

Métodos mixtos de investigación en modalidad b-learning: análisis de la comunicación asincrónica

Ernesto LÓPEZ GÓMEZ
Centro Universitario Villanueva
elopezg@villanueva.edu

Celia CAMILLI TRUJILLO
Centro Universitario Villanueva
ccamilli@villanueva.edu

Resumen:

El objetivo es analizar la comunicación asincrónica en modalidad b-learning entre profesores y estudiantes a través de métodos mixtos de investigación. Las consultas se han categorizado a través del análisis de contenido a foros, correos electrónicos y grupo focal y a partir de estos resultados, se ha elaborado una escala de Likert. Los hallazgos evidencian el contraste entre el discurso real y la percepción de los estudiantes así como dificultades asociadas al empleo de la tecnología, la importancia de planificar los aprendizajes y la necesidad de una evaluación continua apoyada por la tutoría.

Palabras clave: Enseñanza semipresencial; métodos mixtos de investigación; comunicación asincrónica; comunicación interpersonal; tutoría; EEES.

Mixed methods research in b-learning modality: asynchronous communication analysis

Abstract:

The aim is to analyze the asynchronous communication in b-learning mode between teachers and students through mixed methods research. Consultations have been categorized through content analysis to forums, emails and focus group and from these results, a Likert scale has developed. The findings show the contrast between the actual speech and perception of students as well as difficulties associated with the use of technology, the importance of planning the learning and the need for continuous assessment supported by mentoring.

Key Words: Blended learning; mixed methods research; asynchronous communication; interpersonal communication; tutoring; EHEA.

Referencia normalizada:

López Gómez, E.y Camilli Trujillo, C (2014): Métodos mixtos de investigación en modalidad b-learning: análisis de la comunicación asincrónica. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 19. Núm. Especial Enero. Págs. 403-415.

Sumario: 1. Introducción. 2. La metodología. 2.1. Diseño de investigación. 2.2. Medios y técnicas de recolección de datos. 2.3. Técnicas de análisis de datos. 3. Resultados. 3.1. Las consultas on-line. 3.2. El grupo focal. 3.3. La escala de Likert. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas

1. Introducción

En cualquier relación educativa si hay algo que no cambia, a modo de denominador común, más allá de la diversidad de modalidades educativas es que, precisamente, el eje central del proceso formativo es la interacción y comunicación entre profesor y estudiante. A ello no es ajeno la modalidad b-learning.

Se evidencia entonces la importancia de explorar la relación educativa desde la interacción que se establece en ambientes formativos b-learning (Shalk y Marcelo, 2010) en donde la comunicación asincrónica mediada por ordenador se caracteriza por la no coincidencia temporal entre los actores educativos: profesor y estudiante. Así, este tipo de comunicación, como correos electrónicos y foros, permite a los estudiantes trabajar a un ritmo individual, disponiendo de un tiempo no inmediato para leer, reflexionar, escribir y revisar antes de compartir preguntas, ideas o informaciones con el resto de participantes (Suárez, 2011).

Estamos de acuerdo con Gallego y Gutiérrez (2011), al estimar como necesario contar con un sistema empírico sólido y fundamentado en la discusión internacional que favorezca la reflexión sobre la comunicación mediada por ordenador. En este sentido, el estudio de Marcelo y Perera (2007) analiza los procesos de comunicación asincrónica en foros de e-learning, concluyendo que en los ambientes virtuales de aprendizaje se invierte la tendencia consolidada en la enseñanza presencial, en la que el profesorado interviene y participa más que los estudiantes. Parece entonces que el alumnado siente que puede “tomar la palabra” sin encontrar su contenido en un hilo discursivo lineal y esto incrementa significativamente el número y también la calidad de sus intervenciones, idea que avala de nuevo que los ambientes virtuales de aprendizaje pueden ser un espacio que favorezca el aprendizaje.

En esa misma línea, Feliz (2012) nos presenta un estudio centrado en un análisis de contenido de los foros en la educación a distancia llegando a la conclusión de que el proceso de enseñanza-aprendizaje genera categorías como orientación y organización del proceso, contenidos conceptuales, realización de actividades, recursos para la asignatura, entrega de trabajos, calificaciones y evaluación de la asignatura.

En este trabajo, se pretenden analizar las consultas asincrónicas (correo electrónico y foro) realizadas por los estudiantes (n=55) del Grado en Educación Primaria al profesor, en dos asignaturas de formación básica para el primer curso: *Historia y Corrientes Internacionales de la Educación* (HCIE) y *Métodos de Investigación en Educación* (MIE). El desarrollo de investigación evidencia el empleo de una metodología mixta de investigación con la finalidad de ofrecer buenas prácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en modalidades formativas b-learning.

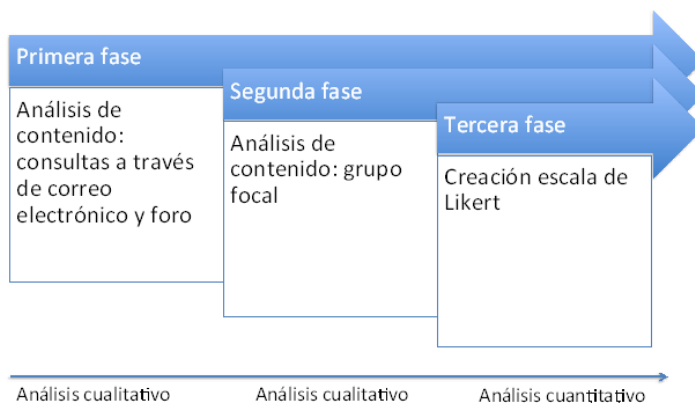
2. La metodología

2.1. Diseño de investigación

El enfoque mixto o los métodos mixtos de investigación, también llamados investigación integrativa, investigación multimétodos, métodos múltiples, estudios de triangulación e investigación mixta se están desarrollando cada vez con más fuerza en las ciencias sociales desde la primera década del siglo XXI (Creswell & Plano, 2007). Estos métodos implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos con la finalidad de comprender, contrastar y profundizar el fenómeno de estudio. En la presente investigación, el diseño de investigación ha sido mixto, de tipo exploratorio-secuencial con predominio del enfoque cualitativo (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

En la primera fase, se ha llevado a cabo un análisis de contenido de la comunicación asincrónica entre estudiantes y profesores a través de correos electrónicos y foro de consulta. En el segundo momento se ha continuado este tipo de análisis pero a través de los resultados obtenidos en un grupo de discusión. La tercera y última fase, consistió en la elaboración de una escala de Likert, a partir de los hallazgos encontrados en los dos momentos previos, con la finalidad de evaluar ambos cursos en la modalidad b-learning. Este trabajo forma parte de una línea de investigación mucho más amplia en tutoría y aprendizaje cooperativo en la enseñanza semipresencial (Barceló, López y Camilli, 2013; Römer, Camilli y López, 2013) en donde mostramos solamente el resultado de las dos primeras fases desarrolladas así como un contraste con los resultados de la escala Likert diseñada ad hoc (Figura 1).

Figura 1: Fases de la investigación: Diseño mixto de investigación exploratorio-secuencial.



Fuente: Elaboración propia

2.2. Medios y técnicas de recolección de datos

- Correo electrónico y foros. El correo electrónico facilita el contacto con el profesor fuera del espacio limitado de la clase y en modalidad b-learning resulta un recurso fundamental, ya que “los estudiantes se sienten más cómodos [en el correo electrónico] a formular preguntas y dudas a los profesores que en una situación de presencialidad, de forma que los profesores son percibidos como más accesibles” (Cabero, Román y Llorente, 2004: 31). A su vez, el foro es otra las herramienta fundamental, pensada como un espacio abierto a la reflexión, colaboración y participación, promoviendo un espacio de trabajo para el grupo-clase (Onrubia, Bustos, Engel y Segué, 2006) así como de comunicación con el profesor de preguntas, inquietudes o dudas relativas a la asignatura.
- Grupo focal. Es una técnica cómoda, a menudo agradable para los participantes y los miembros del grupo, quienes se influenciarán unos a otros respondiendo a ideas y comentarios en la discusión (Vallés, 1999). Permite estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso breve de tiempo. Se trata de un grupo que se construye y rehace discursivamente sobre sus ideas de referencia (Callejo, 2002). Busca la reintegración del grupo y no la individualización. Para el grupo focal se elaboró un guión con temas orientados al trabajo de las asignaturas en la modalidad b-learning en cuanto a: fortalezas y debilidades; claridad del programa; relación carga de trabajo/créditos; cumplimiento de los objetivos; competencias generales y específicas; relevancia y dominio del contenidos; metodología de trabajo; referencias bibliográficas; sistema de evaluación; perfil del profesor y estudiante b-learning y por último, grado de satisfacción-apreciación global del curso.
- Escala de Likert. Es una técnica que mide actitudes o predisposiciones individuales en contextos sociales particulares. Está constituida por juicios relativos al objeto actitudinal a medir en donde la persona manifiesta su valoración a favor o en contra de dicho objeto (Briones, 1995). Las categorías que han conformado la escala han sido siete: tecnología, contenido, actividades, temporalización, evaluación y seguimiento, referencias y bibliografía y reflexión personal, para ser valoradas por los estudiantes en una escala del 1 al 5, en donde el valor 5 refiere a “Siempre” y 1 representa a “Nunca”.

2.3. Técnicas de análisis de datos

- Análisis de contenido. Es una técnica que busca analizar el contenido de productos comunicativos, en ocasiones, a través de análisis cuantitativos para el recuento de esas unidades previamente registradas y en otras, de un análisis cualitativo a través de la elaboración de categorías emergentes de cualquier manifestación de conducta con la finalidad de elaborar, procesar y profundizar la información obtenida (Piñuel, 2002).

- Estadística descriptiva. Es una serie de procedimientos que organizan y resumen información contenida en un conjunto de datos empíricos y que provienen de una muestra que representan al total de datos de la población. Para el análisis de los resultados de la escala Likert se han utilizado tablas de distribución de frecuencias y porcentajes así como gráficos y medidas descriptivas como la media.

3. Resultados

3.1 Las consultas On-line

Se obtuvieron un total de 531 comunicaciones asincrónicas entre el correo electrónico y el foro de consultas en ambas asignaturas (119 HCIE, 412 MIE), de las cuales, a través del análisis de contenido emergieron 48 subcategorías en torno a siete grandes categorías: “tecnológica”, “contenido”, “actividades y tareas”, “temporalización”, “evaluación y seguimiento”, “bibliografía” y “reflexión personal”.

En cuanto a la distribución de las consultas, en ambas asignaturas (HCIE y MIE) un porcentaje cercano al 75% se asocia a consultas relativas a tecnología, contenido, actividades, temporalización, evaluación y bibliografía (75,63% y 75,25%, respectivamente) mientras que el 25% aproximadamente refiere a otro tipo de comunicación que ocupa una parte importante de la interacción profesor-alumno: la reflexión entendida como metacognición sobre el propio aprendizaje (Tabla 1). En un primer análisis general, la naturaleza diferente de ambas asignaturas, la primera con un mayor énfasis en la teoría (HCIE) y la segunda mucho más práctica (MIE), pareciera no incidir en el tipo de consultas realizadas, aunque es cierto que el número de consultas en MIE (n=412) es sustancialmente superior al de HCIE (n=119).

Tabla 1. Consultas realizadas por categorías emergentes tras el análisis de contenido

Asignaturas	Categorías emergentes tras el análisis de contenido							Σ
	TEC*	CONT*	ACT*	TEMP*	EVAL*	BIBLI*	REFLEX*	
HCIE (n=119)	19,33	5,04	22,69	4,20	20,17	4,20	24,37	100%
MIE (n=412)	29,37	10,44	8,74	7,04	15,29	4,37	24,76	100%
Total (n=531)	24,35	7,74	15,71	5,62	17,73	4,28	24,56	100%

*TECnología, CONTenido, ACTividades, TEMPoralización, EVALuación y seguimiento, BIBLIografía, REFLEXión. Fuente: Elaboración propia

A continuación, en un análisis más detallado se presentan los resultados de las categorías emergidas en dos tablas agrupadas, a fin de facilitar la lectura e interpretación de la misma (Tabla 2 y Tabla 3) empleando la negrita para resaltar los resultados más representativos.

Tabla 2. Indicadores categorías “Tecnología”, “Contenido” y “Actividades”

Indicadores categoría “Tecnología”	Asignaturas (% acumulado)		Total %
	HCIE	MIE	
Plataforma dificultades de acceso	8,70	16,53	12,61
Dificultades correo electrónico	4,35	0,00	2,17
Inexperiencia manejo de la plataforma	13,04	9,09	11,06
Dificultad ubicación lecturas en la plataforma	8,70	8,26	8,48
Dificultad para leer el temario (no es legible)	0,00	2,48	1,24
Dificultades para abrir documento	0,00	8,26	4,13
Dificultades para adjuntar documentos	0,00	2,48	1,24
Dificultad para realizar actividades on-line en la plataforma	4,35	0,83	2,59
Dificultades visualización asignaturas en la plataforma	0,00	4,96	2,48
Dificultades de conexión a internet	13,04	1,65	7,34
Dificultades de ordenador personal	0,00	1,65	0,82
No aparece calificación en plataforma	8,70	5,79	7,24
Duda envío del trabajo (plataforma, correo y/o intranet)	0,00	4,96	2,48
Solicitud apertura todos los módulos plataforma	0,00	0,83	0,41
Solicitud confirmación de recepción del trabajo	26,09	27,27	26,68
Duda si el correo llego al profesor	13,04	0,83	6,93
Duplicación de envío de actividades por correo, plataforma y foro	0,00	4,13	2,06
Total	∑ 100	∑ 100	∑ 100
Indicadores categoría “Contenido”	Asignaturas (% acumulado)		Total %
	HCIE	MIE	
Aplicación de conceptos	0,00	55,81	29,9
Diferenciación de conceptos	50,00	41,86	45,93
Solicitud de ejemplos	50,00	2,33	26,16
Total	∑ 100	∑ 100	∑ 100
Indicadores categoría “Actividades”	Asignaturas (% acumulado)		Total %
	HCIE	MIE	
Reactivación de actividades cerradas	3,70	0,00	1,85
Solicitud de revisión de actividades enviadas	33,33	30,56	31,94
Dudas sobre la instrucción de la actividad	62,96	50,00	56,48
Estructura de los trabajos (teóricos o prácticos)	0,00	19,44	9,72
Total	∑ 100	∑ 100	∑ 100

Fuente: Elaboración propia

Como se observa (Tabla 2), las consultas más frecuentes para categoría “Tecnología” tuvieron que ver con: la confirmación de recepción del trabajo (26,68 %), dificultades que presentan para el acceso a la plataforma (12,61%), inexperiencia en el manejo de la plataforma (11,06%) y dificultades para ubicar las lecturas y materiales en la plataforma (11,06%). Respecto a la categoría “Contenido”, el número de indicadores resulta menor en comparación con los indicadores de la categoría “Tecnología” (Tabla 2). Destaca “diferenciación de conceptos”, tanto en la asignatura de MIE, por tratarse de una asignatura en donde se busca la aplicación de conceptos a casos prácticos y en HCIE, donde los estudiantes consultan al profesor de en busca de ejemplos que permitan comprender el contenido.

En relación a la categoría “Actividades”, es evidente como más de la mitad de las consultas, un 56,48%, corresponden a dudas sobre la instrucción de la actividad. Los estudiantes solicitan a través del correo electrónico y los foros una mayor explicación de los pasos a seguir para resolver las actividades y prácticas propuestas en ambas asignaturas. Es también representativo el porcentaje (31,94 %) referido a la solicitud de los estudiantes de la revisión de las tareas adjuntadas.

Tabla 3. Indicadores categorías “Temporalización”, “Evaluación y seguimiento”, “Referencias y bibliografía” “Reflexión personal”

Indicadores categoría “Temporalización”	Asignaturas (% acumulado)		Total %
	HCIE	MIE	
Solicitud cambio fecha examen	0,00	20,69	10,345
Solicitud enviar trabajo fuera de fecha	40,00	27,59	33,78
Consulta fecha de entrega actividades	60,00	51,72	55,86
Total	∑ 100	∑ 100	∑ 100
Indicadores categoría “Evaluación y seguimiento”	Asignaturas (% acumulado)		Total %
	HCIE	MIE	
Elección del tipo de evaluación	0,00	28,57	14,3
Contenido del examen	4,17	3,17	3,7
Calificación obtenida	8,33	4,76	6,6
Necesidad de sugerencias, recomendaciones, retroalimentación	75,00	49,21	62,1
Solicitud de asesoría personal (personal, vía telefónica, Skype...)	12,50	14,29	13,4
Total	∑ 100	∑ 100	∑ 100
Indicadores categoría “Referencias y bibliografía”	Asignaturas (% acumulado)		Total %
	HCIE	MIE	
Libros	0,00	66,67	33,33
Solicitud ampliación de otras lecturas	80,00	16,67	48,33
Se comparte nueva información encontrada sobre el tema a estudiar	20,00	16,67	18,33
Total	∑ 100	∑ 100	∑ 100
Indicadores categoría “Reflexión Personal”	Asignaturas (% acumulado)		Total %
	HCIE	MIE	
Explicación de motivos personales del retardo en la respuesta	3,45	14,71	9,08
Necesidad de aprender	31,03	4,90	17,96
Esfuerzo y dedicación	17,24	5,88	11,56
Agobio número importante de actividades a atender	0,00	1,96	0,98
Planificación de lo que se va a hacer	20,69	4,90	12,79
Error en el envío del trabajo o al contestar en la plataforma	0,00	30,39	15,19
Grado de dificultad de la tarea o actividad (asignatura)	20,69	11,76	16,22
Autoevaluación del trabajo enviado	0,00	6,86	3,43
Inseguridad, angustia por lo desconocido	6,90	6,86	6,88
Reconocimiento de las propias debilidades	0,00	3,92	1,96
Justificación decisiones tomadas con respecto al contenido o tarea	0,00	7,84	3,92
Total	∑ 100	∑ 100	∑ 100

Fuente: Elaboración propia

Se aprecia (Tabla 3) que el mayor porcentaje de consultas asociadas a “Temporalización” se centra en dos cuestiones: consulta de fecha de entrega de las actividades (55,86%), a pesar de que esta información aparece reflejada tanto en el cronograma de actividades como en la plataforma y solicitud para enviar el trabajo más allá de la fecha prevista (33,78 %). En cuanto a “Evaluación y Seguimiento” destaca en

un porcentaje alto, para ambas asignaturas, las consultas en las que se manifiesta la necesidad de sugerencias y recomendaciones de las prácticas desarrolladas (62,1%). Por otro lado, el 48,33% de las consultas relativas a “Referencias y bibliografía” se concentra en la solicitud de ampliación de otras lecturas, preferiblemente buscadores de internet, páginas web o bases de datos para la comprensión de los contenidos impartidos. Finalmente, resulta interesante observar como la categoría “Reflexión personal” está conformada por aquellas “reflexiones en voz alta” que surgen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el estudiante más que consultar al profesor expresa su necesidad de aprender (17,96%), el grado de dificultad que ha implicado la realización de la tarea (16,22%), los errores que comenten cuando envían un correo sin el adjunto o no contestan en el foro indicado (15,19%), la estrategias de planificación que van a utilizar para distribuir el trabajo durante el cuatrimestre (12,79%) o bien, comparten el esfuerzo y dedicación que implica conciliar los estudios con la vida laboral y familiar (11,56%) explicando motivos personales en el retardo de alguna de las tareas o prácticas (9,08%).

3.2. El grupo focal

El grupo de discusión estuvo conformado por cinco participantes seleccionados por cursar ambas asignaturas en modalidad b-learning y comparten la conciliación entre estudios, trabajo y familia. Las categorías que emergieron en el grupo de discusión se resumen en seis grandes temas:

- Bolonia-EEES y b-learning. Los estudiantes ignoran las exigencias e implicaciones académicas del EEES, lo que se traduce en un desconocimiento en cuanto a la correspondencia entre el número de créditos y las horas de dedicación del estudiante, realidad que se complejiza cuando se trata de cursar una carrera en modalidad b-learning. Precisamente esta modalidad ofrece la posibilidad de combinar horas presenciales de encuentro con el apoyo de una plataforma de teleformación en donde el alumno administra su tiempo de una manera mucho más flexible. Sin embargo, la necesidad del cara a cara no escapa de esta realidad y es más, hasta resulta contradictorio. Por una parte el estudiante pide un mayor número de horas presenciales pero por otra, las mismas razones por las cuales ha decidido estudiar bajo esta modalidad – mayor flexibilidad en el tiempo, dificultades de traslados, conciliación trabajo, familia y estudios, entre otras– son las que no les permiten asistir a una carga mayor de presencialidad. Así se evidencia en:

La carga de trabajo con el número de créditos y el número de horas de dedicación no está nada proporcionado” (informante 4) “Es que a lo mejor para un estudiante semipresencial no es apropiada esta modalidad con el método Bolonia porque te implica un trabajo extra al que no puedes hacer frente (informante 3)

- Competencias del profesor y del estudiante. Los informantes dejan claro que del profesor esperan competencias muy específicas que si bien son similares a las competencias de un profesor presencial, tienen un peso mayor en cuanto

a su complejidad y alcance. Un buen profesor a distancia acompaña, guía, está disponible, atiende a dudas, es ordenado y resuelve de manera rápida y efectiva las dificultades. La mejor manera de aprender es recibir una retroalimentación continua, reflexiva y crítica del proceso de aprendizaje. La tutoría toma un nuevo sentido en b-learning. Un buen tutor es proactivo, apoya emocionalmente a sus estudiantes, anima al alumno a alcanzar los objetivos propuestos y hasta puede lograr en la distancia “que el estudiante coja gusto por la asignatura”.

Luego una vez que está planteado, mire usted lo que yo pienso como alumno es ¿el profesor que ha querido de mi con esto? pues mire... a través de estas prácticas lo que hemos pretendido es que usted llegue a estos conocimientos... y ustedes por qué lo he hecho y no, por qué lo he hecho mal y me ha puesto un... o encuentro absurdo... usted devuélvame la práctica corregida y aprendes y te la vuelvo a enviar (informante 1)

Del estudiante, también se esperan competencias específicas. Existe el sentir de que el b-learning es más exigente que los estudios presenciales. Es una realidad que los alumnos conocen y de ahí que se invierta en una organización eficaz del tiempo y en el equilibrio entre las distintas responsabilidades, implicaciones que se resumen dos palabras: exigencia y esfuerzo.

Una hora se lleva lo que tú tienes que trabajar en 10... porque no te encuentras estudiando a distancia. Lleva tiempo organizarte (informante 1)

Pero date cuenta que no tienes que estar aquí sentada, que puedes hacer otras cosas mientras, la distancia tiene sus ventajas (informante 2)

- La tecnología en el aprendizaje. Las dificultades relativas al uso de la tecnología llegan a cuestionarse por los estudiantes hasta el punto de considerarse como barrera para el aprendizaje. Problemas que tienen que ver con inconvenientes técnicos, como consecuencia del desconocimiento en el manejo de la plataforma de teleformación. La necesidad de cursos de formación en TIC así como la unificación de las vías de comunicación entre el profesor y el alumno son tareas pendientes para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. La tecnología es un medio, es una herramienta que no debería incidir en la comprensión de la asignatura, pero pensar que se tratan de ámbitos que no se relacionan entre sí resulta ser una paradoja. Así queda reflejado:

Hombre pues depende de los conocimientos que tengáis antes. Me imagino que habrá personas que se encuentren con dificultades porque no tienen acceso a internet y hay otros que si han tenido contacto con internet y con un ordenador (informante 3)

A lo mejor haría sesiones orientadas a este tipo de problemas antes de empezar y no molestar a los profesores con estas cosas porque tampoco es para eso (informante 4)

Y la plataforma ya ahora más o menos... la plataforma te sirve más o menos simplemente para recibir... y prácticamente nada más ¿para que está? porque realmente luego es un follón por qué tenemos el email del profesor, el mail de intranet... para vosotros también... cada profesor por una vía (informante 1)

- El tiempo: una necesidad real. Es una categoría que pone de manifiesto la falta de tiempo que vive el estudiante a distancia y que afecta la calidad del estudio. Se busca “cumplir” con las exigencias de las asignaturas sin pretender ir más allá porque “implicarse” transgrede los límites reales entre las demandas familiares y laborales. El tiempo es causa y a la vez consecuencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es causa porque antecede las posibles acciones que tenga que asumir el alumno en cuanto a lo académico y personal –número de asignaturas por curso, conciliación con obligaciones de diferentes tipos–. Es consecuencia porque de allí se toman decisiones tan determinantes como solo la lectura de aquellos documentos que son obligatorios porque, como indican, “pensar en dedicar un tiempo a las lecturas complementarias es una ilusión”, “un querer hacer”. Prueba de ello:

*Yo el primer día cogí un montón de textos, los devolví todos” (informante 4)
“para el verano... lectura complementaria para el verano... aprobamos todo con los apuntes y luego en el verano los leemos sin prisa (informante 2)*

- La evaluación. Se entiende como un proceso que valora lo académico pero también lo personal: es holística. Los alumnos asumen la evaluación de competencias desde su sentido conceptual, procedimental y actitudinal, a través de las distintas actividades y ejercicios. Se espera una relación directa entre los contenidos que se han trabajado durante todo el semestre y la evaluación final. Los estudiantes esperan una orientación con respecto a aquellos temas que son nucleares así como criterios de evaluación lo suficientemente claros desde el primer día de clase. La evaluación se entiende como justa cuando discrimina a los estudiantes que han trabajado de los que no. Valores como el esfuerzo y la constancia deberían ponderarse en los criterios de evaluación.

Es simplemente que se debe reflejar mejor el trabajo que estamos haciendo a diario que nos supone mucho esfuerzo (informante 1)

Tu tienes que llegar a unos mínimos de conocimiento... pues eso se logra con esto... y ahora vamos a ver quién quiera aprender... y ahora vamos a ver quien tenga posibilidad tiene además toda esta información... pero claro meter en el mismo saco todo es que es... como caótico (informante 1)

- La programación de clase. Pone de manifiesto que las metodologías activas para el aprendizaje cobran un mayor realce en la distancia aunque impliquen un mayor esfuerzo en tiempo y dedicación para el profesor. La creación de materiales y recursos en formatos de audio así como contactos cara a cara a través de chats o clases virtuales contribuyen a procesar la información por canales distintos al visual. La gran cantidad de lecturas en muchas ocasiones resulta “pesada” desde la mirada del estudiante. Las lecturas obligatorias o

complementarias deben acompañarse de una breve descripción en donde se indique el por qué y el para qué se su lectura con respecto a los objetivos y contenidos de la asignatura. La segmentación de la programación por periodos de tiempo, es decir, la no disponibilidad en la plataforma desde el inicio de clase de todas las unidades del curso, resulta ser “agobiante”. El estudiante a distancia requiere planificar con antelación sus responsabilidades académicas con sus obligaciones sociales y personales. Así se manifiesta:

No es cuestión de dar tanta materia... sino de concretarla, de explicarla de esquematizarla y... en función de cómo lo vamos a preguntar si esto es más práctico o esto es más teórico... yo creo que a veces se tiene miedo, el profesor de que si hacer eso la gente se quede con los mínimos, también... pero también es cuestión de hacer un examen de máximos (informante 2).

3.3. La escala de Likert

La escala se aplicó a 37 estudiantes quienes evaluaron sus propias consultas a los profesores de ambas asignaturas. Es interesante observar (Tabla 4) como todas las categorías han sido valoradas en la escala por los estudiantes con la puntuación más alta, es decir “siempre o casi siempre” han realizado este tipo de consultas a los profesores: Tecnología (74,4%), temporalización (72,07%) y bibliografía (73,65%) son percibidas por los alumnos como muy frecuentes seguidas por la evaluación (69,82%) y las actividades (65,54%).

Tabla 4: Percepción de los estudiantes sobre las consultas realizadas a partir de escala Likert para las asignaturas de HCIE y MIE

Escala de valoración agrupada (5-4-3-2-1)	Indicadores %							Total %
	TEC*	CONT*	ACT*	TEMP*	EVAL*	BIBLI*	REFLEX*	
Siempre (5-4)	74,40	54,85	65,54	72,07	69,82	73,65	45,46	65,25
Valor 3	15,10	26,13	14,86	14,41	16,66	20,27	23,10	18,64
Nunca (1-2)	10,50	18,02	19,60	13,52	13,52	6,08	31,44	16,09
Total (n=37)	100	100	100	100	100	100	100	100

* TECnología, CONTenido, ACTividades, TEMPoralización, EVALuación y seguimiento, BIBLIografía, REFLEXión. Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, si se comparan estos datos relativos a la valoración “siempre o casi siempre” (Tabla 4) con las “consultas reales” a través del correo electrónico y el foro (Tabla 1), se observan diferencias entre la percepción y lo que realmente ha ocurrido durante las consultas on-line en el cuatrimestre. En todas las categorías, la percepción es mucho mayor en comparación con el número real de consultas. Los alumnos son conscientes de la comunicación con los profesores durante el curso, en especial, de las dificultades propias a las que se han enfrentado en la comunicación a distancia.

4. Conclusiones

El empleo de métodos mixtos de investigación ha permitido estudiar cómo los alumnos significan la comunicación asincrónica con el profesor en la modalidad b-learning. Los hallazgos evidencian el contraste entre el discurso real y la percepción de los estudiantes, así como dificultades asociadas al empleo de la tecnología, la importancia de planificar y regular los aprendizajes en b-learning, la necesidad de un sistema de evaluación continuo apoyado por la tutoría y un feedback continuo a los estudiantes así como una bibliografía complementaria de fácil acceso a través de internet. Se exige un profesorado competente, capaz de diseñar un programa formativo de calidad pensado por y para la enseñanza b-learning, lo que a la vez repercute en un estudiante competente por y para un aprendizaje universitario valioso, contextualizado y profesional. Los procesos de investigación sobre la docencia permiten sentar las bases de un nuevo estilo docente fundamentado en un diagnóstico orientador de las acciones más pertinentes para la mejora de la calidad educativa.

5. Bibliografía

- BRIONES, G. (1995). *Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales* (2 ed.). México: Trillas.
- CABERO, J., ROMÁN, P. & LLORENTE, M^a. C. (2004). “Las herramientas de comunicación en el aprendizaje mezclado”. En: *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, nº 23, p. 27-43.
- CALLEJO, J. (2002). “Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación”. En: *Revista Española de Salud Pública* nº 76(5), p. 409-422.
- BARCELÓ, M., LÓPEZ, E. Y CAMILLI, C. (2013). *Improving educational practice with mixed methods research: training and innovation in university teaching*. 5th Qualitative and quantitative methods in libraries international conference. Roma, Italia.
- CRESWELL, J. W. & PLANO, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. California: SAGE publications.
- FELIZ, T. (2012). “Análisis del contenido de la comunicación asíncrona en la Educación Universitaria”. En: *Revista de Educación*, nº 358, p. 282-309.
- GALLEGO, M^a. J. & GUTIÉRREZ, E. (2011). “Analizar la comunicación mediada por ordenador para la mejora de procesos de enseñanza-aprendizaje”. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, nº 15, p. 23-39.
- JOHNSON, R. & ONWUEGBUZIE, A. (2004). “Mixed methods research: a research paradigm whose time has come”. En: *Educational Research*, nº 33(7), p. 14-26.
- MARCELO, C. & PERERA, V. (2007). “Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje”. En: *Revista de Educación*, nº 343, p. 381-429.

- ONRUBIA, J.; BUSTOS, A.; ENGEL, A. y SEGUÉS, T. (2006). Usos de una herramienta de comunicación asíncrona para la innovación docente en contextos universitarios. IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria i Innovació. Barcelona (España).
- PIÑUEL, J. L. (2002). “Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido”. En: *Estudios de Sociolingüística*, nº 3(1), p. 1-42.
- PIERETTI, M.; CAMILLI, C. & LÓPEZ, E. (2013). “Aproximación a un modelo de innovación en la docencia universitaria”. En: *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, nº 19, p. 971-979.
- SHALK, A. & MARCELO, C. (2010). “Análisis del discurso asíncrono en la calidad de los aprendizajes esperados”. En: *Revista Comunicar*, nº 35, p. 131-139.
- SUÁREZ, C. (2011). “Asincronía, textualidad y cooperación en la formación virtual”. En: *Revista Española de Pedagogía*, nº 249, p. 339-358.
- VALLÉS, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Los autores

Ernesto López Gómez. Diplomado en Magisterio y Licenciado en Pedagogía, con Premio Extraordinario. Máster en Educación. Doctorando (UNED) y profesor de Historia y Corrientes Internacionales de la Educación y de Didáctica e Innovación Curricular. Líneas de investigación sobre: didáctica universitaria, formación del profesorado y tutoría en la universidad.

Celia Camilli Trujillo. Magister Scientiarum en Psicología del Desarrollo Humano y Licenciada en Educación Infantil. Profesora de Métodos de Investigación en Educación, Métodos de Investigación en Psicología y Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales. Experiencia profesional en la formación universitaria de futuros docentes y psicólogos. Interés en el estudio del adulto mayor, psicología positiva, análisis del discurso y métodos mixtos de investigación.