

ISSN: 1135-9250



EDUTEC . Revista Electrónica de Tecnología Educativa

Número 42 / Diciembre 2012

ANÁLISIS DAFO DE LA UTILIDAD DE LAS PLATAFORMAS DE FORMACIÓN ONLINE PARA EL ENTRENAMIENTO EN COMPETENCIAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

SWOT ANALYSIS OF THE USEFULNESS OF ONLINE TRAINING PLATFORMS FOR SKILLS TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS

Raimundo Castaño Calle; rcastanoca@upsa.es

Universidad Pontificia de Salamanca

Cristina Jenaro Río; crisje@usal.es

Noelia Flores Robaina; : nrobaina@usal.es

Universidad de Salamanca

RESUMEN

Las plataformas de formación online constituyen una herramienta ampliamente utilizada en la educación superior. En este artículo presentamos los resultados obtenidos tras realizar un análisis DAFO de la utilidad de estas plataformas a juicio de los estudiantes. Los resultados nos permiten plantear sugerencias para mejorar la calidad de dichas herramientas.

PALABRAS CLAVE: Plataformas, entornos virtuales, análisis DAFO, competencias docentes, formación en competencias

ABSTRACT

Online training platforms are a widely used tool in higher education. We present the results obtained after performing a SWOT analysis of the usefulness of these platforms in the opinion of students. The results allow us to make suggestions for improving the quality of these tools.

KEY WORDS: Platforms, virtual environments, SWOT analysis, teacher competencies, skills training



1. INTRODUCCIÓN

Cada vez más, en la formación superior es fundamental incorporar las tecnologías en los procesos educativos. Coincidimos con González Arachabaleta (2005) cuando indica que el desarrollo de contenidos es uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta en este contexto. Si bien los profesores parecen coincidir en las numerosas ventajas que reporta el uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ferro, Martínez y Otero, 2009), no es menos cierto que ello añade una sustancial carga a su actividad docente (Gallego, 2007).

Las metodologías empleadas por los profesores tienen un efecto significativo en el tipo, número y estilos de estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes (Gargallo, Suárez-Rodríguez, y Pérez-Pérez, 2009; Karakoc y Simsek, 2004), por lo que es especialmente relevante analizar con detenimiento las mismas. Por ejemplo, existen evidencias de que el fomento del aprendizaje colaborativo es útil para promover comportamientos prosociales entre estudiantes universitarios (Hoffman, 1995) y de que es posible utilizarlo en entornos virtuales (Brito, 2004; Martín, Domínguez y Paralera, 2011). También el empleo de unas u otras estrategias de evaluación por parte del profesor ha demostrado influir en la motivación y en el uso por parte del estudiante de estrategias de aprendizaje autorregulado (Huang, 2011). De hecho, en contextos universitarios existen numerosos estudios centrados en la enseñanza de habilidades de aprendizaje autorregulado o autónomo (Ragosta, 2011; Rosario, et al., 2007). En este sentido, el papel del profesor en el empleo de recursos tecnológicos que motiven al estudiante y que le lleven por tanto a emplear estrategias de aprendizaje más profundo o significativo, es un aspecto clave destacado en varios estudios (Castilho Razera, 2005; Sánchez, 2010; Malouff, Hall, Schutte, y Rooke, 2010). Así, existen estudios que sugieren que los estudiantes con mejor rendimiento académico emplean más estrategias metacognitivas, autoinstructivas y de autocontrol (Camarero, Martín del Buey y Herrero, 2000). De hecho, sin una elevada capacidad de autorregulación, las posibilidades de éxito de actividades mediadas por ordenador, por ejemplo, se ven reducidas sustancialmente (Monereo y Romero, 2007). Pese a ello, otros trabajos sugieren que muchos estudiantes acceden a la universidad sin mostrar habilidades de aprendizaje crítico, capacidad de análisis, o implicación activa en el aprendizaje, entre otras destrezas (Green, 2011).

En nuestro contexto contamos con investigaciones que han probado la utilidad de plataformas de aprendizaje online como Moodle para desarrollar capacidades de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios, tanto en lo que se refiere al conocimiento declarativo como en el uso de estrategias de aprendizaje más profundas (Núñez, et al., 2011). Sin embargo, este tema es hasta cierto punto polémico, pues parece que el estilo de aprendizaje de los alumnos es un factor que puede condicionar la eficacia del empleo de estrategias de aprendizaje basadas en la Web frente a la educación cara a cara tradicional (Owens, 2006), por lo que el empleo de herramientas de formación online tiene que tener en cuenta las diferencias existentes en dichos estilos de aprendizaje (Cataldi, Salgueiro y Lage, 2006). Algunos autores han centrado sus esfuerzos en analizar las características que ha de tener una formación online de calidad y concluyen que ésta, frente a la presencial, se caracteriza por una mayor diversidad de estudiantes, por un mayor uso de ordenadores y plataformas de formación online (Bickle y Carroll, 2003). Parece además que un factor clave para el éxito de esta metodología es implicar a los estudiantes en el aprendizaje cooperativo empleando herramientas de Internet sencillas y con regularidad



(Mompo y Redoli, 2010). Sin embargo, otros estudios encuentran que proporcionar feedback de modo personal por parte del profesor es más útil que ofrecer feedback basado en la Web (Riccomini, 2002).

Respecto a la utilidad de metodologías online como los debates o foros, así como la realización de trabajos cooperativos online, estudios recientes ponen de manifiesto que siempre y cuando estas metodologías sean adecuadamente supervisadas, ofrecen resultados significativamente superiores a los debates cara a cara, permiten a los estudiantes una mayor comprensión de los aprendizajes y una mayor adquisición de habilidades de liderazgo (Lynch, 2010). Estos resultados coinciden con investigaciones previas en la misma línea (Marttunen y Laurinen, 2001). También es cierto que cuando se pregunta a los estudiantes sobre su satisfacción con el empleo de Webs didácticas, empleando cuestionarios con formato tipo Likert, las respuestas suelen denotar elevada satisfacción (Cabero y Llorente, 2009; Mirete, García y Sánchez, 2011).

Sin embargo, no todos los estudios arrojan evidencias unánimes. Por ejemplo, en un reciente estudio (Covill, 2011) en el que se pidió a estudiantes universitarios que valorasen la utilidad de sesiones magistrales frente a otras estrategias más activas de aprendizaje se puso de manifiesto que en contra de lo esperado, los estudiantes informaron de aprender bastante a través de las sesiones magistrales, así como de constituir un método para fomentar el pensamiento autónomo y habilidades de solución de problemas. Otro aspecto para la controversia es el hecho de que no existe una clara correspondencia entre el empleo de metodologías activas vs. pasivas y la satisfacción y calificaciones de los estudiantes (Pedersen-Randall, 1999). Por último, no podemos olvidar que el empleo de diversas metodologías tiene también un impacto en el profesorado, en cuanto a la carga de trabajo que le supone o la necesidad de coordinación entre profesores (Ortiz et al., 2012), sin olvidar la necesidad de que el profesorado cuente con una adecuada formación tanto en el manejo de las TICs en general, como en su uso didáctico en particular (Colás y Pablos, 2004; Muñoz, González y Fuentes, 2011; Colás y Jiménez, 2008).

Así pues y a la vista de lo expuesto previamente, con el presente estudio esperamos analizar la utilidad del empleo de plataformas online, para la adquisición de competencias de los estudiantes. Concretamente, nos planteamos como objetivos identificar, a juicio de los estudiantes, las principales ventajas, desventajas, barreras que dificultan su uso y oportunidades, que ofrecen las TICs en la formación de nuestros estudiantes.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

La muestra de alumnos, a quienes se les solicitó valorar la aceptación de la enseñanza a través de las TICs como estrategia metodológica activa común a todas las titulaciones y universidades, estaba compuesta por 64 participantes que, en el momento de realización del presente trabajo, representan a alumnos de grado y posgrado de las diversas titulaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca, a saber: Máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas; Atención a las necesidades educativas asociadas a las dificultades de



Aprendizaje; Comunidad Educativa y entorno escolar; Procesos de interacción y comunicación en el aula; Psicología diferencial. Todos ellos respondieron a un cuestionario con preguntas abiertas, tras garantizárseles el anonimato y confidencialidad de la información.

2.2 Instrumentos

La información de los alumnos fue recogida mediante un cuestionario con preguntas abiertas, elaborado para su inclusión en las diversas plataformas de aprendizaje online existentes en las universidades implicadas en un estudio previo interuniversitario (Jenaro et al., 2011). Estas preguntas estaban estructuradas en torno al análisis DAFO cuya metodología es utilizada fundamentalmente en el entorno empresarial u organizacional, para favorecer la planificación estratégica, también se ha empleado para el análisis de centros educativos p.e. (Moral, Arrabal y González, 2010) o incluso de titulaciones universitarias p.e. (Micó, Albero y Mula, 2007). Siguiendo el esquema DAFO, a través del cuestionario online, se solicitaba a los estudiantes reflexionar sobre los siguientes aspectos: ¿Qué ventajas (fortalezas) tiene en tu opinión el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en una titulación como la que estás cursando?, ¿Qué desventajas? (debilidades), ¿Qué aspectos dificultan o reducen la utilidad del uso de las TIC en la titulación que estás cursando? (amenazas), ¿Para qué actividades podrían utilizarse las TICs para mejorar la formación (conocimientos, destrezas) que impartimos en esta titulación? (oportunidades).

2.3 Procedimiento

El cuestionario para alumnos fue aplicado durante los meses de abril y mayo de 2012. Dicho cuestionario fue alojado en una plataforma externa para facilitar la cumplimentación de los participantes garantizando al mismo tiempo el total anonimato de las respuestas.

3. RESULTADOS

Para llevar a cabo el análisis de las respuestas ofrecidas por los participantes, hemos procedido a codificar de modo libre los comentarios (información textual) incluidos por los participantes, agrupándolos posteriormente, siguiendo un proceso iterativo de codificación. Hemos utilizado para ello las categorías obtenidas en un estudio previo (Jenaro et al., 2011), obtenidas mediante grupos focales. Los códigos obtenidos tras dicha codificación se presentan en la Tabla 1.

1. INFORMACIÓN	2. APRENDIZAJE	3. INTERACCIÓN
1.1. Actualización de la información	2.1. Autogestión del aprendizaje	3.1. Comunicación sincrónica
1.2. Diversidad de información	2.1.1. Compatibilidad con trabajo	3.2. Comunicación asíncrona
1.3. Accesibilidad de información	2.2. Aprender de otros (de compañeros y sus dudas, etc.)	3.3. Interacción virtual
	2.3. Aprendizaje significativo	



1.4. Carga de trabajo	2.4. Necesidad de habilidades de aprendizaje autónomo	3.4. Habilidades de manejo de TICS
1.5. Diversidad en la funcionalidad de la información	2.5. Evaluación continua	3.5. Problemas técnicos
1.6. Más ejemplos prácticos	2.6. Posibilidades de participar en investigaciones	3.6. Mejoras en las TICS
1.7. Cursos online adicionales		

Tabla 1. Códigos extraídos de los comentarios de los alumnos

En la Figura 1 se ofrecen los resultados generales en cuanto a porcentaje de mención de las diversas categorías. Se puede apreciar cómo las más mencionadas se relacionan con la interacción virtual (código 3.3), la autogestión del aprendizaje (código 2.1), y la compatibilidad con el trabajo (código 2.1.1).

En la Figura 2 se aprecian los porcentajes agrupados por categorías de respuesta. Se puede ver cómo las principales ventajas se relacionan con el aprendizaje. En cuanto a las desventajas y a las barreras, aluden a la interacción. Finalmente y en cuanto a otras posibilidades u oportunidades de las TICs, se relacionan igualmente con la interacción.

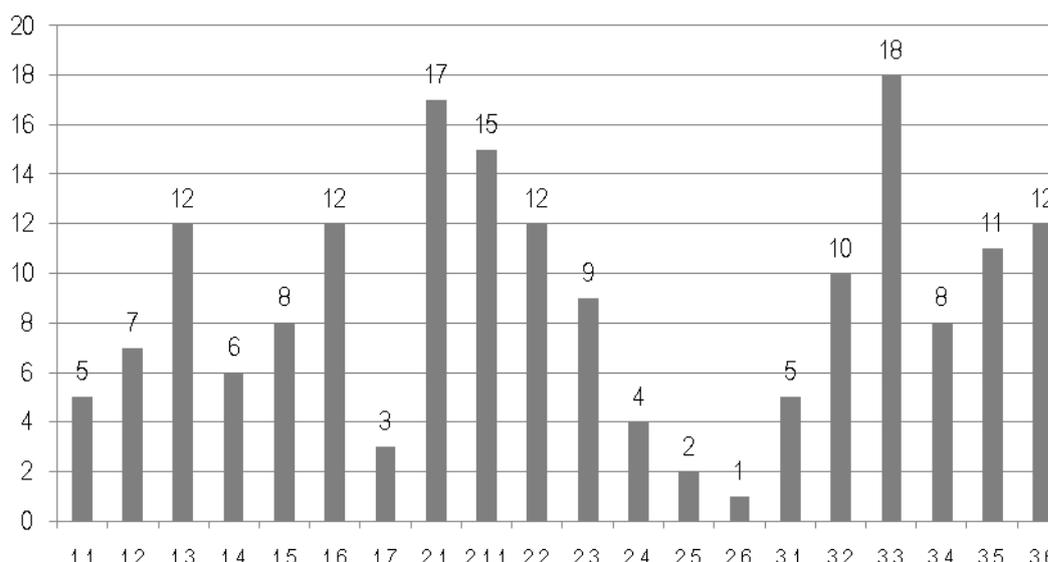


Figura 1. Frecuencia de mención de los diferentes indicadores



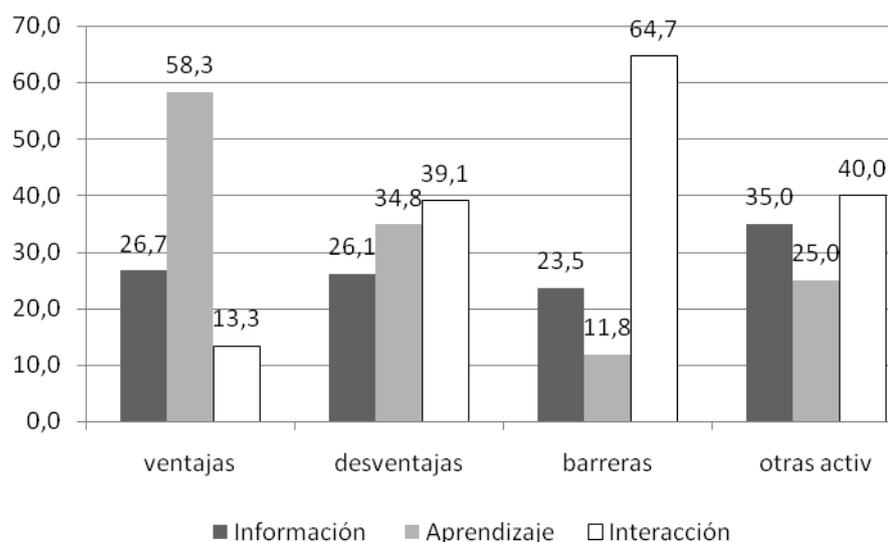


Figura 2. Frecuencia de mención de las diferentes categorías

Un análisis más detallado de las respuesta agrupadas en función de los diferentes indicadores puso de manifiesto que, en cuanto a las **desventajas o debilidades**, un 21,74% de los 46 comentarios vertidos se relacionan con las limitaciones de una interacción virtual (cod. 3.3) [por ejemplo: *“La falta de relación social directa con los diferentes profesionales que forman parte de la formación y/o participan en ella.”*, o *“El profesor no te conoce. Y el seguimiento d la asignatura se hace mas duro. Sobre todo si vienes d titulación diferente”*]. A dicho porcentaje le sigue un 13,04% de comentarios relativos al aprendizaje significativo (cod. 2.3) [por ejemplo, *“La ausencia de una figura explicativa como puede ser la del profesor hace que la materia aparezca más distante”,* o *“una formación presencial siempre será mas completa que en la conseguida en la semipresencial, a pesar del uso de las Tic.”*, o *“La principal desventaja, es el contacto humano con alumnos y profesores, ya que en una clase presencial, surgen debates en torno a los temas tratados, que siempre son interesantes ya que también aprendemos de las opiniones de los alumnos”*]. Un 10,87% de alusiones a los problemas relacionados con la interacción diversidad en la funcionalidad de la información (cod1.5), se concretan en comentarios como los siguientes: *“Falta de Coherencia a la hora de colgar el temario en internet”,* o *“Las limitaciones de aplicaciones funcionales que permitan a los docentes y alumnado que la sobrecarga de responsabilidades sea compensada de forma más “realmente” eficiente”*. Igualmente, porcentajes del 10,87% se relacionan con limitaciones para aprender de otros (cod. 2.2) [por ejemplo, *“La clara desventaja es la falta de trabajos en grupo, es todo mas individualizado”,* o *“Al ser unos estudios creo que principalmente prácticos se pierde la relación directa con el profesorado, cuya formación y experiencia siempre es más didáctica que cualquier libro o apunte”*].

En segundo lugar y por lo que se refiere a las **amenazas o dificultades** que reducen la utilidad de las TICs, de los 34 comentarios emitidos y centrándonos en los aspectos más mencionados, un 23,5% de los casos se atribuyen a problemas técnicos (cod.3.5) [p.e.: *“Hay ocasiones que no tienes la conexión adecuada y pierdes algo de tiempo en solucionar el problema, pero francamente en mi caso si hay dudas o problemas de cualquier tipo con un simple email, rápidamente se pone en contacto el profesor y todo solucionado. Si las personas encargadas reaccionan con eficacia todo ira perfecto”* o *“Posibles fallos en páginas que no se descargan fácilmente, o que se ralentice el acceder a una información. Yo no lo he*

sufrido apenas, pero siempre puede haber fallos técnicos”], en un 17,6% con necesidades de mejora de las TICs (cod. 3.6) [p.e. “La uniformidad informática: se utilizan tres sistemas operativos diferentes, cada uno con distintas versiones y la compatibilidad no siempre es posible” o “Los recursos disponibles en la plataforma no siempre funcionan adecuadamente aunque en líneas generales son más que aceptables”], en un 11,8% a la interacción virtual (cod.3.3) [p.e.: “El trato directo con el profesorado. Esa falta de conocimiento del alumnado puede favorecer a los que no trabajan tanto y que la gente verdaderamente trabajadora, ilusionada y emprendedora pase por alto”].

En tercer lugar, en cuanto a las **fortalezas o ventajas** del uso de estas herramientas para la formación en competencias, un 25% de los 60 comentarios que se han emitido se relacionan con la posibilidad de compatibilizar los estudios con el trabajo (cod.2.1.1) [p.e.: “El poder seguir formándote al combinarlo con el trabajo u otros quehaceres”, o “Las tics te permiten realizar seguir formándote al mismo tiempo que trabajas, la verdad que es un poco duro, pero si no fuera de esta forma sería imposible que me siguiera formando” o “La primera ventaja es que nos ayuda muchísimo, principalmente a las personas que trabajamos, el poder llevar a cabo determinadas tareas a través de la plataforma, pues, de otro modo sería muy complicado compaginar nuestros estudios con nuestra vida laboral. Así mismo, el uso de las TICs me parece indispensable, no solo en la modalidad de estudio semipresencial, sino también en la modalidad presencial”]; un 23,33% con la autogestión del aprendizaje (cod. 2.1) [p.e.: “Al estar en activo, te ayuda a poder organizarte y planificarte tu mismo los tiempos de estudio y las tareas a realizar” o “El uso de la TICs permite a los alumnos que cada uno se organice cómo mejor le convenga dependiendo de su ritmo de vida. por lo que cada alumno puede organizarse de manera autónoma para ir cursando las diferentes tareas”]; un 16,67% con la accesibilidad de la información (cod. 1.3) [p.e.: “Facilidad de acceso a todos los recursos y contenidos didácticos.” o “Acceso directo a la información”].

Por último, respecto a las **otras actividades u oportunidades**, para las que se podrían emplear estas tecnologías, de los 40 comentarios versitod, un 20% se relaciona con más ejemplos prácticos (cod. 1.6) [p.e.: “Usaría mas casos prácticos”, o “Más prácticas online ,sobre todo en Licenciatura, que estamos algo discriminados, con eso de la extinción”], un 15% con actividades que requieren mejoras o ampliaciones en las TICs (cod. 3.6) [p.e.: “Por ejemplo, podrían desarrollarse aplicaciones para Apple y Android (video tutoriales, p.e.), para que los alumnos nos las pudiésemos descargar en Smartphone y Tablet, y poder así ampliar los lugares de aprendizaje de las materias (viajes, tiempos muertos...)” o “Se podría tratar de crear webs blogs interactivos como herramientas para trabajar con los alumnos de los colegios... Aprender a utilizar esta tecnología para alcanzar de una manera diferente y conectar con los niños”], un 12,5% con actividades de comunicación sincrónica (cod. 3.1) [p.e.: “Realizar actividades simultaneas, al mismo tiempo, entre profesores y alumnos, creo que emularía una clase presencial bastante bien” o “Clases por videoconferencia”]. Un 10% se relaciona con la inclusión de información más diversa (cod. 1.2) [p.e.: “Se podrían utilizar para que cada profesor colgase grabaciones de las explicaciones de los contenidos, así se facilitaría mucho más el estudio” o “Se podrían ampliar los recursos y textos para nuestra práctica docente”, o “Más información complementaria, monográficos, metodología de investigación, formación específica, aula virtual con casos en directo.....”].



4. DISCUSIÓN

La consulta a los alumnos nos ha permitido identificar las ventajas, desventajas, barreras y oportunidades relacionadas con el uso de las TICs en la formación de nuestros estudiantes. En términos generales, los estudiantes consideran que la principal ventaja de esta tecnología se relaciona con la oportunidad que ofrece a quienes se encuentran trabajando, de compatibilizarlo con la realización de estudios. Es cierto que como indican Sancho y Alemany (2004), el desarrollo de enseñanza online está abriendo posibilidades a unos estudiantes que de otra manera no podrían acceder a una formación superior; sin embargo ello no ha de ir en detrimento de la calidad de la misma. Para ello es fundamental, entre otros aspectos, que el profesor lleve el control del proceso y que sea una formación próxima, participativa e implicativa.

Queda también de manifiesto, coincidiendo con otros estudios (Mirete y cols., 2011) la ventaja que para muchos alumnos supone la posibilidad de autorregular su propio aprendizaje. No obstante y como se expuso en la introducción de este trabajo, ello requiere contar con dichas capacidades de autorregulación (Camarero, et al., 2000; Cole, 2007; Garavalia y Gredler, 2002; Monereo y Romero, 2007), lo que no siempre se encuentra presente (Green, 2011).

La formación online debe también prestar atención a sus principales debilidades, relacionadas en su mayoría con la ausencia de interacción cara a cara, tanto con iguales como con profesores, hecho del que son plenamente conscientes los estudiantes. De ahí las numerosas propuestas relacionadas con la combinación de acciones a distancia y presencial, o *blended learning*, cada vez más reconocido por su capacidad de superar las desventajas de una formación únicamente online, añadiendo las posibilidades que nos ofrece la formación a distancia (Castaño y de Maruri, 2011; Morán, 2012).

Hemos también de señalar un aspecto que ha sido mencionado por los participantes en el estudio, del que se hacen eco numerosos trabajos de una u otra forma, y que se relacionan con la cuestionable calidad de la información que se ofrece al alumno a través de formatos online. En unos casos, ello se debe a la escasa alfabetización digital de los docentes (Álvarez, et al., 2011; Gallardo, Marqués y Gisbert, 2011; Gallego, Gámiz y Gutiérrez, 2010; Marín, Vázquez, Llorente y Cabero, 2012; Muñoz y cols., 2011). En otros casos, al hecho de haber primado la tecnología o incluso la sofisticación tecnológica, frente a su función y objetivo docente (Morán, 2012). De ahí la importancia de fomentar buenas prácticas docentes mediante las TIC (Colás y Jiménez, 2008).

Los estudiantes del presente estudio nos proponen también aprovechar las oportunidades que nos brindan herramientas tecnológicas existentes, como los blogs, en un contexto educativo, en línea con experiencias existentes al respecto (Amorós, 2007; Ferreyro, 2007; Salinas y Viticcioni, 2008). En esta línea, el desarrollo de aplicaciones para diferentes dispositivos (p.e. Apple y Android) constituyen vías para desarrollar herramientas facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre los que ya existen algunas experiencias (Caudeli y García, 2005).



4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, S., CUÉLLAR, C., LÓPEZ, B., ADRADA, C., ANGUIANO, R., BUENO, A., et al. (2011). Actitudes de los profesores ante la integración de las tic en la práctica docente. Estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(35), 19 p.

AMORÓS, L. (2007). Diseño de Weblogs en la Enseñanza. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(24).

BICKLE, M. C. y CARROLL, J. C. (2003). Checklist for Quality Online Instruction: Outcomes for learners, the professor and the institution. *College Student Journal*, 37(2), 208-218.

BILGIN, I., SENOCAK, E. y SOZBILIR, M. (2009). The effects of Problem-Based Learning instruction on university students' performance of conceptual and quantitative problems in gas concepts. *Eurasia Journal of Mathematics, Science y Technology Education*, 5(2), 153-164.

BRITO R, V. (2004). El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(17).

CABERO ALMENARA, J., & LLORENTE CEJUDO, M. d. C. (2009). Actitudes, satisfacción, rendimiento académico y comunicación online en procesos de formación universitaria en blended learning. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 173-189.

CAMARERO, F., MARTIN DEL BUEY, F. y HERRERO, J. (2000). Styles and learning strategies in university students. *Psicothema*, 12(4), 615-622.

CASTAÑO, R. y de MARURI, A. (2011). Aspectos didáctico-organizativos de la educación especial. Una propuesta de formación universitaria desde la diversidad a través de la metodología blended-learning. En: Javier J. Maquilón; Ana B. Mirete; A. Escarbajal; Ana M^a Giménez (coord.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (223-229). Murcia: Ed. Universidad de Murcia.

CASTILHO RAZERA, J. C. (2005). Un perfil de utilización de los mapas conceptuales de Nowak en proyectos de informática educativa. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(19).

CATALDI, Z., SALGUEIRO, F. y LAGE, F. (2006). Sistemas tutores multiagentes con modelado del estudiante y del tutor. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(20).

CAUDELI, J. y GARCÍA, J. J. (2005). Desarrollo de entornos para la creación y reproducción de Docuesquemas. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(19).

COLÁS, M. P. S y PABLOS, J. (2004). La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica dafo. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 5.

COLÁS, M. P. y JIMÉNEZ, R. (2008). Evaluación del impacto de la formación (online) en TIC en el profesorado: una perspectiva sociocultural. *Revista de Educación (Madrid)*, 346, 187-215.



- COLÁS, M. P., y JIMÉNEZ, R. (2008). Evaluación del impacto de la formación (online) en TIC en el profesorado. Una perspectiva sociocultural. *Revista de Educación*, 346, 187-215.
- COLE, D. E. (2007). *Self-regulation and learning strategies in at-risk community college students*. Cole, Dean E : Capella U , US.
- COVILL, A. E. (2011). College students' perceptions of the traditional lecture method. *College Student Journal*, 45(1), 92-101.
- FERREYRO, J. (2007). Abriendo el aula. Blogs, una reflexión compartida sobre buenas experiencias de enseñanza. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(24).
- FERRO, C., MARTÍNEZ, A. I. YOTERO, M. C. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(29), 12p.
- GALLARDO, E., MARQUÉS, L. y GISBERT, M. (2011). Importancia de las competencias TIC en el marco del PRONAFCAP. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(36), 15p.
- GALLEGO, M. J., GÁMIZ, V. y GUTIÉRREZ, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (34), 18p.
- GALLEGO, M. J. (2007). Las funciones docentes presenciales y virtuales de profesorado universitario. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 137-161.
- GARAVALLA, L. S., y GREDLER, M. E. (2002). Prior achievement, aptitude, and use of learning strategies as predictors of college student achievement. *College Student Journal*, 36(4), 616-625.
- GARGALLO, B., SUÁREZ-RODRÍGUEZ, J. M., y PÉREZ-PÉREZ, C. (2009). The CEVEAPEU questionnaire. An instrument to assess the learning strategies of university students. *Relieve*, 15(2), 1-31.
- GONZÁLEZ ARACHABALET, M. (2005). Cómo desarrollar contenidos para la formación online basados en objetos de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia (Murcia)*, 3, 1-9.
- GREEN, C. C. (2011). *The effectiveness of a first-year learning strategies seminar*. Green, Cassandra C : Wilmington U (Delaware), US.
- HOFFMAN, A. J., Jr. (1995). *Collaborative learning strategies as effective measures in eliciting prosocial behavior among community college students*. Hoffman, August John, Jr : U California, Los Angeles, US.
- HUANG, S. C. (2011). Convergent vs. divergent assessment: Impact on college EFL students' motivation and self-regulated learning strategies. *Language Testing*, 28(2), 251-271.
- JENARO, C., FLORES, N., GONZÁLEZ-GIL, F., MARTÍN, P., MARTÍN-PASTOR, E., GUTIÉRREZ-BERMEJO, M.B., POY, R. y CASTAÑO, R. (2011). *Aprendiendo de la diversidad: Proyecto interuniversitario de evaluación de competencias*. Comunicación presentada a las I Jornadas



de Innovación Docente en la Universidad de Salamanca. Salamanca: Universidad de Salamanca (17 y 18 de noviembre de 2011).

KARAKOC, S., y SIMSEK, N. (2004). The Effect of Teaching Strategies on the Usage of Learning Strategies. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 4(1), 116-121.

LYNCH, D. J. (2010). Application of online discussion and cooperative learning strategies to online and blended college courses. *College Student Journal*, 44(3), 777-784.

MALOUFF, J. M., HALL, L., SCHUTTE, N. S., y ROOKE, S. E. (2010). Use of motivational teaching techniques and psychology student satisfaction. *Psychology Learning y Teaching*, 9(1), 39-44.

MARÍN, V., VÁZQUEZ, A.I., LLORENTE, M.C. y CABERO, J. (2012). La alfabetización digital del docente universitario en el espacio europeo de educación superior. *Educec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(39), 10p.

MARTÍN, A. M., DOMÍNGUEZ, M. y PARALERA, C. (2011). El entorno virtual: un espacio para el aprendizaje colaborativo. *Educec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(35), 9 p.

MARTTUNEN, M., y LAURINEN, L. (2001). Learning of argumentation skills in networked and face-to-face environments. *Instructional Science*, 29(2), 127-153.

MICÓ, R., ALBERO, S. y MULA BRU, J. (2007). Metodología para el desarrollo de un análisis DAFO de una titulación universitaria: aplicación en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Escuela Politécnica Superior de Alcoy. *Revista de Gestión Pública y Privada*(12), 159-170.

MIRETE RUIZ, A. B., GARCÍA SÁNCHEZ, F. A., & SÁNCHEZ LÓPEZ, M. C. (2011). Implicación del alumnado en la valoración de su satisfacción con las webs didácticas. *Educec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(37), 13 p.

MOMPO, R., y REDOLI, J. (2010). Some Internet-based strategies that help solve the problem of teaching large groups of engineering students. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 95-102.

MONEREO, C. y ROMERO, M. (2007). Estrategias de gestión temporal en las actividades colaborativas mediadas por ordenador. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3), 149-167.

MORAL, A., ARRABAL, J. M. y GONZÁLEZ, I. (2010). Nuevas experiencias de evaluación estratégica en los centros educativos: la aplicación de una matriz DAFO en el centro de educación infantil y primaria "mediterráneo" de Córdoba. *ESE. Estudios sobre Educación*(18), 165-200.

MORÁN, L. (2012). Blended-learning. Desafío y oportunidad para la educación actual. *Educec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 39, 19p.

MUÑOZ, P., GONZÁLEZ, M. y FUENTES, E. J. (2011). Competencias tecnológicas del profesorado universitario. Análisis de su formación en ofimática. *Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación*, 14(2), 157-188.

NÚÑEZ, J. C., CERESO, R., BERNARDO, A., ROSÁRIO, P., VALLE, A., FERNÁNDEZ, E., et al.



(2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of a experience in higher education. *Implementación de programas de entrenamiento en estrategias de autorregulación del aprendizaje en formato Moodle: Resultados de una experiencia en enseñanza superior*, 23(2), 274-281.

ORTIZ, V.M., JENARO, C., MEILÁN, J.J. G., ZUBIAUZ, B., MAYOR, M.A., ARANA, J.M. (2012) . Carga de Trabajo en el EEES: La necesidad de coordinación docente entre asignaturas. En J.D. Álvarez, M.T. Tortosa y N. Pellín (coords). *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual* (pp. 1863-1877). Murcia: Universidad de Alicante. Vicerrectorado de Relaciones Institucionales.

OWENS, K. (2006). *Cyberspace versus face-to-face: The influence of learning strategies, self-regulation, and achievement goal orientation*. Owens, Kara: James Madison U , US.

PEDERSEN-RANDALL, P. J. (1999). *The effects of active versus passive teaching methods on university student achievement and satisfaction. (active teaching)*. Pedersen-Randall, Paula Jean: U Minnesota, US.

RAGOSTA, P. (2011). *The effectiveness of intervention programs to help college students acquire self-regulated learning strategies: A meta-analysis*. Ragosta, Patrick: City U New York, US.

RICCOMINI, P. (2002). The comparative effectiveness of two forms of feedback: Web-based model comparison and instructor delivered corrective feedback. *Journal of Educational Computing Research*, 27(3), 213-228.

ROSARIO, P., MOURAO, R., NUNEZ, J., GONZALEZ-PIENDA, J., SOLANO, P., y VALLE, A. (2007). Evaluating the efficacy of a program to enhance college students' self-regulation learning processes and learning strategies. *Psicothema*, 19(3), 422-427.

SALINAS, M. I. y VITICCIOLI, S. M. (2008). Innovar con blogs en la enseñanza universitaria presencial. *Educec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(27), 22p.

SÁNCHEZ, A. A. (2010). Estrategias didácticas para el aprendizaje de los contenidos de trigonometría empleando las tics.

SANCHO, J. y ALEMANY, R. M. (2004). La formación online: engaños, desengaños y oportunidades. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 4, 463-469.

Para citar este artículo:

CASTAÑO, R.; JENARO, C. & FLORES, N. (2012). Análisis DAFO de la utilidad de las plataformas de formación online para el entrenamiento en competencias de estudiantes universitarios. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 42. Recuperado el dd/mm/aa de [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec42/analisis DAFO utilidad plataformas formacion online competencias.html](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec42/analisis_DAFO_utilidad_plataformas_formacion_online_competencias.html)



