

TELEFORMACIÓN Y ENSEÑANZA UNIVERSITARIA:
LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA FORMACIÓN ON-LINE
(Formación permanente tecnología e integración en la sociedad del conocimiento)

M^a Olga Escandell Bermúdez (), Alejandro Rodríguez Martín y
Goretti Cardona Hernández*

(*) mescandell@dps.ulpgc.es

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA

Introducción

En estos tiempos de cambios, de profundas transformaciones sociales, políticas, económicas, educativas, etc., en definitiva mundiales, debemos cuestionarnos el papel de la formación superior como factor clave en el desarrollo de cualquier región o comunidad. Encontramos, además, que la posibilidad de formarse por otros medios no convencionales como la educación a distancia, ha permitido la superación de barreras, en muchas ocasiones insalvables de tiempo y espacio.

El acceso tanto a la formación inicial y permanente a distancia, ha supuesto en las últimas décadas un baluarte para miles de estudiantes en potencia que por diversas circunstancias no les había sido posible el acceder a ellas. No obstante, desde hace unos años somos protagonistas de cómo surgen diversas propuestas educativas (UNED, UOC, Campus Virtuales universitarios, entre otros) que posibilitan que la formación se aproxime a sus receptores. Este es el caso de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Canarias-España), que a su tradicional enseñanza de carácter presencial ha incorporado una oferta a distancia con el objetivo de satisfacer la demanda creciente y existente de personas que por motivos laborales o, dada la situación insular de Canarias, no han podido acceder a la formación superior.

No obstante, a pesar de hablar de enseñanza a distancia, debemos tener en cuenta que en muchas ocasiones la confusión terminológica sobre ella es considerable. Así, encontramos en líneas generales que las aproximaciones conceptuales se relacionan con aprendizaje abierto y flexible que, asimismo se emplean indistintamente entre sí. A nuestro juicio, la utilización del término "flexible" es más adecuada pues coincidimos con Tirado (2002), en que se trata de un modelo de formación centrado en los estudiantes, característica fundamental de los procesos de teleformación, tal y como abordaremos posteriormente.

A continuación presentamos diferentes aproximaciones terminológicas acerca de la enseñanza a distancia y concretamente de la teleformación en el espacio de educación superior. Para ello, expondremos diversas concepciones y características que sobre la misma se tienen actualmente. Asimismo, exponemos los principales resultados y conclusiones obtenidas de un estudio sobre la satisfacción de los usuarios-estudiantes de la plataforma de teleformación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Concepto de Teleformación y aprendizaje flexible

En el sistema universitario español hemos asistido al surgimiento de diferentes sistemas de educación a distancia, aunque comúnmente en este ámbito la incorporación con fines formativos de las tecnologías de la información y las comunicaciones, se ha denominado de forma general como teleformación. Así,

encontramos que la teleformación ha sido definida de una forma bastante amplia por Fundesco (1998, p. 56) que la considera como “un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las TIC (tecnología, redes de telecomunicaciones, videoconferencias, TV digital, materiales multimedia), que combina distintos elementos pedagógicos: la instrucción directa clásica (presencial o de autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencia o chats) y los contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico)”.

Tal sistema se estructura en la mayoría de los centros superiores, al igual que en nuestra Universidad, en una plataforma o entorno virtual de enseñanza que proporciona a los usuarios el acceso a determinadas páginas web interactivas en torno a las que se desarrolla un sistema de enseñanza-aprendizaje que suele desarrollar las funcionalidades del sistema de enseñanza presencial, al tiempo que posee un valor añadido en cuanto a la adecuación de las necesidades formativas, espaciales y temporales, fundamentalmente, de los usuarios.

Asistimos pues, al nacimiento y consolidación de nuevos sistemas de formación que deben estar preparados para abordar cuestiones como las mencionadas, al tiempo que ofrecer un acceso permanente al conocimiento y la formación. De acuerdo con lo mencionado en la introducción, diversos autores coinciden en afirmar que “aprendizaje flexible” es el término que más se ajusta a esta nueva situación. Así, tal y como nos señalan Aguaded y Cabero (2002, p. 201-202) “se trata de un modelo de aprendizaje en el que las decisiones las toma el estudiante”, es decir, nos encontramos más que nunca con modelos que centran su actuación en el estudiante en las diferentes dimensiones que confluyen en tal proceso (metodología, temporalización, contenidos, itinerarios formativos, etc.).

De esta forma, siguiendo a Race, (1994) encontramos que el aprendizaje flexible pretende conseguir que el proceso formativo se adapte a las formas naturales de aprendizaje de los sujetos; abrir diversas opciones y escalas de control en el usuario; centrar las acciones y los esfuerzos en el estudiante, etc. Así, los modelos de formación flexible, tal y como exponen Aguaded y Cabero (2002) se caracterizan por aspectos como los siguientes: autoaprendizaje; entornos tecnológicos personales que posibilitan la elección de soportes didácticos; transformación del escenario formativo para adaptarse al entorno verídico y cotidiano del estudiante; superación de modelos comunicativos unidireccionales y disminución de los costes. Por tanto, podemos observar que los modelos de formación flexibles se orientan hacia la conjugación de elementos de la enseñanza presencial con soportes de formación virtuales.

Principios y características de la teleformación

Antes de profundizar en los principios que sustentan la teleformación en el sistema universitario, hemos de tener en cuenta que en él tienen cabida fundamentalmente, un tipo de alumnado que dista considerablemente de aquellos que pertenecen a otros niveles del sistema educativo. Por ello, antes de considerar qué fundamentos sostienen la teleformación, debemos conocer tal y como nos indica Tirado (2003) que para planificar y desarrollar acciones formativas con personas adulta, debemos tomar como referencia las características más significativas de este colectivo. Para ello, tomamos como referencia los aspectos principales que el trabajo de Knowles (1984, citado en Tirado, 2003) nos aporta y que han de tenerse en cuenta a la hora de planificar las acciones formativas, en nuestro caso de teleformación:

1. La necesidad de conocer: las actividades implicadas en el proceso formativo reporten beneficios claros.

2. La necesidad de autodirigirse: el adulto necesita ser percibido y tratado por los demás como un sujeto con capacidad para tomar responsabilidades por sí mismo.
3. Emplear la cantidad y calidad de experiencias de los sujetos.
4. Disponibilidad para acceder al aprendizaje conjuntamente con las oportunidades de aprendizaje.
5. Orientar el acceso al aprendizaje en base a actividades que tengan como núcleo las tareas cotidianas.

Siguiendo a Tirado (2003) que recoge una síntesis realizada por Morales en 1996, en la que se agrupan diferentes principios respecto al aprendizaje de las personas adultas que, a su vez coinciden con las conclusiones del trabajo desarrollado en España por Ferrández, Gairín y Tejada (1990), podríamos concretar que los principios fundamentales del aprendizaje adulto son:

- Aprendizaje Individualizado: necesidad de autodireccionalidad y participación en el desarrollo del proceso de aprendizaje.
- Aprendizaje integral: atender a los intereses y necesidades de los sujetos, fundamentalmente, en término de competencias actitudinales o cognitivas.
- Aprendizaje integrado: desarrollar un aprendizaje en base a actividades significativas para el estudiante.
- Aplicabilidad del aprendizaje: desarrollar un aprendizaje que reporte beneficios al estudiante.

Tras los fundamentos del aprendizaje de las personas adultas, recogemos los principios que sustentan los entornos de teleformación que son, siguiendo a Aguaded y Cabero (2002) los siguientes: 1) facilitar un discurso centrado en conceptualizaciones; 2) utilizar casos reales para hacer más significativo el aprendizaje; 3) estimular el discurso progresivo en interacción con los compañeros; 4) facilitar el compromiso para profundizar en la indagación; 5) proporcionar soporte tecnológico; 6) facilitar la externalización del pensamiento a través de la escritura y visualización de mapas conceptuales; 7) utilizar mapas conceptuales y otros recursos para orientar la navegación e indagación; 8) facilitar el desarrollo metacognitivo y el aprender a aprender.

Una vez que hemos descrito brevemente los principios que singularizan el aprendizaje adulto como fundamento de la teleformación, estudiaremos qué principales características se han descrito al respecto, pues diversos autores han presentado variadas propuestas (Majó y Marqués, 2002; Tirado, 2002; Cabero, 2003; Fernández, 2003; Salinas, 2003 y Tirado, 2003). Así en el cuadro siguiente presentamos una comparación entre las características generales que se señalan con respecto a los productos teleformativos y los principales autores que han trabajado al respecto:

<i>Autor</i> <i>Características</i>	Majó y Marqués, 2002	Tirado, 2002	Cabero, 2003	Fernández 2003	Salinas, 2003	Tirado, 2003
Autonomía	•		•		•	
Interactivos	•	•				
Multimedia	•	•				
Abiertos		•		•		
Autoaprendizaje		•				
Sincrónicos y asincrónicos		•	•	•		

Mixtos		•		•		•
Accesibles		•				
Recursos on-line		•				
Recursos distribuidos		•				
Aprendizaje centrado en los estudiantes	•	•	•	•	•	•
Alto seguimiento del trabajo de los estudiantes	•	•				
Comunicación horizontal entre los estudiantes	•	•	•			
Redes colaborativas e interacción	•		•		•	•

La característica principal, tal y como podemos observar, es el aprendizaje centrado en los estudiantes que, como ya hemos mencionado, es el eje que centra gran parte de las actuaciones en teleformación. Sin embargo, cuando se señalan las características relacionadas con los autores, no se debe entender de un modo excluyente que cada propuesta sólo acepta las características indicadas, sino que son precisamente éstas las que cada autor considera más relevante a la hora de caracterizar los procesos y modelos de teleformación.

Entre las principales características en la que los autores coinciden, encontramos el de las redes colaborativas y la interacción que a juicio de la mayoría de las propuestas han de ser elementos claves en cualquier modelo de teleformación. En esta misma línea, la comunicación horizontal entre los estudiantes es, también otra cuestión básica que definen estos modelos al igual que los productos de teleformación sincrónicos y asincrónicos que han sido estudiadas por Tirado (2002); Fernández (2003) o Valverde (2002). Por un lado, las herramientas sincrónicas son aquellas que favorecen la realización de tareas distantes en el espacio pero coincidentes en el tiempo como las tutorías en tiempo real; por otro lado, las asincrónicas permiten la realización de tareas distantes en el espacio y sin coincidencia temporal como en el correo electrónico.

Además de las características mostradas y recogidas en el cuadro anterior, alguno de los autores mencionados entre los que se encuentra Salinas (2003), recogen que los modelos de educación flexibles deben introducir elementos tanto para la evaluación del estudiante como para la evaluación del entorno de comunicación y desarrollado en, nuestro caso, en la propuesta teleformativa. Es precisamente, sobre la esencia de esta característica la que explica parte de la intencionalidad del trabajo que presentamos que trata de evaluar la eficacia de la actividad formativa desarrollada, así como el soporte en el que tuvo lugar, al tiempo que se recogen datos interesantes acerca del tipo de uso que han dado los estudiantes a las diversas herramientas que tenían a su disposición en la *Estructura Teleformación ULPGC* de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Objetivos

La meta principal que nos planteábamos alcanzar mediante este estudio se dividía en un doble objetivo: por un lado, tratábamos de conocer el perfil de los estudiantes que habían cursado la asignatura de “Dificultades de aprendizaje e

intervención psicopedagógica” y; por otro lado, pretendíamos conocer en qué medida la formación recibida había satisfecho las expectativas de los participantes en la asignatura, es decir, deseábamos constatar el grado de satisfacción de los estudiantes no sólo con los conocimientos adquiridos, sino también con el sistema empleado para ello, así como la plataforma en la que se sustentó la actividad formativa.

Método

- Muestra

La muestra con la que contamos nos va a permitir satisfacer el primero de los objetivos que nos planteamos con este estudio, ya que nos aproximará al perfil de los estudiantes que participaron en la asignatura que ya hemos mencionado. Así, la muestra que participó en el estudio se sitúa en 42 personas, 13 hombres y 29 mujeres que representan el 31% y 69% respectivamente y que son el total de estudiantes que participaron activamente en la asignatura. En cuanto a la edad, el 47% (20 sujetos) de la muestra tiene entre 41 y 50 años y el colectivo con más experiencia laboral lo ocupan los que llevan entre 11 y 20 años en la profesión (42,9%) que son principalmente maestros (88%, 37 sujetos), y de ellos, la inmensa mayoría son funcionarios.

Si atendemos a variables más relacionadas con el ámbito familiar y personal, obtenemos resultados como los siguientes: el 52,4% están casados/as (22 sujetos), pero el 47,6% manifiesta no tener pareja. Con respecto a los hijos, es destacable que el 73,8% de la muestra sí tiene hijos. En cuanto al lugar de residencia, a pesar de que la oferta de la que hablamos se sustenta en la teleformación, la mayoría de los participantes (85,7%) en la asignatura residen en la propia isla donde se ubica la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

El interés por el que participan en estas actividades formativas es, mayoritariamente, porque les gusta aprender (76%, 32 sujetos), aunque un 35,7%, lo hace también para promocionarse en el puesto de trabajo. Además, hay un dato interesante y es que el 90,5% de los encuestados considera que ha tenido mucho éxito en sus experiencias de aprendizaje anteriores. En esta línea, destacamos que el 100% manifiesta que utiliza Internet para formarse y sólo un 14,3% expresa que también lo hace para entretenerse.

- Instrumento, procedimiento y análisis estadístico

El instrumento que se ha empleado ha sido el cuestionario “Teleformación y dificultades de aprendizaje”, una prueba adaptada de Adaptado de Estebaranz, Marcelo, Mingorance, y Sánchez de 2001. Consta, en nuestro caso, de 47 ítems con cinco alternativas de respuesta en escala tipo lickert (TD: Totalmente de acuerdo; BD: Bastante en de acuerdo; DA: De acuerdo; BED: Bastante en desacuerdo y TED: Totalmente en desacuerdo), y dos cuestiones abiertas en las que se solicite se reflexione sobre los puntos fuertes y débiles de la formación recibida.

El cuestionario fue enviado al correo personal que posee cada estudiante que participa en las acciones formativas que se imparten en la “Estructura Teleformación” de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (<http://www.campusvirtual.ulpgc.es>), en el marco de los estudios que se imparten de la Licenciatura en Psicopedagogía. Asimismo, el cuestionario se puso a disposición de los estudiantes en el foro de la propia asignatura (Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica).

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SSPS para Windows en su versión 11.0.

Resultados y Discusión

A continuación mostramos los porcentajes, así como la media y desviación típica de cada uno de los 47 ítems que componen la primera parte del cuestionario que hemos empleado en este estudio, de acuerdo con las alternativas de respuesta utilizadas (TD: Totalmente de acuerdo; BD: Bastante en de acuerdo; DA: De acuerdo; BED: Bastante en desacuerdo y TED: Totalmente en desacuerdo), y dos cuestiones abiertas en las que se solicite se reflexione sobre los puntos fuertes y débiles de la formación recibida.

ÍTEMS	Estadísticos descriptivos						
	X	σ	% opciones de respuesta				
			TD	BD	DA	BED	TED
1. Prefiero conectarme al curso de teleformación en mi lugar de trabajo	4,24	1,008	4,8	-	11,9	33,3	50,0
2. Prefiero conectarme al curso en mi casa	1,12	0,504	92,9	4,8	-	2,4	-
3. A la hora de inscribirme en un curso, considero mucho su coste	3,02	0,869	9,5	4,8	61,9	21,4	2,4
4. Antes de inscribirme, tomo en consideración la entidad organizadora	1,68	1,083	61,0	22,0	9,8	2,4	4,9
5. Solicito una demostración previa antes de decidir inscribirme en un curso de teleformación	3,49	1,075	4,9	7,3	43,9	22,0	22,0
6. Los temas que se presentan en la oferta formativa son decisivos para que decida participar	1,48	0,862	69,0	19,0	9,5	-	2,4
7. Lo importante de los contenidos que se presentan es que tengan actualidad	1,54	0,840	61,0	29,3	7,3	-	2,4
8. En un curso de teleformación valoro que los alumnos pertenezcan a provincias y países distintos	3,44	1,141	7,3	7,3	41,5	22,0	22,0
9. Prefiero participar en cursos semipresenciales	2,90	1,055	14,3	14,3	40,5	28,6	2,4
10. Para aprender en teleformación prefiero cursos cortos (no más de tres meses)	3,66	1,097	10,5	-	18,4	55,3	15,8
11. Considero importante que los tutores/as del curso dediquen un tiempo adecuado a orientar sobre el curso	1,33	0,577	71,8	23,1	5,1	-	-
12. Prefiero aprender en cursos organizados en temas secuenciados	2,36	1,013	28,2	17,9	43,6	10,3	-
13. Me gusta tomar la iniciativa en todo lo relacionado con mi aprendizaje	1,88	0,861	42,9	26,2	31,0	-	-
14. Prefiero que se planteen problemas y trabajar sobre esos problemas sin un esquema fijo de contenidos	3,69	1,070	7,1	2,4	26,2	42,9	21,4
15. Prefiero leer los contenidos en la pantalla antes que imprimirlos	3,48	1,565	21,4	7,1	9,5	26,2	35,7
16. Prefiero obtener información nueva a través de dibujos, diagramas, gráficos o mapas	2,50	1,065	21,4	23,8	42,9	7,1	4,8
17. Me suelo encontrar perdida/o cuando llevo algún tiempo pasando de página a página en algún tema	3,63	0,968	2,4	9,8	26,8	43,9	17,1
18. En programas de aprendizaje a distancia mi mayor problema es comunicarme por escrito	4,07	1,045	-	9,5	21,4	21,4	47,6
19. Entiendo mejor las ideas que se me presentan como información verbal o directrices escritas con palabras	3,17	0,935	2,4	21,4	40,5	28,6	7,1
20. Suelo recurrir al tutor/a para resolver pequeñas dudas sobre el contenido	2,88	0,916	9,5	14,3	59,5	11,9	4,8
21. Prefiero realizar las actividades del curso de forma individual	2,67	1,364	30,8	10,3	30,8	17,9	10,3
22. Prefiero las actividades que me hacen pensar y aprender, aunque me ocupen más tiempo	2,05	0,962	35,7	31,0	26,2	7,1	-
23. Suelo implicarme a fondo en cualquier actividad, sobre todo si es una experiencia nueva	1,81	0,833	45,2	28,6	26,2	-	-
24. Tengo muchos intereses y soy capaz de atender a distintas demandas	2,02	0,869	33,3	33,3	31,0	2,4	-

25. Las actividades desafiantes me hacen crecer; no me desanimo fácilmente	1,68	0,687	43,9	43,9	12,2	-	-
26. Me gusta analizar los datos con detalle antes de solucionar problemas	1,69	0,749	47,6	35,7	16,7	-	-
27. Me gusta profundizar en mis conocimientos	1,55	0,705	27,1	31,0	11,9	-	-
28. Prefiero adquirir conocimiento que me sirva para comprender la realidad	1,40	0,632	67,5	25,0	7,5	-	-
29. Cuando estoy aprendiendo tiendo a descubrir el aspecto positivo y útil de las nuevas ideas	1,40	0,587	64,3	31,0	4,8	-	-
30. Me gusta probar y experimentar ideas	1,68	0,797	52,5	27,5	20,0	-	-
31. Suelo participar en los foros del curso con bastante frecuencia	3,19	0,917	7,1	7,1	50,0	31,0	4,8
32. Suelo responder a preguntas o iniciativas que algún/a compañero/a haya enviado al foro	3,19	1,018	11,9	2,4	45,2	35,7	4,8
33. Para mí, utilizar Internet no es divertido; sólo lo uso cuando tengo que hacerlo para trabajar o para aprender,	3,85	1,174	2,4	17,1	9,8	34,1	36,6
34. Con frecuencia encuentro problemas técnicos que no sé cómo resolver para realizar las tareas o comunicarme con otros	3,79	1,159	4,8	9,5	21,4	31,0	33,3
35. Escribo correos personales a lo/as compañero/as del curso con frecuencia	2,60	1,211	28,6	14,3	26,2	31,0	-
36. Suelo participar en los chats que se convocan en el curso	3,73	1,025	7,3	-	24,4	48,8	19,5
37. No me gusta que el tutor/a esté controlando mucho mi avance en el curso. Prefiero ir a mi ritmo	3,60	1,127	9,5	-	33,3	35,7	21,4
38. A veces me gustaría saber cómo van avanzando los demás compañeros del curso	2,90	1,122	11,9	19,0	47,6	9,5	11,9
39. Suelo preguntar al tutor sobre mi progreso en el curso	3,48	1,174	4,8	16,7	28,6	26,2	23,8
40. Me encuentro incómodo/a en los foros y chats por no poder ver las caras a mis compañero/as	4,15	0,963	-	7,3	17,1	29,3	46,3
41. Siento que participar en un curso de teleformación me consume demasiado tiempo	3,93	1,177	4,8	7,1	21,4	23,8	42,9
42. No me gustan los exámenes como forma de evaluación del curso de teleformación	3,45	1,152	7,1	11,9	28,6	33,3	19,0
43. Mi mayor dificultad para aprender es la falta de tiempo	2,48	1,254	33,3	11,9	33,3	16,7	4,8
44. A veces me retraso en el ritmo de realización de las actividades por exceso de ocupaciones	2,31	1,405	45,2	9,5	23,8	11,9	9,5
45. Creo que no confío suficientemente en mis posibilidades de aprendizaje	3,73	1,432	17,1	2,4	7,3	36,6	36,6
46. Tengo dificultad para participar en cursos de teleformación por falta de recursos	4,33	1,004	-	11,9	2,4	26,2	59,5
47. Considero necesaria la teleformación por la escasez de oferta formativa en mi medio ambiente	2,21	1,490	52,4	7,1	21,4	4,8	14,3

A la vista de los resultados, podemos observar que los encuestados manifiestan un alto desacuerdo (83,3%) referente a conectarse en su lugar de trabajo al curso de teleformación (ítem 1), pues coinciden en un 92% en que prefieren hacerlo desde su casa (ítem 2). Las condiciones para participar en el curso, son analizadas por los participantes desde varios puntos de vista, así consideran en un 61,9% que a la hora de inscribirse, consideran mucho el coste (ítem 3); casi con el mismo peso en la respuesta (61%), toman en consideración la entidad organizadora del curso como referente para decidir la inscripción (ítem 4). Asimismo, los temas que se presentan (69%, ítem 6) y los contenidos actualizados (61%, ítem 7), son dos elementos importantes que también determinan la participación de los encuestados en esta oferta de formación.

Analizamos ahora otros aspectos del cuestionario relacionados con la relación entre el estudiante y su tutor que, en general, consideran muy positiva. En este sentido: 1º) estiman importante, en un 71,8%, que el tutor del curso dedique un tiempo

al estudiante para orientarle sobre sus actuaciones en el curso (ítem 11); 2º) que en un 85,3% suelen recurrir al tutor para resolver dudas sobre el contenido (ítem 20) y 3º) que el 57,1% de los participante manifiestan un acuerdo en que el tutor controle mucho su avance en el curso, aunque un 42,8% expresan que prefieren ir a su ritmo.

Por otra parte, nos mostramos las opiniones aportadas por los encuestados en cuanto a sus preferencias en el estudio. Así por ejemplo, observamos que un 61,9% expresa su preferencia por leer los contenidos en material impreso antes que en la pantalla (ítem 15), o que un 69,1% de los encuestados escriben frecuentemente correos personales al resto de los compañeros (ítem 35). En esta línea cabe destacar, también, que el 70,7% de los encuestados considera que el uso de Internet es divertido y que lo utilizan no sólo para trabajar o aprender.

Otro grupo de respuestas están relacionadas con la actitud personal de los estudiantes hacia la actividad formativa y que en un 100% de los encuestados (variando la posición en el acuerdo) consideran estar de acuerdo con lo expresado en el ítem 13, es decir, les gusta tomar la iniciativa en todo lo relacionado con su aprendizaje, reconociendo, un 78,5%, que su mayor dificultad para aprender es la falta de tiempo (ítem 43) aunque afirman, por el contrario que prefieren las actividades que les hagan pensar y aprender, aunque les ocupen más tiempo (ítem 22). Los encuestados manifiestan, también, tener confianza suficiente en sus propias posibilidades de aprendizaje (ítem 45), una cuestión que se relaciona con el hecho de que todos expongan su acuerdo acerca de que las actividades desafiantes les hacen crecer y que no se desaniman fácilmente (ítem 25). Asimismo, encontramos que la implicación de los estudiantes en cuanto a las actividades es bastante alta, sobre todo si supone una experiencia nueva (ítem 23), y es que tal y como se recogen en el ítem 27, los encuestados expresan su total acuerdo acerca de que les gusta profundizar en sus conocimientos, matizando que prefieren adquirir aquél que les sirva para comprender la realidad (ítem 28).

Conclusiones

Las conclusiones que los datos mostrados nos permiten extraer, podríamos dividirlas en dos apartados, de acuerdo con los dos objetivos que nos proponíamos. Así en cuanto al perfil de los estudiantes que han cursado la titulación cabría destacar la gran presencia de mujeres, esto unido a la titulación de procedencia de los participantes que en su mayoría son maestros, nos hace pensar en la feminización que sigue caracterizando los primeros niveles del mundo educativo. También observamos que la mayoría de los educandos tienen una alta dedicación familiar, en la medida en que están casados y poseen hijos. Ello nos permitiría apuntar el gran esfuerzo que supone para estas personas el seguir formándose, una cuestión que ellos mismos corroboran al afirmar mayoritariamente que estudian porque les gusta aprender, si bien un numeroso grupo considera que lo hace para promocionarse en su puesto de trabajo. Con respecto a estos datos vinculados a la situación laboral y administrativa de los sujetos, cabe resaltar la funcionarización que caracteriza a los encuestados, dado que son la amplia mayoría. Ello nos lleva a cuestionarnos por qué no participan un mayor número de interinos en estas actividades formativas.

El otro grupo de conclusiones está relacionado con los datos extraídos del cuestionario y que nos llevan a afirmar, en primer lugar, que el coste de la formación así como la entidad que la organiza e imparte son dos cuestiones claves en la decisión de matricularse o no en ella. Sin embargo, hay dos asuntos que son los que aglutinan un mayor acuerdo a este respecto, y es que los temas y contenidos que se presenten sirvan para analizar la realidad y estén actualizados, es decir, que se prácticos, una

cuestión que viene a confirmar las afirmaciones de autores ya citados como Knowles (1984, citado en Tirado, 2003), Fernández, Gairín y Tejada (1990) o Aguaded y Cabero (2002), defensores de que los aprendizajes en este tipo de formación, sean integrales, significativos y aplicables.

Constatamos, por otro lado, que la relación de los estudiantes con la tutora, es bastante positiva, al tiempo que expresan una necesidad clara de recibir orientación sobre las actividades que la acción formativa implica y es que consideramos necesaria que los estudiantes conozcan qué van a realizar y cómo y, sobre todo respetar su necesidad de autodirigirse, es decir, que sea tratado como un sujeto adulto con capacidad para tomar decisiones y asumir sus responsabilidades. A este respecto, debemos observar que los encuestados confían plenamente en sus capacidades y que les gusta tomar la iniciativa en lo relacionado con su aprendizaje. Además, son personas altamente motivadas por aprender, tal y como hemos mencionado, y que se implican en las actividades, si bien, como personas adultas que son con un rol de estudiante secundario, el tiempo se convierte en la principal dificultad para formarse.

Por otro lado, cabe destacar la gran importancia que los estudiantes encuestados otorgan al hecho de participar y relacionarse con otros compañeros en los foros o mediante correos electrónicos personales. Y es que consideramos importante, si queremos que la utilización de los entornos telemáticos se convierta en una actividad de formación colaborativa, planificar de forma minuciosa las actividades que en ellos se desarrollarán, más aún si tenemos en cuenta que uno de los problemas iniciales que suelen presentarse en la utilización de plataformas virtuales para la formación es que el aprendizaje evolucione hasta convertirse en una experiencia socialmente aislada. En esta misma línea, no podemos olvidar que en este tipo de formación el papel del profesor-tutor es fundamental, pues su rol avanza desde dinamizador del trabajo en grupo, hasta el de seleccionador, diseñador y constructor del material para los estudiantes. Asimismo, en estos nuevos contextos formativos, el modelo de instrucción se centra en el alumno, donde el conocimiento es concebido como un constructo social, facilitando la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales (Salinas, 2003).

Por lo tanto, de acuerdo con Cabero (2003), ante estas nuevas vías de formación, el estudiante debe modificar su rol, de forma que se preocupe por la adquisición significativa, original y relacionada con la información ya dominada, por lo que debe poseer nuevas habilidades, como la capacidad para tomar decisiones, evaluar la información, elección de las rutas de aprendizaje, búsqueda del conocimiento y saber trabajar de forma colaborativa en un entorno no presencial.

Bibliografía

- Aguaded, J. I. y Cabero, J. (2002). *Educación en red: internet como recurso para la educación*. Málaga: Aljibe.
- Cabero, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la telenseñanza. En F. Martínez (Comp.), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo* (pp. 128-156). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fernández, E. (2003). *E-learning. Implantación de proyectos de formación on-line*. Madrid: RA-MA Editorial.

- Ferrández, A.; Gairín, J. y Tejada, J. (1990). *El proceso de aprendizaje en el adulto*. Madrid: Diagrama.
- Funesco (1998). *Teleformación. Un paso más en el camino de la Formación Continua*. Madrid: Fundesco.
- Majó, J. y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era internet*. Bilbao: Praxis.
- Race, P. (1994). *The open learning Handbook*. Londres: Kogan Page.
- Salinas, J. (2003). El diseño de procesos de aprendizaje cooperativo en situaciones virtuales. En F. Martínez (Comp.), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo* (pp. 157-182). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tirado, R. (2002). Principios educativos para la teleformación. En J. I. Aguaded y J. Cabero (Dir.). *Educación en red: internet como recurso para la educación* (pp 199-220). Málaga: Aljibe.
- Tirado, R. (2003). *Teleformación ocupacional: principios, fundamentos y panorama actual europeo*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Valverde, J. (2002). Herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica. En J. I. Aguaded y J. Cabero (Dir.), *Educación en red: internet como recurso para la educación* (pp 57-81). Málaga: Aljibe.