprendizaje en soporte virtual por parte del alumno, que valora positivamente el uso de la tecnología también en su proceso formativo y no sólo en la faceta de ocio.

Respecto a los cuatro recursos docentes que la asignatura ofrece en soporte digital, el alumno considera que los cuestionarios tipo test de elección múltiple y respuesta única son el recurso virtual de mayor utilidad para el aprendizaje. La retroalimentación automática que genera la plataforma, y que incluye la calificación obtenida en cada cuestionario, es interpretada por el alumno como una indicación del nivel alcanzado y un entrenamiento progresivo para su examen final.

La opinión del alumno de Grado sobre docencia semipresencial

En segundo lugar, el encuestado valora la utilidad de las actividades propuestas por el docente a través de la plataforma, al permitirle la aplicación práctica de los conceptos teóricos aprendidos.

La presentación de contenidos del programa en formato hipertextual, esto es, la unidad didáctica que documenta cada tema, resulta el tercer recurso más útil en opinión del alumno.

Por último, las autoevaluaciones, que se programan con retroalimentación inmediata a partir de la tipificación de errores frecuentes, ocupan el cuarto lugar en utilidad para el aprendizaje. Es importante mencionar, no obstante, que los cuatro recursos virtuales obtienen promedios elevados, por encima de la mayoría de recursos presenciales, a excepción de las clases prácticas. Un hecho que refuerza una

vez más la buena acogida del uso del ordenador como herramienta para aprender y potenciar, en este sentido, el trabajo autónomo del alumno.

A continuación, tomando como punto de partida las diecisiete variables de opinión medidas en escala Likert realizamos un análisis factorial. Con él pretendimos sintetizar la información recopilada a través del cuestionario e identificar el número mínimo de dimensiones que explica el máximo de información contenida en los datos. A tal efecto, se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 19. La adecuación del análisis factorial a la muestra fue contrastada satisfactoriamente con el índice Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Bartlett, que nos llevó a rechazar la hipótesis de variables no correlacionadas. En efecto:

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,788
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	623,847
	gl	136
	Sig.	,000

Verificada la idoneidad del análisis, se extrajeron los factores comunes de la muestra a través del método de componentes principales, la regla de Kaiser y la normalización Varimax para la matriz de

componentes rotados. El resultado final del análisis indica una estructura factorial integrada por cuatro componentes principales, que explican el 65% de la varianza total.

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado
1	6,174	36,320	36,320	4,190	24,647	24,647
2	1,749	10,286	46,606	2,382	14,011	38,659
3	1,654	9,727	56,333	2,258	13,280	51,938
4	1,471	8,654	64,987	2,218	13,048	64,987

La matriz de componentes rotados, cuya rotación convergió en cinco interacciones, resultó ser la siguiente:

	Componente			
	1	2	3	4
Mejor planificación del estudio	,818			
Más flexibilidad horaria para estudiar	,727			
Mejor organización de todo el material	,725			,317
Aprendizaje más activo	,724			
Más autonomía de aprendizaje	,698			,334
Más competencia digital	,661			
Utilidad MOF Virtu@l	,591	,325		,433
Mejor comprensión de la materia	,507		,385	,483
Utilidad de las unidades didácticas digitales	,439		,390	,344
Utilidad de las actividades propuestas		,893		
Utilidad de los cuestionarios de cada tema		,828		
Utilidad de las autoevaluaciones		,739		
Utilidad tutorías grupales			,858	
Utilidad clases prácticas			,798	
Utilidad clases teóricas			,655	
El uso de la plataforma complica el aprendizaje				-,849
No encuentro ventaja alguna en la plataforma				-,828

A partir de esta matriz realizamos la interpretación de las cuatro dimensiones que reflejan de forma independiente y uní-

voca la opinión del alumno sobre el método docente semipresencial aplicado en la asignatura. Así, la componente 1 sintetiza la

“utilidad del aula virtual” y representa las ventajas que percibe el alumno en el uso de la plataforma para aprender, como complemento de la docencia presencial.

La componente 2 sintetiza la “eficacia de los recursos docentes del aula virtual”, es decir, actividades propuestas, cuestionarios, autoevaluaciones y los demás recursos que el alumno tiene a su disposición en el curso en línea, promoviendo un aprendizaje flexible, asíncrono y autónomo.

La componente 3 sintetiza la “eficacia de los recursos docentes del aula presencial” y destaca también la utilidad de recursos didácticos tradicionales, como tutorías grupales, seminarios prácticos y clases teóricas, configurando otra faceta del aprendizaje, en la que el alumno y el profesor comparten un mismo espacio y tiempo de docencia.

La componente 4 sintetiza la “no preferencia del alumno por el aula únicamente presencial”, a partir de una percepción contraria a la exclusividad presencial, que destaca el valor añadido que la virtualidad puede reportar en el proceso de aprendizaje.

En consecuencia, parece deducirse de las cuatro dimensiones identificadas que el alumno acoge favorablemente la semipresencialidad docente como un método apropiado para consolidar su aprendizaje, aun manifestando cierta predilección por recursos virtuales o presenciales, según sus necesidades diversas y su particular situación de estudio. Se contempla la utilidad del aula virtual como extensión del aula presencial y se aprecia positivamente

que el docente diseñe, de forma coordinada con la presencialidad, un espacio virtual de formación autónoma, sin restricción de espacio y de tiempo para aprender.

Otro aspecto que analizamos en este trabajo es la posible incidencia del perfil del alumno en su percepción y valoración sobre la metodología docente. La muestra que empleamos es heterogénea y permite estudiar si la opinión del alumno en los distintos ítems puede estar influida por el perfil del encuestado; por tanto, si difiere de forma estadísticamente significativa según cada categoría. Acotamos el perfil del alumno con base en cuatro criterios: sexo, procedencia académica, conocimiento previo de la materia y calificación final. La muestra que sustenta el estudio presenta la diversidad de perfiles que refleja la Tabla 2.

Para valorar una posible asociación entre el perfil del alumno y su opinión sobre la metodología docente en MOF comprobamos, de forma preliminar, si las variables cuantitativas (diecisiete variables de opinión medidas en escala Likert) cumplían el requisito de normalidad en cada grupo que se comparaba (cuatro variables de perfil).

Se constató que sólo la categoría “Conocimiento previo de la materia” se ajustaba a una distribución Normal. En este caso, dada su naturaleza dicotómica, se optó por analizar la posible asociación a través del test t de Student en dos grupos de casos independientes entre sí, contrastando la hipótesis nula de medias similares entre aquellos alumnos con conocimiento previo de la materia y aquellos que cursaron la disciplina por vez primera.

TABLA 2

SEXO

Mujeres	 70%
Hombres	 30%

PROCEDENCIA ACADÉMICA

Bachillerato en humanidades y ciencias sociales	 57%
Otros bachilleratos	 14%
Ciclos formativos	 17%
Otros cursos universitarios	 12%

CONOCIMIENTO PREVIO DE LA MATERIA

No conocía MOF	 66%
Conocía MOF	 34%

CALIFICACIÓN FINAL

Sobresaliente	 1%
Notable	 18%
Aprobado	 58%
Suspense	 16%
No presentado	 7%

Se comprobó que las restantes variables de perfil (sexo, procedencia académica y calificación final) no cumplían el requisito de normalidad. Por ello, se realizó una prueba no paramétrica, haciendo un contraste de hipótesis que evaluaba hasta qué punto las medias de las variables de opinión del alumno eran diferentes entre hombres y mujeres, entre alumnos proce-

dentos de distintos itinerarios académicos y entre alumnos que obtuvieron diversas calificaciones finales. En el primer caso se realizó la prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes. En el segundo y tercer casos, al presentar la variable de perfil más de dos categorías, se optó por la prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes.

Y aunque sería sumamente ventajoso para el profesor establecer algún tipo de asociación que le permitiese definir el método docente más eficaz para cada perfil de alumno, el resultado de nuestro análisis apunta en una dirección bien distinta.

No se aprecia en este trabajo evidencia estadística suficiente que sugiera que las preferencias del alumno sobre metodología docente están condicionadas por tener o no conocimiento previo de la asignatura. Tampoco difieren de forma estadísticamente significativa las opiniones entre hombres y mujeres, ni entre alumnos con distintas procedencias académicas. En todos estos casos, siguiendo la metodología estadística indicada, no podemos rechazar la hipótesis nula de medias similares en los distintos perfiles identificados, ni deducir algún tipo de asociación que pudiese orientar, a priori, el diseño de docencias adaptadas a cada perfil.

En términos generales, tampoco el rendimiento académico que obtiene el alumno al final del curso parece influir en su opinión sobre la metodología docente. La distribución de quince de las diecisiete variables medidas en escala Likert es similar entre sobresalientes, notables, aprobados, suspensos y no presentados. Únicamente dos posibles asociaciones muestran en el análisis suficiente evidencia estadística: las mejores calificaciones se relacionan directamente con una mejor comprensión de la materia (una asociación, por otra parte, bastante previsible) y también con una mayor utilidad de los cuestionarios virtuales en el proceso de aprendizaje (posiblemente, por ser superior el grado de ejecución de los

cuestionarios en los alumnos con calificaciones más elevadas).

4. Conclusiones

Aunque tradicionalmente hemos venido desarrollando nuestra labor docente universitaria en el aula presencial, en los últimos dos años hemos utilizado el método docente semipresencial. Con este cambio metodológico, que desarrollamos en una asignatura de Grado, pretendemos afrontar las exigencias y los retos de aprendizaje que impone el Espacio Europeo de Educación Superior.

A partir de esta experiencia, enriquecida con la opinión del alumno al finalizar su formación con docencia semipresencial, extraemos las siguientes conclusiones:

I. La Declaración de Bolonia es incompatible con el modelo tradicional de enseñanza universitaria al que los docentes estábamos acostumbrados. Impera un modelo mucho más activo y constructivista del conocimiento. Ante el nuevo contexto de aprendizaje, es necesario que el profesor rediseñe su estrategia docente.

II. La reducción significativa en el número de horas presenciales de cada materia en las titulaciones del Espacio Europeo de Educación Superior y el uso cada vez más generalizado de las TIC como nueva forma de aprender son dos circunstancias que el profesor universitario no puede obviar en el rediseño de su estrategia docente. En este sentido, consideramos que la metodología docente semipresencial puede ser una buena alternativa para integrar ambos factores y gestionarlos de forma eficaz.

III. La semipresencialidad combina la docencia en el aula presencial con un ambiente virtual de aprendizaje a través de Internet. Este modelo mixto encaja a la perfección en la estructura del crédito europeo ECTS, permitiendo al docente organizar no sólo las horas presenciales de su docencia, sino también pautar las horas de trabajo autónomo del alumno. La prolongación del aula física en el aula virtual, diseñada específicamente para continuar aprendiendo, promueve la independencia y el protagonismo del alumno en el proceso de aprendizaje.

IV. Las nuevas generaciones de universitarios acogen favorablemente el empleo del aula virtual en combinación con el aula presencial. Asimilan la virtualidad del aprendizaje con mucha mayor espontaneidad que el profesorado la virtualidad de la enseñanza. En realidad, es el docente el que tiene que realizar un mayor esfuerzo de adaptación a las nuevas circunstancias tecnológicas de la docencia universitaria. Definir, desarrollar y controlar el soporte digital de su docencia exige al profesor: a) una actitud predispuesta al cambio; b) una elevada inversión de tiempo; y c) suficiente cualificación en el uso de herramientas y recursos de teleformación.

V. Desde la perspectiva docente, consideramos que la semipresencialidad permite vincular al alumno de forma más continua e intensa que la docencia exclusivamente presencial. La relación alumno-profesor se estrecha con la extensión del aula física en el aula virtual. En efecto, la plataforma permite al profesor una retroalimentación constante (automática) y personalizada a cada alumno, difícilmente re-

alizable a través del aula presencial en cursos de elevada matrícula. La evaluación continua del alumno resulta más factible en el entorno virtual. Además, su gestión se facilita con una información más objetiva y detallada en cada una de las etapas del proceso de aprendizaje del alumno: ritmo, frecuencia, cumplimiento de plazos, evidencias de aprendizaje, contenidos de difícil comprensión o de inadecuada explicación, calificaciones periódicas, eficacia de los distintos recursos didácticos, etc. Estos y otros muchos aspectos pueden ser registrados automáticamente por la plataforma, originando una fuente inagotable de información personalizada, que el profesor puede utilizar para reorientar su docencia y facilitar el aprendizaje.

VI. Desde la perspectiva del alumno, se considera más eficaz la docencia semipresencial que la docencia exclusivamente presencial. La mezcla de docencias genera valor añadido para el aprendizaje. El alumno valora positivamente que el docente organice, además de sus clases presenciales, un espacio virtual de formación autónoma, colaborativa, sin restricción de espacio y de tiempo para aprender. Dicha extensión docente ofrece al alumno una secuencia concreta de aprendizaje, pero sin restarle el protagonismo de su progreso. De igual modo, el alumno se decanta por la semipresencialidad en la elección de los recursos docentes más eficaces: en nuestro caso, clases prácticas (presenciales) y curso en línea (virtual) es el binomio preferido para aprender.

VII. En un contexto de restricción de horas presenciales, la semipresencialidad

permite dedicar las horas de docencia en el aula física a aquellas formas que resultan más productivas para el aprendizaje del alumno. En nuestro caso, aumentar la eficacia de la presencialidad intensificando la vertiente práctica de la docencia y dinamizar en soporte digital la vertiente teórica que, de forma tradicional, veníamos impartiendo presencialmente en sesiones magistrales.

VIII. No se aprecia en este trabajo evidencia estadística suficiente que sugiera que las preferencias del alumno sobre la metodología docente están condicionadas por tener o no conocimiento previo de la asignatura, por ser hombre o mujer o por su procedencia académica. Este hecho impide plantear algún tipo de asociación que pudiese orientar, a priori, el diseño de docencias adaptadas a cada perfil de discente.

IX. El método docente semipresencial favorece una progresiva adaptación del profesor a las nuevas formas y soportes digitales de docencia. Supone innovar y aproximarse a las circunstancias tecnológicas del aprendizaje actual, pero de una forma menos radical que con *e-learning*. No es preciso renunciar a la tradición presencial que la mayoría de los profesores universitarios hemos venido aplicando durante muchos años, con un resultado académico no necesariamente menos satisfactorio.

X. Y aunque no existen fórmulas universales consideramos, desde la experiencia adquirida, que la semipresencialidad permite guiar y potenciar, con contacto humano, la libertad y el protagonismo de

aprendizaje del alumno, resultando ser una buena alternativa para afrontar el cambio radical que el Espacio Europeo de Enseñanza Superior ha supuesto en la docencia universitaria.

Dirección para la correspondencia: Sonia Margarita Rodríguez Parada (srparada@uvigo.es), Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Vigo. Campus Lagoas Marcosende, s/n 36310 Vigo.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 23. XI. 2012.

Notas

- [1] FOSNOT, C. T. (1996) *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (New York, Teachers College Press).
- [2] El Sistema europeo de transferencia de créditos (*European Credit Transfer System*) permite trasladar, con criterio estandarizado, créditos académicos de una institución universitaria a otra. Se adoptó en 1989, en el ámbito del Programa Erasmus, actualmente integrado en el Programa Sócrates.
- [3] UNESCO (2008) *Estándares de competencia en TIC para docentes*, p. 2 (Londres, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).
- [4] España obtiene en 2010 un 7,3 sobre 10 en el índice elaborado por *The Economist Intelligence Unit*. Este índice evalúa la calidad de las infraestructuras TIC de 70 países, así como la capacidad de sus consumidores, empresas y Administraciones Públicas para el uso eficiente de las TIC. La media europea es 7; la media de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido es 7,6; la media de Estados Unidos 8,4. BANCO DE ESPAÑA (2011) *Síntesis de indicadores*. Cuadro 1.5.
- [5] ORTEGA, M. C. (2011) Las nuevas tecnologías como instrumentos innovadores de la educación a lo largo de la vida, p. 325, **revista española de pedagogía**, 249.
- [6] SUÁREZ, C. (2011) Asincronía, textualidad y cooperación en la formación virtual, p. 343, **revista española de pedagogía**, 249.
- [7] HUBER, G. L. (2008) Aprendizaje activo y metodologías educativas, p. 76, *Revista de Educación*, Número Extraordinario: Tiempos de cambio universitario en Europa.

Bibliografía

AREA MOREIRA, M. (2006) La enseñanza universitaria en tiempos de cambio: el papel de las bibliotecas en la innovación educativa, *IV Jornadas CRAI de REBIUN*, Universidad de Burgos, pp. 1-32.

BELANGER, F. y JORDAN, D. (2000) *Evaluation and Implementation of Distance Learning: technologies, tools and techniques* (Londres, Idea Group Publishing).

BOYLE, T.; BRADLEY, C.; CHALK, P.; JONES, R. y PICKARD, P. (2003) Using blended learning to improve student success rates in learning to program, *Journal of Educational Media*, 28, pp. 165-178.

BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS (2005) *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (Copenhagen, Ministry of Science, Technology and Innovation).

CODERCH, J. y GUITERT, M. (2001) ¿Cómo aprender y enseñar con Internet?, *Cuadernos de Pedagogía*, 301, pp. 56-63.

FOSNOT, C. T. (1996) *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (New York, Teachers College Press).

GUNAWARDENA, C. y MCISAAC, M. S. (2004) Distance education, en JONNASSEN, D. H. *Handbook of research on educational communications and technology* (Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates) pp. 355-395.

HUBER, G. L. (2008) Aprendizaje activo y metodologías educativas, *Revista de Educación*, Número Extraordinario: Tiempos de cambio universitario en Europa, pp. 59-81.

ORTEGA NAVAS, M. C. (2011) Las nuevas tecnologías como instrumentos innovadores de la educación a lo largo de la vida, *revista española de pedagogía*, 249, pp. 323-338.

ROSENBERG, M. (2001) *E-learning: Estrategias para transmitir conocimiento en la era digital* (Bogotá, McGraw-Hill).

RUIZ CORBELLA, M. y GARCÍA ARETIO, L. (2010) Movilidad virtual en la educación superior, ¿oportunidad o utopía?, *revista española de pedagogía*, 246, pp. 243-260.

SUÁREZ GUERRERO, C. (2011) Asincronía, textualidad y cooperación en la formación virtual, *revista española de pedagogía*, 249, pp. 339-356.

WEDEMEYER, C. A. (1981) *Learning at the back door. Reflections on non-traditional learning in the lifespan* (Madison, The University of Wisconsin Press).

Resumen:

La opinión del alumno de Grado sobre docencia semipresencial

Este trabajo defiende la semipresencialidad como una alternativa de docencia universitaria idónea en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La reducción notable de las horas presenciales en las nuevas titulaciones y el protagonismo que adquiere el aprendizaje autónomo son dos realidades que el docente universitario debe afrontar y saber gestionar con eficacia. En este sentido, la prolongación del aula física en el aula virtual, diseñada específicamente para continuar aprendiendo, puede ser una buena alternativa, que el alumno parece acoger positivamente.

Una encuesta de opinión, realizada después de haber recibido docencia semipresencial en una asignatura de Grado (Matemática de las operaciones financieras), analiza la perspectiva del discente sobre diversos aspectos de esta metodología híbrida de aprendizaje, la compara con otras opciones más tradicionales de docencia universitaria y evalúa la posible incidencia que puede tener el perfil del alumno encuestado en su preferencia por determinadas metodologías docentes.

Descriptores: Semipresencialidad, Enseñanza-Aprendizaje, Universidad, EEES.

Summary:

**Blended Learning for new Degrees:
the student point of view**

This paper defends blended learning as a perfectly ideal alternative to the existing classical in-class university training contemplated within the framework of the European Higher Education Area (EHEA). The relevant decrease in classroom teaching hours for new Degrees is giving way to an ever-increasing growth in independent self-study which is slowly taking the lead. The teacher should confront and manage this new reality effectively and perhaps a good way to do so may be to extend in-class teaching to a virtual classroom environment through on-line training, specifically designed for this purpose. Students seem to feel at home with this type of training.

An opinion poll, carried out among students that have completed a subject of the degree (Financial Mathematics) through blended-learning, analyzes student views on several teaching aspects of this hybrid-learning methods, compares it to other more traditional University teaching methods and evaluates the possible incidence of the different student profiles on their learning preferences.

Key Words: Blended Learning, Teaching-Learning, University, EHEA.

