

APRENDIZAJE COOPERATIVO *ON-LINE* A TRAVÉS DEL CAMPUS ANDALUZ VIRTUAL. ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES

Online cooperative learning via the Campus Andaluz Virtual. An analysis of interactions

L'apprentissage coopératif en ligne à travers de la plateforme Campus Andaluz Virtual. Une analyse des interactions

Ángel HERNANDO GÓMEZ*, J. Ignacio AGUADED GÓMEZ** y Ramón TIRADO MORUETA***
Universidad de Huelva.

*Correo-e: * angel.bernando@dpsi.ubu.es; ** aguaded@ubu.es; *** rtirado@ubu.es*

Recibido: 21/01/2011; Aceptado: 31/01/2011; Publicado: 01/06/2011

BIBLID [0212-5374 (2011) 29, 1; 135-158]

Ref. Bibl. ÁNGEL HERNANDO GÓMEZ, J. IGNACIO AGUADED GÓMEZ y RAMÓN TIRADO MORUETA. Aprendizaje cooperativo *on-line* a través del Campus Andaluz Virtual. Análisis de las interacciones. *Enseñanza & Teaching*, 29, 1-2011, 135-158.

RESUMEN: Uno de los aspectos más importantes de los grupos de trabajo cooperativo es el tipo de interacciones que dentro de éstos se producen, bien sea entre el alumnado participante o de éste con el profesorado encargado de dinamizar los grupos. Si la calidad de estas interacciones es clave en la docencia presencial aún lo es más si cabe cuando las actividades se realizan *on-line*. Mediante esta investigación se pretende analizar empíricamente las fases del trabajo cooperativo, su desarrollo temporal y los factores estructurales de las interacciones en los procesos de aprendizaje que se producen en la realización de actividades cooperativas, en contextos de enseñanza a distancia, a través de plataformas digitales. Para el objetivo

propuesto, en el marco de la docencia en el Campus Andaluz Virtual de la asignatura de libre configuración «Intervención sobre conductas de riesgo», el profesorado responsable organizó ocho grupos secundarios entre los estudiantes, de las nueve universidades andaluzas, matriculados en ella en el curso académico 2008/09. Como método se utilizó el análisis de los registros de participación en los foros de discusión. En este artículo se describen el desarrollo de la investigación, las herramientas y recursos utilizados, las estrategias metodológicas así como los principales resultados y conclusiones, entre las que cabe destacar la importancia de la acción del profesor tutor como dinamizador del trabajo cooperativo *on-line*, el hecho de que la frecuencia de las interacciones en el grupo es un factor que facilita el logro de comunidades de aprendizaje y la comprobación del potencial de la Red y de la enseñanza virtual para la realización de actividades colaborativas donde se desarrollen procesos de reflexión compartida.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entornos de aprendizaje, aprendizaje cooperativo *on-line*, campus virtual, plataforma digital, foro de discusión.

SUMMARY: One of the most important aspects of cooperative group work is the type of interactions that take place within the group, either among students or between students and the teachers responsible for the group dynamic. If the quality of these interactions is the key element in face-to-face teaching, then it is even more so when tasks are performed out online. This research aims to analyse empirically the phases of cooperative work, its timeline development and the structural factors of the interactions in the learning processes that occur in the performance of cooperative work and in activities within distance learning contexts via digital platforms. To meet this objective, the teachers responsible organized the students into eight secondary groups from the nine universities in the region of Andalusia enrolled in academic year 2008/09, within the framework of the «Intervening in risky behaviour» elective course offered on the Campus Andaluz Virtual. The methodology used was the analysis of activity registers in discussion forums. This article describes how the investigation developed, the tools and resources used, the methodological strategies, and the main results and conclusions. The latter highlight the importance of the teacher-tutor's actions as the dynamic element in online cooperative work, the fact that the frequency of interactions within the group is a winning factor in the success of learning communities, and the confirmation of the potential of the Net and virtual teaching for the performance of collaborative tasks in which processes of shared reflection are developed.

Key words: Information and Communication Technologies (ICT), learning environments, online cooperative learning, virtual campus, digital platform, discussion forum.

RÉSUMÉ: L'analyse du travail coopératif nous montre l'importance des interactions qui s'établissent entre les groupes, que ce soit entre débutants, ou entre débutants et enseignants, et les dynamisent. Si la qualité de ces interactions est essentielle quand on parle d'apprentissage traditionnel, elle est d'autant plus importante si l'on parle d'apprentissage en ligne. Cette recherche avait pour objectif l'analyse empirique des phases du travail coopératif, son développement temporel et l'observation des facteurs structuraux de ces interactions dans les processus d'apprentissage, pendant la réalisation des activités coopératives en ligne, à travers des plateformes digitales. En réalité à partir de la plateforme Campus Andaluz Virtual et dans le cadre d'une matière à choix appelée «Intervention dans conduites à risque», les enseignants ont organisé huit groupes composés d'étudiants appartenant aux neuf universités andalouses, durant l'année académique 2008/2009. La méthode utilisée a été l'analyse des enregistrements de participations aux forums de débat. Cet article décrit le développement de la recherche, les outils et ressources utilisés, les stratégies méthodologiques et les principaux résultats, ainsi que les conclusions. Entre celles-ci, il faut remarquer l'importance du dynamisme du professeur lors du travail coopératif en ligne. Il faut souligner aussi le fait que la fréquence des interactions en groupe est un élément positif pour les communautés d'apprentissage. Le potentiel de l'enseignement en ligne pour la réalisation d'activités en collaboration, durant lesquelles on développe des processus de réflexion a été vérifié.

Mots clés: apprentissage coopératif en ligne, campus virtuel, plateforme digital, technologies de l'information et de la communication, environnement d'apprentissage, forum de débat.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. *Enseñanza-aprendizaje basada en casos*

En el Educational Resources Information Centre (ERIC, 2002) encontramos la siguiente definición de la enseñanza basada en casos: «La práctica del uso de escenarios reales o imaginados, estudios de caso, viñetas, o acontecimientos anecdóticos como medios pedagógicos en campos como el derecho, los negocios, la medicina y la educación». Dentro de esta forma de enseñanza-aprendizaje se describen dos tipos de caso; el primero de ellos, los casos ejemplares, tan sólo consisten en un breve episodio que se utiliza para delimitar y definir un concepto o procedimiento, estos casos ilustran un concepto general o ejemplifican determinadas prácticas. El segundo tipo de casos, que ha sido el utilizado en nuestra investigación, consiste en plantear historias prácticas, planteadas de modo problemático, que se usan para examinar y clarificar la complejidad de las situaciones reales; el objetivo de este tipo de casos es proporcionar situaciones que permitan analizar, indagar y resolver problemas.

Los resultados de las investigaciones sobre la enseñanza basada en casos nos indican que se trata de una metodología útil para obtener los siguientes objetivos (Lundeberg, 1999; Lundeberg y Fawver, 1994):

1. Desarrollar conexiones entre el conocimiento teórico y el práctico.
2. Tomar decisiones de manera razonada y reflexiva. Los casos basados en problemas, especialmente cuando pueden admitirse varias soluciones válidas, ayudan a los estudiantes a comprender las tentativas más inteligentes, proporcionando oportunidades para evaluar evidencias que ayuden a juzgar interpretaciones o acciones alternativas.
3. Metacognición. Capacidad de evaluar y entender cómo pensamos. Se ha demostrado que cuando los estudiantes analizan casos, especialmente cuando lo hacen muchas veces, llegan a conocer las creencias, estrategias y procesos cognitivos que caracterizan sus interpretaciones de los hechos.
4. Crecimiento epistemológico. La epistemología es la discusión de lo que es válido como conocimiento y cómo se justifica esto (Lundeberg, 1999). También se ha encontrado que las discusiones de los estudiantes centradas en estudios de caso afectan a sus puntos de vista acerca de las fuentes de conocimiento, pasando de una noción que asume que el conocimiento se deriva de fuentes externas a otra que concibe que el conocimiento puede ser adquirido por fuentes internas y a través de la interacción con los compañeros.

Varios investigadores indican que el elemento fundamental para la consecución de los objetivos anteriormente descritos es la discusión que el caso estimula. La discusión durante las sesiones de estudio de caso es una parte esencial del proceso de creación de significados. Lo esencial no es simplemente el caso en sí mismo sino también la discusión del grupo dado que estimula el análisis, la toma de decisiones y la reflexión. Sin embargo, esto dependerá de la cualidad y cantidad del discurso (Rourke, Anderson, Garrison y Archer, 1999; Roby, 1988; Arnitt, Snack y Green, 2002). En las buenas prácticas de discusiones los estudiantes ofrecen sus interpretaciones apoyadas en evidencias y retan las opiniones de sus compañeros (Rourke y Anderson, 2002).

Se encuentra poca literatura sobre la enseñanza-aprendizaje basada en casos en contextos de educación a distancia, mediante plataformas virtuales. Pensamos que este hecho puede ser debido a la complejidad, el coste y los apoyos que exigen los estudios de caso entre los estudiantes que estudian a distancia. Sin embargo, la creciente disponibilidad de nuevos recursos *on-line* y de nuevos softwares de comunicación puede ayudarnos a superar estos problemas.

1.2. Fases y actividades del trabajo en equipo

Las fases y actividades del trabajo en equipo basado en casos, en entornos virtuales, han sido definidas en los trabajos realizados por Hunter (1997) a las que

hemos añadido las aportaciones de Rourke y Anderson (2002) sobre la utilización de herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica en los estudios de caso a distancia. Las fases serían:

- a) Aprender y experimentar con la plataforma. Consistente en una formación práctica previa para la correcta utilización de la plataforma virtual de aprendizaje.
- b) Planificar el trabajo en grupo. Esta fase podría incluir las siguientes tareas: discutir sobre lo que el caso exige del grupo, identificar las competencias de los miembros del grupo que puedan aplicarse al caso, decidir sobre los pasos que habrá que dar y el tiempo dedicado a cada uno, y repartir roles a los miembros.
- c) Buscar soluciones de manera individual. Consultar a expertos, lectura de documentos (normativas internas, leyes, documentos técnicos, etc.), revisión de literatura y probar las soluciones planteadas.
- d) Buscar soluciones de manera colaborativa. Poner en común los documentos y evidencias encontradas por cada miembro organizado preferiblemente en carpetas.
- e) Preparar colectivamente el resultado final. Desarrollar la estructura del producto final, realizando una descripción clara del problema y de las alternativas consideradas, desarrollando un plan de acción documentado.
- f) Preparar la resolución final individualmente. Cumplir las tareas individuales asignadas por el grupo.
- g) Preparación del documento definitivo. El coordinador del caso elabora el borrador de documento final para su comentario por todos los miembros del grupo. Resultado de este debate se obtiene el documento definitivo.

Se ha demostrado que la participación activa en línea es un factor clave en el éxito del aprendizaje de los estudiantes (Hiltz y Turoff, 2000). Además, asumimos la hipótesis de que el aprendizaje cooperativo es eficaz sólo dentro de los grupos de comunicación. En la enseñanza a distancia basada en la producción de colaboración, comenzamos con las personas que tienen que socializar el fin de formar un grupo que comparte objetivos. Análisis de Redes Sociales (ARS) se centra en las relaciones entre los individuos en lugar de los propios individuos. Además, este tipo de análisis parece ser más apropiado que el análisis del texto largo y detallado de los mensajes y la distribución estadística de las contribuciones de los participantes (Reffay y Chanier, 2002). ARS proporciona un nuevo paradigma y los métodos para evaluar la construcción del conocimiento en comunidades de aprendizaje en línea (Wang y Li, 2007).

Los indicadores utilizados en el análisis de este experimento son los siguientes:

Tamaño del grupo. La influencia del tamaño de la red en la interacción es directa: como el tamaño de la red crece aritméticamente, el número de posibles

vínculos crece proporcionalmente. Evidentemente, el tamaño es uno de los principales determinantes estructurales del nivel de participación posible en una determinada red.

Densidad. Es la medida de la amplitud de la experiencia social de los individuos de cualquier grupo (Berkowitz, 1982), y también puede ser vista como una medida de conexión dentro de la red, entendiendo la conexión como los vínculos entre pares de los miembros de la red, producidos como resultado de la iniciativa de cualquiera de las partes (De Laat, 2002). Se han propuesto diferentes métodos para calcular la densidad (Ridley y Avery, 1979). En todo caso podemos entenderla como la razón entre el número de enlaces establecidos entre los miembros del grupo y el total de enlaces posibles entre unos y otros compañeros. La densidad puede ser útil para determinar la calidad de la interacción, aunque caben algunas advertencias a esta interpretación. En primer lugar, puede ser que altos valores de densidad sean el resultado de los esfuerzos de un pequeño número de sujetos, si se produce esto, los valores están inflados ya que un número pequeño de participantes representan gran parte de la interacción. Es decir, un número relativamente pequeño de participantes representarían una gran parte de la interacción (Fahy, Crawford y Ally, 2002). También es preciso tener en cuenta que la densidad de la red está asociada a su tamaño, y los datos de densidad en redes de mayor tamaño son previsiblemente inferiores a los de las pequeñas por lo que no se deben comparar en densidad grupos de diferente tamaño para deducir la conexión de red (Rytina, 1982).

Cohesión. La cohesión es un factor importante que motiva a los participantes para llevar a cabo la tarea solicitada (Reffay, Yang y Tang, 2004; Wang y Li, 2007; Dewiyanti *et al.*, 2007). «Cuando no existe, la tarea de colaboración podrá ser considerada por los participantes como una limitación dolorosa e incluso un obstáculo para el aprendizaje» (Reffay y Chanier, 2002: 2). Cohesión puede medir: a) el número de intercambios entre dos individuos, b) la distancia geodésica (o de proximidad) entre 2 personas, y el número mínimo de puntos de corte necesario para desconectar dos individuos, etc.

Intensidad. Si bien la densidad muestra el número de vínculos entre todos los miembros de la red, la intensidad se refleja en la profundidad y la persistencia de la interacción. La intensidad implica que los participantes han participado efectivamente, en lugar de aportar respuestas o preguntas obvias sin intención de compromiso. La intensidad es una de las mejores medidas de implicación en la interacción en sí misma, dado que mide la dedicación y la persistencia de medidas y no un mero tiempo de contacto (Ridley y Avery, 1979).

En un entorno de aprendizaje *on-line*, la comunicación entre compañeros suele ser un reto para los estudiantes (Moral-Toranzo, 2009). Hare y Davis (1994) diferencian entre interacciones de origen socioemocional e interacciones centradas

en la tarea. Mientras las primeras persiguen la relación con los compañeros en sí misma, las segundas tienen como finalidad la realización de las tareas asignadas.

Sobre estos tipos de intervenciones se han realizado diversas matizaciones, diferenciando entre: participación aditiva o relativa al tema del foro, participación interactiva o relativa al flujo discursivo, participación directiva o tendente a mantener el flujo del foro, participación disruptiva o relativa a diversos temas y participación anómala o inesperada. Otra tipología interesante es la utilizada por Fahy (2003), diferenciando entre el tipo de cuestiones planteadas según el tipo de respuesta (unívoca o abierta) y la participación de los estudiantes en el proceso de solución del problema. Concretamente diferencia, por una parte, cuestiones horizontales y cuestiones verticales, según si exigen respuestas abiertas o unívocas, respectivamente y, por otra, participaciones diversas de los alumnos, tales como reflexiones, aportaciones de información o referencias, animación al grupo y citas (Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez, 2010).

Para el presente caso, tras analizar las participaciones de los estudiantes en los diversos foros y considerando las diversas matizaciones sobre la cuestión, optamos por diferenciar entre participaciones afectivas y centradas en la tarea, diferenciando dentro de esta última categoría una serie de subcategorías necesarias para el desarrollo cooperativo del estudio de caso.

El estudio de casos es una técnica docente que promueve el aprendizaje cooperativo del alumnado ya que acerca una realidad concreta al contexto académico por medio de un caso real, construyendo su aprendizaje a partir del análisis y discusión del caso. Como tal facilita al alumnado la posibilidad de relacionar los conocimientos teóricos con la práctica. El método se considera como una buena oportunidad para que los alumnos y alumnas pongan en práctica habilidades analíticas, toma de decisiones, observación, escucha activa, diagnóstico y procesos grupales de colaboración. Una de sus fortalezas es que el caso no proporciona al alumnado soluciones, sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir de forma grupal las posibles «salidas» que puede tener cierto «problema», no da las soluciones sino que entrena al alumnado a generarlas. De los tres modelos del estudio de casos como estrategia didáctica: casos centrados en el estudio de descripciones, casos de resolución de problemas y casos de resolución de situaciones (Martínez y Musito, 1995), hemos optado por utilizar el tercer modelo que lo que busca es el entrenamiento en la resolución de situaciones, que aunque necesita tener presente un marco teórico y la consiguiente utilización de prescripciones prácticas generadas de éste, es necesario que se tenga presente la singularidad y complejidad de los contextos específicos donde se desarrolla el caso.

En función de la revisión realizada nos propusimos analizar las interacciones que se producían, en una situación de aprendizaje basado en casos en un entorno virtual, entre los miembros de los diferentes grupos de aprendizaje a lo largo de un cuatrimestre. Los objetivos que nos planteamos en esta investigación son los siguientes:

- Identificar fases de trabajo cooperativo y su desarrollo temporal en los procesos de aprendizaje, basados en el estudio de casos, en contextos de enseñanza a distancia a través de plataformas digitales.
- Identificar y analizar factores estructurales asociados al rendimiento del grupo de aprendizaje.
- Analizar el papel dinamizador del profesorado en este tipo de trabajos y su efecto en la satisfacción del alumnado (respecto a resultados y cohesión del grupo).
- Analizar la evolución del grupo y su relación con las mismas vvdd (resultados y cohesión).
- Analizar los tipos de interacciones y su progreso en los procesos de resolución de las tareas a realizar.

2. MÉTODO

2.1. *Sujetos*

La muestra sobre la que se realizó el estudio estuvo formada por un total de 76 estudiantes (63 mujeres y 13 hombres) de edades comprendidas entre los 19 y 51 años (media = 24,3 y d.t. = 5,76). La diversidad geográfica y de estudios del alumnado es alta; esta circunstancia, en nuestra opinión, enriquece las actividades grupales que se llevan a cabo y nos permite realizar acercamientos interprofesionales de las tareas realizadas. Matriculados en la asignatura «Intervención sobre conductas de riesgo», en el Campus Andaluz Virtual (CAV), durante el curso académico 2008/09, tuvimos 76 estudiantes, de ellos nos encontramos con un 34,2% que cursaban los últimos cursos de la licenciatura de Psicología; un 11,8% de la licenciatura de Psicopedagogía; porcentaje igual, 11,8%, que realizaban la diplomatura de Educación Social; el 6,6% Magisterio en sus distintas especialidades; un 5,3% estudiaba Medicina; el 3,9% Ingeniero Técnico de Gestión; completan la totalidad del alumnado un 10,4% (dos sujetos de cada una) de las titulaciones de Relaciones Laborales, Enfermería, Empresariales y Logopedia; mientras que el resto, un 16% (un sujeto de cada una), estudiaban los últimos cursos de una gran variedad de carreras universitarias, entre ellas: Trabajo Social, Enfermería, Terapia Ocupacional, Publicidad y Relaciones Públicas, Biología, Fisioterapia, Humanidades, Ciencias Ambientales, LADE y Nutrición Humana.

Contábamos con alumnos y alumnas de 9 de las universidades andaluzas (todas a excepción de la Universidad Internacional de Andalucía) cuya participación oscilaba entre el 6,6% de alumnos de la Universidad de Cádiz y el 14,5% de la de Sevilla e, incluso, se dio la casuística de que una de ellas, en ese curso, estaba de Erasmus en Inglaterra, desde donde participó.

2.2. *Instrumentos*

En el transcurso de esta investigación han sido utilizados varios instrumentos. Los alumnos y alumnas de nuestra muestra cumplimentaron un «Cuestionario de evaluación continua» de 39 ítems, elaborado *ad hoc*, al término de cada actividad. Las preguntas estaban agrupadas en torno a seis categorías: a) variables socio-demográficas, b) experiencia en el uso de tecnologías, c) frecuencia y problemas de acceso a la Plataforma, d) integración en el grupo y funcionamiento de éste, e) valoración de distintos aspectos de ayuda por parte de los miembros del grupo y del profesorado y f) valoración de los resultados, organización del trabajo, cohesión del equipo, debates y diálogo, distribución de tareas, dinamización y tutoría y técnica de resolución de la tarea (Anexo i).

Como medida de la relación que se establece en los grupos e instrumento para el análisis de contenidos, contamos con el registro de la participación en los foros de trabajo creados en la Plataforma para cada grupo así como en los foros de encuentro intergrupales. Decidimos utilizar esta técnica de observación directa con el propósito de complementar la información obtenida mediante los cuestionarios y definir con mayor objetividad los niveles de participación de cada miembro, el sentido de la misma, los tipos de interacciones que se desarrollan así como las estrategias de dinamización que utiliza el profesorado. Este tipo de análisis es el que se viene utilizando en las investigaciones para el análisis de las interacciones que se producen en comunidades virtuales de aprendizaje (Fahy, 2003; Rourke y Anderson, 2002; Wasson y Morch, 2000; Heift y Caws, 2000; Fahy, Crawford y Ally, 2001; Yang y Tang, 2004; Martínez *et al.*, 2002; De Wever *et al.*, 2006; Zhu, 2006; Suthers *et al.*, 2010). El sistema de categorías para el registro y análisis de las intervenciones de los miembros de los grupos lo adaptamos a partir de la lista que Hunter (1997) propuso de los procesos de estudio de caso para el trabajo en equipo, así como del trabajo de Rourke y Anderson (2002) (Anexo ii).

Para evaluar la asignatura virtual se utilizó el «Cuestionario de evaluación de la asignatura Intervención Sobre Conductas de Riesgo» que constaba, por una parte, de cinco preguntas abiertas que interrogaban sobre: los puntos fuertes y débiles de la asignatura, las propuestas de mejora, el nivel de cumplimiento de las expectativas ante la asignatura, las actividades más interesantes y la propuesta de actividades de cara al próximo curso; y un cuestionario compuesto por 16 ítems que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (En absoluto de acuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo) (Anexo iii).

2.3. *Procedimiento*

El proyecto consiste en la organización de 8 grupos de alumnos y alumnas universitarios que comparten una misma asignatura (Intervención Sobre Conductas de Riesgo) si bien la realizan desde cursos, titulaciones y universidades distintas a través de la Plataforma virtual de aprendizaje del Campus Andaluz Virtual. La tarea

cuatrimestral que a cada grupo se le asignó consistió en la realización de cuatro actividades grupales *on-line*.

2.3.1. El Campus Andaluz Virtual

El Campus Andaluz Virtual (CAV) es el elemento fundamental del proyecto «Universidad Digital» de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. En él participan las diez universidades andaluzas con el objeto de permitir al alumnado, de cualquiera de las diez universidades andaluzas, matricularse en asignaturas virtuales ofertadas por cualquiera de éstas, siéndoles reconocidas en su Universidad de origen, como Créditos de Libre Configuración.

FIGURA 1



Las asignaturas son impartidas a través de Internet y no requieren la asistencia presencial ya que la totalidad de las actividades (apuntes, ejercicios, trabajos, tutorías, exámenes, etc.) se realizan a través de la Red. Los alumnos y alumnas se pueden matricular, desde su propia Universidad, en cualquier asignatura que se oferte en el CAV: cuando los estudiantes realizan la matrícula ordinaria, dentro del Catálogo de Libre Configuración, encuentran todas las asignaturas ofertadas.

Como ventajas del CAV se encuentran: a) Proporcionar un modelo de enseñanza-aprendizaje que facilita la elección de asignaturas sin depender de factores geográficos, b) Flexibilizar la formación, a través de la teleformación, para adaptarse a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado y c) Fomentar una mayor comunicación interactiva con el profesorado sin limitaciones temporales ni espaciales. Consideramos que participar en el CAV supone una buena experiencia virtual de teleformación y que ésta es fácilmente adaptable al Espacio Europeo de Educación Superior.

2.3.2. Las actividades

Las actividades planteadas pretenden utilizar el potencial de la Red y de las características de la enseñanza virtual: la flexibilidad, la no dependencia de condicionantes espaciales y temporales y el acceso a una gran multiplicidad de recursos de todo tipo. En concreto, dentro de un entorno virtual, las actividades grupales seleccionadas para esta asignatura consisten en:

- a) La primera actividad consistió en trabajar, de forma colaborativa, sobre la temática «Prevención de la violencia en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes». Para ello se utilizaron, en un principio, dos archivos que se adjuntaron al correo de inicio: «Mitos sobre el maltrato de género», «La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo» y tres documentos que se encuentran en la Plataforma WebCT dentro de «Materiales para la reflexión y análisis» del Bloque III: «Mitos y realidades sobre la violencia de género», «Observa si el chico con el que sales tiene alguna de estas características» e «Informe. La violencia de género en las mujeres jóvenes».
- b) La segunda actividad consistía en analizar el caso real de un alumno «problemático», para ello sólo se les entregó, en un primer momento, una «breve descripción del caso» y debían trabajar de forma colaborativa, utilizando para ello la técnica descrita en la presentación «El Esquema de Resolución de Problemas» que se encontraba en el apartado de Presentaciones de la Plataforma. Además se activó un «Foro de ampliación de la información para el Estudio de Caso» en el cual se le podían realizar preguntas a la Jefa del Departamento de Orientación del IES donde estaba escolarizado el alumno del caso. En los distintos bloques de contenidos se presentaban materiales que podían servirles para el análisis del caso y las posibles propuestas de intervención, entre ellos la Presentación ¿Qué ocurriría si...? o la comunicación «Tenemos que ser como la gota de agua que atraviesa la piedra».
- c) La tercera constó de dos fases, en la primera, tenían que buscar información sobre cómo construir una WebQuest: de qué partes consta, qué normas hay que seguir en su construcción, buenos ejemplos de esta

herramienta, etc. En la segunda fase, es cuando se realizaba realmente el trabajo que consistía en diseñar, en grupo, una WebQuest que pudiera servir como herramienta, de información-formación, para la prevención de drogodependencias. Al término de la actividad las WebQuest fueron subidas a la Red.

- d) La cuarta y última actividad consistió en crear una base de datos, de recursos web, que pudieran ser utilizados para facilitar información/formación a las familias de adolescentes y jóvenes con respecto a las conductas de riesgo. Cada grupo realizó una búsqueda en la Red y al final elaboró un documento en Word, que tenía tantos apartados como conductas de riesgo consideraron (consumo de drogas, prácticas sexuales de riesgo, no utilización de elementos de protección pasiva en la conducción de vehículos, conductas agresivas, trastornos de la alimentación, etc.); en cada uno de los apartados se incluyeron las «fichas técnicas» de las páginas web seleccionados tras la búsqueda, análisis y revisión de éstas.

Para la realización de las actividades a cada uno de los ocho grupos de trabajo se les ofrecieron los siguientes recursos:

- Un protocolo de actuación para la resolución de los casos, con carácter orientativo, basado en el modelo de Rourke y Anderson (2002).
- El apoyo de un profesor supervisor de la actividad. (Sólo ha tenido una participación activa como dinamizador en dos de las actividades propuestas, mientras que en las otras dos se ha limitado a dar las instrucciones iniciales para realizar la tarea).
- El proyecto tiene como principal instrumento el uso de la plataforma virtual de formación WebCT, contando con tres grandes espacios básicos:
 - Espacio de contenidos en el que se dispone de recursos documentales diversos organizados por bloques de intervención que tienen un carácter teórico-práctico y podían servir de referencia y ayuda para la realización de las actividades planteadas.
 - Espacio de comunicación, en el que se encuentran tres herramientas fundamentales: el correo electrónico, los foros de debate, los foros de tutoría y el Chat.
 - Espacio de evaluación de trabajos, en el que se califican las actividades presentadas por los estudiantes.
- Herramientas para el trabajo en grupo. Cada grupo disponía de un foro para trabajar en equipo (en privado), de un foro de encuentro intergrupual (en abierto), como espacio de encuentro e intercambio de información entre los grupos y de un espacio de archivos para subir o bajar documentos.

3. RESULTADOS

Desde una perspectiva metodológica esta investigación tiene naturaleza cualitativa y finalidad exploratoria y descriptiva. Con el fin de realizar un seguimiento de cuánto tiempo ha dedicado cada uno de los grupos al estudio de caso y qué tipos de actividades han realizado, hemos tomado como recurso para la obtención de datos los registros de participación en los foros que cada grupo tenía para trabajar cooperativamente. El sistema de categorías para el registro y análisis de actividades de los miembros de cada grupo fue adaptado a partir de la lista que Hunter (1997) propuso de los procesos de estudio de caso para el trabajo en equipo, así como del trabajo de Rourke y Anderson (2002).

Tenemos que aclarar que el trabajo de campo de esta investigación se ha realizado a lo largo del segundo cuatrimestre de este curso 2008/2009 y que los últimos registros obtenidos corresponden al mes de junio de 2009, por lo que en el momento actual se está procediendo a realizar el análisis de datos tanto de los cuestionarios cumplimentados (a través del programa de análisis de datos SPSS versión 17) como del análisis de contenido de los registros de observación (para el análisis de redes estamos utilizando UCINET 6 para Windows). Por esta razón es por lo que sólo nos es posible mostrar una parte de los resultados obtenidos.

Con respecto a la función dinamizadora del profesor y su influencia en el aumento y calidad de las interacciones que se producen en los grupos, como podemos observar en la Tabla 1, cuando el profesor, en la actividad número 3, abandona su tarea de «expositor» de la actividad a realizar, el número (y la calidad como comienza a desprenderse de los primeros análisis de contenido realizados sobre los registros de interacción) de interacciones que se producen aumenta de manera significativa en todos los grupos, llegando en algunos de ellos a cuadruplicarse las aportaciones.

TABLA 1

	ACTIVIDAD 1	ACTIVIDAD 2	ACTIVIDAD 3	ACTIVIDAD 4	
Grupo 1	71	58	139	53	
Grupo 2	50	18	72	30	
Grupo 3	80	31	118	112	
Grupo 4	52	35	119	85	
Grupo 5	69	49	145	85	
Grupo 6	86	29	97	86	
Grupo 7	55	25	92	56	
Grupo 8	80	53	117	47	
Foro de encuentro	139	12	36	24	
Total					2.688

Un alto porcentaje, el 39,5%, del alumnado que cursa esta asignatura son estudiantes que además realizan una actividad laboral, las actividades son de lo más diversas y entre ellas se encuentran las de: librero, dependienta, camarero, monitora de tiempo libre, becaria en prácticas, intérprete de lengua de signos, autónomo, chapista, maestro, azafata, pastelero, etc. En nuestra opinión, el alto porcentaje de trabajadores matriculados en esta asignatura pone de manifiesto la necesidad de poder cursar asignaturas virtuales que tiene el colectivo trabajador y que, en muchas ocasiones, es la única manera de la que dispone para poder compaginar la actividad laboral con la formación reglada.

Un 28,9% del alumnado matriculado ha cursado con anterioridad alguna otra asignatura virtual, aspecto éste que puede ser indicativo de que las personas que prueban el sistema de enseñanza *on-line* y descubren sus posibilidades y la versatilidad de su utilización, en muchas ocasiones, repiten. Aunque sorprende, dada la importancia que se le está dando a las nuevas tecnologías en el ámbito universitario, que sólo un 21,1% ha trabajado anteriormente en equipo a través de una Plataforma virtual de aprendizaje.

Un alto porcentaje del alumnado, el 85,5%, manifiesta que tiene conexión a Internet habitualmente. Un 94,7% de los estudiantes de esta asignatura participa en alguna red social (Messenger, Twenti, Facebook, etc.). Como «productores» sólo encontramos a un 6,6% que tiene su propio blog en Internet. Estos datos nos indican que el perfil mayoritario de los alumnos y alumnas que cursan asignaturas virtuales es el de personas que, de manera habitual, utilizan las potencialidades de la Red.

La frecuencia con la que el alumnado ha accedido a la Plataforma ha sido muy alta. Como podemos observar en la Tabla 2, tenemos más de un 61% de ellos que acceden a la Plataforma una o varias veces al día, incluso dándose la circunstancia de que un 25% de ellos manifiesta que ha tenido problemas de acceso a ésta más de una vez.

TABLA 2

Frecuencia de visita de la Plataforma	
Varias veces al día	32,9%
Una vez al día	30,3%
Varios días a la semana	32,6%
Una vez a la semana	3,9%
Total	98,7%

Estos datos, obtenidos mediante el cuestionario, son corroborados por el registro de la Plataforma que nos permite ver el número de los accesos realizados por cada alumno, los mensajes que ha leído y los que ha enviado. En las tablas

generadas podemos ver el alto número de accesos que se han producido y el elevado tiempo de conexión, dándose la circunstancia de encontrar alumnos que han accedido más de 3.500 veces a la plataforma y un buen número de ellos sobrepasan los 1.500 accesos a lo largo del curso.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Debemos destacar que, a nivel de participación, éste fue muy alto en las cuatro actividades realizadas, tanto en los foros asociados a los ocho grupos de trabajo, en los foros de encuentro, como en los chats utilizados; registrándose, a través del Panel de Control, un gran número de entradas del alumnado en éstos y una gran participación tanto en el análisis de los materiales y recursos, como en los debates realizados y en el aporte de otros documentos y enlaces.

Los documentos de síntesis presentados, las WebQuest elaboradas y las bases de datos construidas presentan una alta calidad y contienen un análisis de los materiales y recursos presentados por nosotros así como los que ellos aportaron.

La valoración realizada, por parte del alumnado, de las actividades es muy positiva y se repiten las afirmaciones de lo interesantes que les han parecido, así como de la utilidad que para ellos tendrán los recursos manejados y los conocimientos adquiridos, para su futura praxis profesional.

Consideramos necesario que los futuros profesionales de la intervención social sean capaces de utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación, no sólo para conseguir materiales y recursos de información e intervención sino, lo que es más importante, para realizar trabajos cooperativos en los que se den la interdisciplinariedad y la diversidad de opiniones que van a ser las constantes de sus futuras intervenciones profesionales.

Destacamos que mediante la realización de esta experiencia se ha puesto de manifiesto el potencial de la Red y de las características de la enseñanza virtual y sus herramientas de comunicación: la flexibilidad, la no dependencia de condicionantes espaciales y temporales y el acceso a una gran multiplicidad de recursos de todo tipo, para la realización de actividades colaborativas (De Benito, 2000) en las que se pretenda que se realicen procesos de reflexión compartida.

Además estas formas de uso indudablemente implican la modificación de los roles tradicionalmente desempeñados por las personas que intervienen en el acto didáctico, y que en el caso del profesorado lo orientan hacia dimensiones más importantes que la de mero transmisor de información, como son la de comunicador y diseñador de situaciones instruccionales, tutor y orientador en la construcción del conocimiento a través de los nuevos medios.

Como planteaba Gisbert (2002) los roles y funciones que los profesores debemos asumir deben orientarse a cuestiones como:

- Consultores de la información: buscar materiales y recursos, apoyar a los estudiantes en el acceso a la información y utilizar, como expertos, las herramientas para la búsqueda de información.

- Colaboradores en grupo, planteando y favoreciendo la resolución de problemas en grupo.
- Facilitadores del aprendizaje «en tanto que las aulas virtuales y los entornos tecnológicos se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza entendida en sentido clásico» (Gisbert, 2002: 52).
- Generadores críticos de conocimiento.
- Supervisores académicos.

La figura del profesor, como dinamizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se establecen en las Plataformas de formación *on-line*, es fundamental ya que sin esta guía y tutorización la calidad de las interacciones se resiente al igual que la de las producciones conseguidas.

Las Plataformas Virtuales de Formación, si se realizan en ellas «buenas prácticas», aumentan la motivación del alumnado a la hora de participar en las actividades y son un buen recurso para lograr que los participantes incrementen su competencia para poder llevar a cabo, al término de su formación, acciones de tipo preventivo.

Terminamos reafirmandonos en la opinión (Reigeluth, 2000) de que el paradigma educativo actual es coherente con una sociedad industrial que está siendo sustituida por la nueva sociedad de la información cuyo subsistema educativo está aún por configurar. El nuevo paradigma educativo, actualmente emergente, se basa en una nueva manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la incorporación paulatina de las TIC a las acciones docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armitt, G.; Slack, F.; Green, S. y Beer, M. (2002). The development of deep learning during a synchronous collaborative online course. *Computer Supported Collaborative Learning '02*. Boulder. Co: University of Colorado. Descargado el día 15 de diciembre de 2010. www.newmedia.colorado.edu/cscl/70.pdf.
- Berkowitz, S. D. (1982). *An introduction to structural analysis*. Toronto: Butterworths.
- De Benito, B. (2000). Redes y trabajo colaborativo entre profesores. En J. Cabero (Coord.). *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Actas del Congreso Edutec'99. Sevilla: Kronos. Descargado el día 12 de diciembre de 2010. <http://gte.uib.es/publicacions/edutec99.pdf>.
- De Laat, M. (2002). Network and content analysis in an online community discourse. En *cscl '02 Proceedings of the Conference on Computer Support for Collaborative Learning: Foundations for a cscl Community* (pp. 625-626). International Society of the Learning Sciences.
- De Wever, B.; Schellens, T.; Valcke, M. y Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education*, 46 (1), 6-28.

- Dewiyanti, S.; Brand-Gruwel, S.; Jochems, W. y Broers, N. J. (2007). Students' experiences with collaborative learning in asynchronous Computer-Supported Collaborative Learning environments. *Computers in Human Behavior*, 23 (1), 496-514.
- Educational Resources Information Center (2002). Case method. Scope note for. P. Fahy, G. Crawford y M. Ally (2002). Patterns of Interaction in a Computer Conference Transcript. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, July.
- Fahy, P. J. (2003). Indicators of Support in Online Interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1, 4.
- Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción Pedagógica*, 11, 1, 49-55.
- Hare, A. P. y Davies, M. F. (1994). Social interaction. En A. P. Hare, H. H. Blumberg, M. F. Davies y M. V. Kent (Eds.). *Small groupresearch: A handbook* (pp. 169-193). Norwood, NJ: Ablex.
- Heift, T. y Caws, C. (2000). Peer feedback in synchronous writing environments: a case study in French. *Educational Technology and Society*, 3, 3, 208-214.
- Hiltz, S. R. y Turoff, M. (2000). What Makes Learning Networks Effective? *Communications of the ACM*, 45 (2), 56-59.
- Hunter, W. (1997). Case-based teaching workshop. Descargado el día 2 de octubre de 2010. www.fp.ucalgary.ca/hunter.
- Lundeberg, M. (1999). Discovering teaching and learning through cases. En M. Lundeberg, B. Levin y H. Harrington (Eds.). *Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases* (pp. 3-23). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lundeberg, M. A. y Fawver, J. (1994). Thinking like a teacher: Encouraging cognitive growth through case analysis. *Journal of Teacher Education*, 45 (4), 289-297.
- Martínez, A.; Dimitriadis, Y.; Rubia, B.; Gómez, E. y De la Fuente, P. (2003). Combining qualitative evaluation and social network analysis for the study of classroom social interactions. *Computers & Education*, 41 (4), 353-368.
- Martínez, A. y Musitu, G. (1995). *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea
- Moral-Toranzo, F. (2009). Internet como marco de comunicación e interacción social. *Comunicar*, 32, 231-237. DOI: 10.3916/c32-2009-03-005.
- Reffay, C. (2003). How social network analysis can help to measure cohesion in collaborative distance learning. Support for Collaborative Learning. [Online] Retrieved, January 29, 2011 from: http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/19/14/PDF/reffay_chanier.pdf.
- Reffay, C. y Chanier, T. (2002). Social Network Analysis Used for Modelling Collaboration in Distance Learning. En Intelligent Tutoring System Conference (online: lifc.univ-fcomte.fr/RECHERCHE/P7/pub/ITS02/reffayIts.pdf).
- Reigeluth, C. (2000). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Ridley, C. y Avery, A. (1979). Social network influence on the dyadic relationship. En R. Burgess y T. Huston (Eds.). *Social exchange in developing relationships* (pp. 223-246). New York: Academic Press.
- Roby, T. W. (1988). Models of discussion. En J. Dillon (Ed.). *Questioning and discussion: A multidisciplinary study* (pp. 163-191). Norwood, NJ: Ablex.

- Rourke, L. y Anderson, T. (2002). Using Web-Based, Group Communication Systems to Support Case Study Learning at a Distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning* (October).
- Rourke, L.; Anderson, T.; Garrison, R. y Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14 (2), 50-71.
- Rytina, S. (1982). Structural constraints on intergroup contact. En P. Marsden y N. Lin (Eds.). *Social structure and network analysis* (pp. 81-100). Beverly Hills: Sage Publications.
- Salmerón, H.; Rodríguez, S. y Gutiérrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 34, 163-171. DOI: 10.3916/C34-2010-03-16.
- Suthers, D. D.; Dwyer, N.; Medina, R. y Vatrappu, R. (2010). A framework for conceptualizing, representing, and analyzing distributed interaction. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 5, 5-42.
- Wang, Y. y Li, X. (2007). Social Network Analysis of Interaction in Online Learning Communities. En Seventh IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (pp. 699-700). ICALT.
- Wasson, B. y Morch, A. I. (2000). Identifying collaboration patterns in collaborative tele-learning scenarios. *Educational Technology and Society*, 3, 3. Descargado el día 30 de noviembre de 2008. http://ifets.ieee.org/periodical/vol_3_2000/c04.htm.
- Yang, H.-L. y Tang, J.-H. (2004). Team structure and team performance in IS development: a social network perspective. *Information & Management*, 41 (3), 335-349.
- Zhu, E. (2006). Interaction and cognitive engagement: An analysis of four asynchronous online discussions. *Instructional Science*, 34, 451-480.

ANEXO I

Cuestionario de evaluación continua

Queridos estudiantes, ya hemos finalizado la primera de las actividades grupales y ha llegado el momento de conocer, con el mayor realismo posible, cómo ha funcionado el trabajo en equipo a través de la plataforma WebCT. Para ello os rogamos que respondáis con total sinceridad a las cuestiones que os planteamos a continuación.

Gracias.

1. Sexo: Mujer Hombre

2. Edad:

3. Experiencia en el uso de tecnologías

	Sí	No
¿Tienes conexión a Internet habitualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Participas en alguna red social (Messenger, Twenti, Facebook)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Experiencia en el uso de tecnologías

Sí	No
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- ¿Has trabajado anteriormente en equipo a través de plataforma?
- ¿Tienes tu propio blog en Internet?

4. ¿Con qué frecuencia has visitado la plataforma?

- Varias veces al día
- Una vez al día
- Varios días a la semana
- Una vez a la semana
- Una vez cada dos semanas
- Alguna vez al mes
- Nunca

5. ¿Tuviste problemas de acceso a la plataforma?

- Sí
- No

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
6. Puntúa los siguientes aspectos	0	1	2	3
Me he sentido integrado/a en mi equipo				
Me he sentido cómodo/a a la hora de expresarme				
He sentido confianza entre los miembros del grupo de trabajo				
Las diferencias entre los compañeros del grupo se han respetado				
He tenido una sensación de conexión en mi grupo				
Me he sentido identificado con mi grupo				
Nuestras discusiones me han ayudado a comprender mejor la tarea				
Las soluciones a la tarea han sido el resultado de nuestros debates				
He tenido una función clara en el grupo				
Se han tenido en cuenta mis aportaciones al grupo				

	Nunca	Poco	A menudo	Siempre
7. Valora las siguientes aspectos	0	1	2	3
Hemos organizado entre todos la resolución de la tarea				
Las dudas sobre la tarea las hemos resuelto entre los compañeros				
El profesor nos ha facilitado la solución de los problemas				
El profesor nos ha impuesto sus opiniones				
Me he sentido sólo/a cuando participaba en los foros				
El profesor ha respondido rápido a mis dudas				
Mis compañeros/as han respondido a las cuestiones que planteaba				
Mis compañeros/as han respondido con rapidez a mis aportaciones				
Nuestro profesor nos ayudó a resolvernos dudas sobre la tarea				
Nos animó cuando nadie participaba en el grupo				
Nos ayudó a trabajar en equipo				
Hizo sugerencias cuando fue necesario				
Se han tenido en cuenta mis aportaciones al grupo				
Ha habido compañeros/as que han impuesto sus juicios				

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
8. Valora tu satisfacción respecto a:	0	1	2	3
Resultados				
Organización del trabajo en equipo				
Cohesión del equipo				
Debates y diálogo				
Distribución de tareas				
Dinamización y tutoría				
Técnica de resolución de la tarea				

ANEXO II

Sistema de categorías de análisis del contenido de las interacciones

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
Socioemotiva	Animación	Participaciones cuyos objetivos son la animación del grupo y/o el contacto afectivo a efectos de mantener la cohesión entre los componentes del grupo.	
	Saludos, disculpas...	Se trata de aportaciones afectivas necesarias para crear predisposición a la comunicación.	
Descripción del caso y planteamiento del estudio	Aclaraciones	Participaciones que consisten en la aclaración de algún aspecto relacionado con la resolución del caso.	
	Cuestiones	Aportaciones en modo interrogativo que buscan la aclaración de determinados aspectos relacionados con el caso.	
Organización del trabajo en equipo	Propuestas de indagación	Participaciones que consisten en la aportación de propuestas de indagación que permitan tener un conocimiento normativo, conceptual y técnico del caso a resolver.	
	Comunicación organizativa	Participaciones cuyos propósitos son la organización, distribución de las tareas y el mantenimiento del contacto entre los miembros del grupo para la solución del problema propuesto en el módulo en la fecha prevista.	
Resolución del caso	Adjuntar información	Participaciones centradas en el contenido de la propia tarea. Ya se trate del envío de información para incorporarla a la síntesis final, o bien someterlos a juicio crítico, así como comentarios críticos acerca de cualquier asunto.	
	Criticar información	Aportaciones que consisten en la valoración crítica de la información aportada por los compañeros con una finalidad constructiva.	
	Aportar soluciones	Participaciones que consisten en la aportación de soluciones al caso planteado.	

ANEXO III

Cuestionario de evaluación de la asignatura Intervención Sobre Conductas de Riesgo

Cuestionario de evaluación de la asignatura:
Intervención sobre conductas de riesgo

El objetivo del presente cuestionario de evaluación es obtener información sobre el proceso de desarrollo del curso, las cuestiones mejor valoradas y las mayores dificultades en algunos de los aspectos que pueden ser relevantes para tomar decisiones y mejorar la planificación.

– ¿Cuáles son, a tu juicio, los puntos fuertes y débiles de esta asignatura?
– ¿Qué propuestas de mejora realizarías de cara al próximo curso escolar?
– La realización de esta asignatura ¿ha colmado las expectativas con las que la empezaste?
– ¿Qué actividad o actividades, de las realizadas, te ha resultado más interesante y útil?
– ¿Qué actividad, individual o grupal, me sugerirías para el próximo curso?
OBSERVACIONES

1. (En absoluto de acuerdo); 2. (Desacuerdo); 3. (Neutral); 4. (De acuerdo); 5. (Totalmente de acuerdo)					
	1	2	3	4	5
1. No dispongo de los medios informáticos adecuados en casa para seguir adecuadamente asignaturas en Internet					
2. La asignatura desarrollada en Internet está planteada con unos objetivos claros					
3. La asignatura desarrollada en Internet tiene unos contenidos suficientes					
4. La asignatura se ha desarrollado con una secuencia temporal adecuada					
5. El aula virtual de WebCT, creada para la asignatura, me ha resultado fácil y cómoda de utilizar					
6. Los materiales documentales, informes, artículos, presentaciones, etc., trabajados en el aula virtual me han resultado adecuados y suficientes					
7. Los materiales documentales, informes, artículos, apuntes, etc., trabajados en el aula virtual me han resultado de gran calidad y utilidad					
8. Los materiales utilizados de este modo en Internet me han supuesto un ahorro económico					
9. Las actividades desarrolladas en el aula virtual me han resultado adecuadas y suficientes					
10. Las instrucciones, aclaraciones y dudas han sido respondidas por el profesor					
11. Me he sentido desorientado/a respecto a lo que se me pedía hacer y aprender					
12. En el aula virtual se ha desarrollado una comunicación fluida entre los participantes					
13. En el aula virtual se ha desarrollado un «clima» de trabajo (con las intervenciones, las aportaciones de todos/as, comentarios a los trabajos, etc.) que me ha resultado motivante y útil para aprender					
14. En esta asignatura, que se ha desarrollado con la WebCT, he logrado un aprendizaje que me resulta muy satisfactorio					

15. Señala entre las siguientes opciones las causas que consideras como principales dificultades para tu propio rendimiento en esta experiencia de aprendizaje por Internet. Marca tres.	Marca X	
No tener ordenador en el domicilio	<input type="checkbox"/>	
No tener conexión en el domicilio	<input type="checkbox"/>	
No entender la plataforma	<input type="checkbox"/>	
Un nivel muy alto de la materia	<input type="checkbox"/>	
La falta de comunicación	<input type="checkbox"/>	
El tiempo necesario	<input type="checkbox"/>	
Otros	<input type="checkbox"/>	
En caso de «otros» ¿cuáles?		
16. Señala entre las siguientes opciones las mejores ventajas que has experimentado. Marca sólo tres	Marca X	
Vivir una experiencia nueva y de actualidad	<input type="checkbox"/>	
Disponer de buenos materiales	<input type="checkbox"/>	
Poder adecuar mi tiempo de estudio de la materia a mis necesidades	<input type="checkbox"/>	
No ir a clase	<input type="checkbox"/>	
Aprender nuevos usos de las tecnologías	<input type="checkbox"/>	
Desarrollar una comunicación diferente con los compañeros/as de clase	<input type="checkbox"/>	
Otros	<input type="checkbox"/>	
En caso de «otros» ¿cuáles?		