

La incorporación de plataformas virtuales en la enseñanza: evaluación de la actitud del alumnado

Esperanza Román Mendoza

Área temática: Universidades virtuales y centros de educación a distancia

Department of Modern and Classical Languages MS3E5
George Mason University
4400 University Dr.
Fairfax, VA 22030

eromanme@gmu.edu

Resumen: La proliferación de plataformas virtuales para el desarrollo de materiales didácticos ha tenido como consecuencia el significativo aumento del número de cursos que utilizan la Web como entorno para el aprendizaje. Esta comunicación presenta distintos instrumentos para la evaluación de la actitud de los estudiantes ante las plataformas virtuales, así como los resultados de un estudio realizado con los alumnos de un curso universitario sobre cultura y civilización españolas impartido en Estados Unidos.

Plataformas integradas para el desarrollo de materiales didácticos en la Web

La difusión del uso del ordenador como instrumento para impartir contenidos académicos caracteriza de forma cada vez más indiscutible todos los ámbitos de la enseñanza. Este hecho no sólo está relacionado con factores puramente tecnológicos, como la reducción de los precios del *hardware*, el aumento de la oferta de programas informáticos o el vertiginoso desarrollo de la Web, sino que también deriva de la urgente necesidad que tienen los centros académicos de ampliar su oferta educativa, adaptarla a las necesidades de la sociedad y hacerla accesible a un mayor número de estudiantes.

Apremiados por este creciente interés de las autoridades académicas, muchos docentes han comenzado a dedicarse en los últimos años a diseñar, implementar y evaluar cursos de enseñanza asistida por ordenador. Esta circunstancia es especialmente evidente desde que se produce la aparición de la Web a principios de los años noventa y, como consecuencia de ello, la explosión de Internet en todos los ámbitos de la sociedad.

Aunque la creación de materiales para la Web es relativamente más fácil y flexible, y menos costosa que el desarrollo de programas para otros entornos, la elaboración y gestión de cursos o módulos didácticos *online* sigue siendo una actividad que exige mucho esfuerzo. Con objeto de facilitar esta actividad y abaratar sus costes, desde mediados de los años noventa han empezado a proliferar las plataformas integradas para la creación de cursos completos para la Web, conocidas también como "plataformas virtuales" o "entornos de aprendizaje integrados". El rápido aumento que ha experimentado el número de plataformas que pueden agruparse bajo este rótulo habla a favor de su alto grado de aceptación e implantación. Como ejemplo de ello, podemos hacer referencia a la *página Web* que B. Landon dedica al análisis de estas herramientas y en la que incluye ciento diez aplicaciones informáticas distintas, además de análisis exhaustivos de cuarenta y nueve de ellas.

Existen numerosos tipos de plataformas virtuales; sin embargo, todas ellas permiten la creación y la gestión de cursos completos para la Web sin que sean necesarios conocimientos profundos de programación o de diseño gráfico. Por lo general, las plataformas virtuales incluyen herramientas para facilitar el aprendizaje, la comunicación y la colaboración; herramientas de gestión del curso; y herramientas para el diseño del interfaz de usuario. Por último, toda plataforma debe potenciar las características de la comunicación mediada por ordenador, entre las que destacamos con Adell (1998): la mutidireccionalidad, la interactividad, las múltiples formas de codificación, la flexibilidad temporal, la flexibilidad en la recepción y la creación de entornos

abiertos y cerrados. Las condiciones que determinan la adopción de una plataforma determinada dependen de las características del entorno educativo en el que se vaya a utilizar¹. En la actualidad, WebCT controla el cincuenta por ciento del mercado de los entornos de aprendizaje integrados, con más de 2200 instituciones que utilizan esta plataforma en setenta y nueve países distintos². Otros entornos de gran implantación en Estados Unidos son Blackboard³ y Convene⁴.

Las plataformas virtuales se están empleando para desarrollar e impartir las cuatro modalidades de cursos *online* que Chadwick distingue: cursos totalmente desarrollados, cursos dependientes, cursos suplementarios y cursos informativos. Los cursos totalmente desarrollados en la Web son aquellos que la utilizan como único medio para la presentación de contenidos, interacción y evaluación de los estudiantes. Los otros tres tipos de cursos se diferencian en el grado de utilización de la Web: los cursos informativos sólo la usan para presentar información sobre el curso; los suplementarios la emplean como medio de difusión de materiales; por último, en los dependientes, partes fundamentales del curso están disponibles únicamente en la Web. Debido a las dificultades que puede plantear la diferenciación entre cursos suplementarios y dependientes, se suele distinguir exclusivamente dos tipos de utilización de la Web como instrumento didáctico: como apoyo a la enseñanza tradicional y como método para impartir cursos de enseñanza a distancia (Alessi y Trollip, 378).

Actitudes de los estudiantes ante el aprendizaje *online*

La mayor parte de los estudios que investigan la utilización de la tecnología en la enseñanza a distancia, y como suplemento en la presencial, coinciden al señalar que no existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en esos entornos y los de la enseñanza convencional tradicional (Russell). Sin embargo, diversos autores (Moore y Kearsley; Hara y Kling, Institute for Higher Education Policy, Ewing-Taylor) indican que la mayoría los estudios realizados hasta la fecha:

- se realizan sin tener en cuenta las teorías sobre educación a distancia;
- son descriptivos –apenas existen estudios analíticos y cualitativos;

¹ Para obtener una panorámica más detallada de las características de las distintas plataformas existentes en el mercado se recomienda consultar las páginas de B. Landon y de la University of Manitoba.

² http://webct.com/products/viewpage?name=products_webct_customers).

³ <http://www.blackboard.net/>

⁴ <http://www.convene.com/>

- no estudian factores relacionados con las características individuales de los estudiantes;
- se llevan a cabo sin los suficientes fondos.

No obstante, también hay que apuntar con Alessi y Trollip (378) que aunque los resultados en cuanto a la calidad del aprendizaje sean todavía precarios, la utilización de la tecnología en la enseñanza también persigue fines logísticos, como hacer que el entorno de aprendizaje sea más conveniente, más barato, más eficaz, más accesible y más fácilmente reproducible y mantenible. "Muchas experiencias han sido criticadas por la falta de evidencia de que mejoran el aprendizaje cuando, de hecho, su principal propósito era facilitar los aspectos logísticos" (379).

En cuanto a los estudios sobre las actitudes de los estudiantes ante la enseñanza *online*, hay que apuntar que, aunque cada vez son más numerosos, es necesario que se realicen más investigaciones en las que se tenga en cuenta:

- los elementos afectivos que pueden influir en los resultados de la utilización de herramientas informáticas (el aislamiento, la necesidad de instrucciones claras, continuas y específicas, la frustración ante los problemas tecnológicos);
- las características específicas de cada estudiante (circunstancias personales y del ambiente que los rodea, y estilos de aprendizaje).

Para valorar las actitudes de los estudiantes ante la enseñanza *online* se emplean, por lo general, evaluaciones de tipo sumativo y formativo (Willis). La utilización de cuestionarios para determinar la actitud de los estudiantes ante la incorporación de innovaciones tecnológicas y para precisar su grado de satisfacción con el curso es un procedimiento frecuente en las investigaciones que analizan la enseñanza a distancia desde la perspectiva del estudiante (Calder, 113; Harapnuik y Montgomerie; Angulo y Bruce). Los datos obtenidos mediante este recurso, que pueden ser tanto cualitativos como cuantitativos, se suelen ampliar con otros procedentes de entrevistas personales, observaciones en clase y diarios, así como del análisis de los documentos producidos por los estudiantes, del tiempo que pasan trabajando con los materiales y del uso que hacen de éstos (Willis; Hara y Kling).

Otro método cuyo uso se está extendiendo cada vez más son los cuestionarios que permiten al estudiante decidir si la enseñanza a distancia es una opción adecuada para él (Paloff y Pratt, 154-

155; National Coalition for Telecommunications Education and Learning; Illinois Online Network; OnlineLearning.net). Estos instrumentos incluyen preguntas que abarcan desde cuestiones relativas a los hábitos de estudio y condiciones personales que pueden interferir con el estudio hasta aspectos relacionados con el grado de familiaridad que tiene el estudiante con el uso de ordenadores.

La actitud de los alumnos de SPAN 461: Cultura y civilización españolas

El estudio sobre las actitudes de los estudiantes del curso SPAN 461: *Cultura y civilización españolas* impartido en español en George Mason University se realizó de agosto a diciembre de 2000. Aunque el curso había sido ofrecido en semestres anteriores utilizando la Web como material suplementario⁵, en esta ocasión la evaluación de las actitudes de los estudiantes resultaba muy necesaria ya que era la primera vez en que un considerable porcentaje de la nota final iba a depender de actividades que sólo se podían realizar a través de la Web: un 20% correspondiente a serie de tests de autoevaluación semanales y un ejercicio de recopilación de enlaces de la Web relacionados con la materia del curso. Además, un 15% de la nota correspondía a una actividad de recopilación y comentario de artículos periodísticos sobre España para cuya realización la mayor parte de los estudiantes utilizaron la Web. Las notas de los exámenes parcial y final (50%) y de los ensayos semanales (15%) completaban el cálculo de la calificación final. El sitio con todos los materiales, tests y anuncios del curso SPAN 461 se elaboró con WebCT 1.3

Durante la primera semana del curso se administró una encuesta, adaptada de Lee (1998), con doce preguntas (dos de tipo demográfico, tres abiertas sobre el acceso a Internet y su frecuencia de uso, una abierta sobre la experiencia previa en el empleo de WebCT, seis con respuestas en una escala del tipo Likert⁶, cuatro de las cuales pretendían determinar la actitud ante el uso de Internet en clase y dos correspondientes a otro estudio distinto realizado con esta misma clase). El número de matriculados en el curso fue inicialmente 25 pero sólo 21 (84%) cumplieron las dos encuestas aquí descritas y los requisitos del curso.

De los 8 hombres (38,1%) y 13 mujeres (61,9%) que componían la muestra, 18 (85,7%) disponían de acceso a Internet en casa y 12 en el trabajo (57,1%). Nueve estudiantes (42,9%)

⁵ Se puede acceder a los distintos cursos con materiales *online* desde <http://mason.gmu.edu/~eromanme>. Para conseguir una clave de acceso al curso en WebCT póngase en contacto con eromanme@gmu.edu.

⁶ Del 1 al 5: 1 "muy de acuerdo"; 2, "de acuerdo"; 3, "sin opinión"; 4, "en desacuerdo"; 5, "muy en desacuerdo".

habían utilizado WebCT en cursos anteriores. Un estudiante tenía menos de 20 años; 12 estudiantes tenían edades comprendidas entre 20 y 25 años; 2 entre 25 y 30; 3, entre 30 y 35; y 3, más de cuarenta. Sus respuestas a las preguntas cerradas se recogen a continuación:

	Media	Desv. estándar
5. Me siento cómodo cuando uso Internet.	1,48	0,75
6. Pienso que la gente debería saber cómo usar Internet.	1,24	0,44
9. Creo que el uso de Internet mejora el aprendizaje de lenguas extranjeras.	1,48	0,87
10. Me gustaría usar Internet en mis clases de lenguas.	1,81	1,21

Tabla 1: Resultados de las preguntas 5, 6, 9 y 10 del primer cuestionario

Los datos de la tabla anterior reflejan que los participantes en la clase descrita mostraban una actitud muy positiva ante el uso de Internet en la clase, algo que quedó de manifiesto en el extenso –aunque muy desigual– uso que hicieron de las distintas opciones disponibles en WebCT:

	Media	Desv. estándar
1. Número de veces que se accedió al curso en WebCT	208,13	135,96
2. Número de mensajes leídos en WebCT	80,04	99,93
3. Número de mensajes mandados en WebCT	16,52	5,81

Tabla 2: Aprovechamiento de WebCT

El último día de clase se administró un segundo cuestionario, adaptado de Angulo y Bruce (1999), para determinar las actitudes ante el uso de WebCT y la percepción sobre su aprovechamiento. El cuestionario consistía de doce preguntas con la escala de Likert y seis preguntas abiertas.

	Media	Desv. estándar
1. El curso de WebCT en conjunto fue útil para mi aprendizaje.	1,71	0,84
2. Era posible acceder a WebCT cuando era necesario.	1,57	0,81
3. El sitio de WebCT estaba organizado con claridad.	1,43	0,92
4. Me podría considerar un usuario participativo de WebCT durante el curso (consultaba los materiales, el calendario, etc.)	1,28	0,46
5. Podría considerar a la profesora una usuaria participativa de WebCT durante el curso.	1,24	0,44
6. La profesora animó a los estudiantes a utilizar WebCT durante el curso.	1,33	0,48
7. Era fácil navegar por WebCT.	1,62	0,80
8. Se necesitan instrucciones/apoyo para usar WebCT.	2,57	1,29
9. Me gustó usar WebCT como suplemento de mi clase.	1,81	0,93
10. Recomendaría un curso que emplee WebCT a otros estudiantes.	1,90	0,94

11. Consideraría la posibilidad de tomar un curso que sólo usara WebCT y no tuviera reuniones presenciales.	3,14	1,46
12. Siento que WebCT aumentó la comunicación y la colaboración entre los estudiantes.	2,57	1,16

Tabla 3: Resultados de las respuestas cerradas del segundo cuestionario

En cuanto a la pregunta sobre el propósito principal del uso de WebCT por parte de los estudiantes, las medias de las respuestas obtenidas se distribuyen de la siguiente manera: hacer los tests (1,76); consultar el calendario del curso (2,14); poner los enlaces a las páginas relacionadas con el curso (2,66); imprimir los materiales de estudio (3,87); mirar los enlaces recomendados por otros estudiantes (4,18).

Un 28,6% de los estudiantes manifestó que su uso de WebCT se mantuvo constante durante el curso; un 9,5% afirmó que había disminuido y 61,9% restante admitió que había aumentado durante el curso. De este último grupo, un 38,4% citó como causa del este aumento haber tenido dificultades al principio para familiarizarse con el programa.

Consideraciones finales

Si bien los datos obtenidos mediante el estudio descrito arriba son muy alentadores, debemos señalar que el tamaño de la muestra no permite extrapolar los resultados cuantitativos ni hacer ninguna afirmación sobre la existencia de una posible relación de causa y efecto entre las actitudes positivas de los alumnos ante el uso de Internet como herramienta didáctica y su aprovechamiento de las posibilidades del curso en WebCT. Asimismo, aunque los formularios se cumplieron de forma anónima, hay que tener en cuenta que pueden existir distorsiones provocadas por el hecho de que la profesora del curso fue la encargada de diseñar el curso y de llevar a cabo el experimento. Como afirman Hara y Kling, los alumnos suelen ser muy corteses con sus profesores; incluso lo son, por lo general, al valorar el rendimiento de los ordenadores como instrumento pedagógico. En nuestro caso, este hecho queda comprobado si comparamos los resultados positivos de la pregunta número 2 (vid. Tabla 3) con los frecuentes comentarios que los alumnos hicieron durante el curso sobre las dificultades que tenían para acceder a WebCT cuando lo necesitaban.

Tampoco debemos permitir que, al evaluar los resultados, nuestras expectativas ante los resultados positivos obtenidos nos impidan ver los negativos (Ragsdale, 14). El segundo cuestionario revela una actitud un tanto escéptica ante la utilización de WebCT como única herramienta para el aprendizaje, lo que nos obliga a ser prudentes a la hora de diseñar cursos que

sólo utilicen esta plataforma como instrumento de aprendizaje. Como señala toda la bibliografía referente a la evaluación de la enseñanza *online*, son necesarias muchas más investigaciones analíticas sobre sus actantes (profesorado, alumnado, administración), condiciones y resultados. Sólo de esta forma se podrá desarrollar una enseñanza *online* de calidad que realmente contribuya a atender las necesidades de un mercado educativo en continua expansión.

Referencias

- Adell, J. "Redes y educación." En De Pablos, J. y Jiménez, J. (Eds.). *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Barcelona: Ed. Cedecs, 1998.
- Allesi, S.M. y Trollip, S. R. *Multimedia for Learning*. Boston: Allyn and Bacon, 2001 [Edición revisada de *Computer-Based Instruction: Methods and Development*, 1985 y 1991].
- Angulo, A. J. y Bruce, M. "Student Perceptions of Supplemental Web-Based Instruction." *Innovative Higher Education* 24.2 (1999): 105-125.
- Calder, J. *Programme Evaluation and Quality*. London: Kogan Page, 1994.
- Chadwick, S. A. "Teaching virtually via the web: Comparing student performance and attitudes about communication in lecture, virtual Web-based, and Web-supplemented courses." *The Electronic Journal of Communication // La Revue Electronique de Communication*. 9.1. (1999): 39 párr. 12 de mayo de 2001 <http://www.cios.org/getfile/Chadwick_v9n199>
- Ewing-Taylor, J. "Student Attitudes Toward Web-Based Courses." 1999. 12 de mayo de 2001 <http://unr.edu/homepage/jacque/research/student_attitudes.html>
- Hara N. y Kling, R. "Students' Frustrations with a Web-Based Distance Education Course." *First Monday* 4.12 (1999) párr 124. 12 de abril de 2001 <http://www.firstmonday.dk/issues/issue4_12/hara/>
- Harapnuik, D. y Montgomerie, T. G. "Student Evaluation of Web-Based Instruction." 28 de abril de 2001 <http://dte6.educ.ualberta.ca/tech_ed/web/evaluation/eval_summary.htm>
- Illinois Online Network. Self Evaluation for Potential Online Students. Enero 2001. 28 de abril de 2001 <<http://illinois.online.uillinois.edu/IONresources/onlineoverview/selfeval.html>>
- Institute for Higher Education Policy. "What's the Difference. A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education." Abril 1999. 12 de mayo de 2001 <<http://www.nea.org/he/abouthe/diseddif.pdf>>
- Landon, B. "Online Educational Delivery Applications: A Web Tool for Comparative Analysis." 1996-. 28 de abril 2001 <<http://www.ctt.bc.ca/landonline/>>
- Lee, L. "Going Beyond Classroom Learning: Acquiring Cultural Knowledge via On-Line Newspapers and Intercultural Exchanges via On-Line Chatrooms." *CALICO Journal* 16 (1998): 101-120.
- Moore, M. G. y Kearsley, G. *Distance Education. A Systems View*. Belmont: Wadsworth, 1996.
- OnlineLearning.Net. "The OnlineLearning.net Self-Assessment Quiz." 2001. 28 de abril de 2001 <<http://www.onlinelearning.net/ole/holwselfassess.html>>
- Palloff, R. M. y Pratt, K. *Buliding Learning Communities in Cyberspace. Effective Strategies for the Online Classroom*. San Francisco: Jossey Bass: 1999.
- Ragsdale, R. G. *Permissible computing in education: Values, assumptions, and needs*. New York: Praeger, 1988.
- Rusell, T. *The No Significant Difference Phenomenon*. Chapell Hill, NC: Office of Instructional Telecommunications, North Carolina State University, 1999.
- University of Manitoba. "Tools for Developing Interactive Academic Web Courses." 1996-. 25 de abril de 2001 <<http://www.umanitoba.ca/ip/tools/courseware/index.html>>
- Willis, B. *Distance Education: A practical guide*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications. 1993.