

Percepciones y valoraciones de alumnos en edad escolar sobre su experiencia de aprendizaje en un programa semipresencial de lengua y cultura españolas

Perceptions and appraisals of k-12 students about their learning experiences in a Spanish language and culture b-learning program

Sara García Martínez

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (España)

Resumen

En este artículo se presenta el análisis de las valoraciones realizadas por el alumnado de un programa de enseñanza de lengua y cultura españolas que utiliza la modalidad semipresencial sobre sus experiencias de aprendizaje en línea durante el curso 2014-15, referidas a frecuencia y autonomía de trabajo, percepción de dificultad y preferencias sobre actividades y modalidad de enseñanza, entre otros aspectos. El objetivo del estudio es obtener un *feedback* de los destinatarios de los cursos (N=7.044) que ayude a la toma de decisiones en su diseño tras el segundo año de implementación. El estudio se enmarca en un programa de enseñanza denominado ALCE (Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas), que el Ministerio de Educación ofrece a los alumnos españoles residentes fuera del país y en edad escolar, para contribuir al mantenimiento de sus vínculos con la lengua y cultura españolas. Los 70 cursos en línea en los que están matriculados los alumnos se desarrollan bajo la plataforma Moodle, estando alojados en el espacio <http://mecd.es/cidead/alce2>. Los resultados de la investigación señalan, entre otros aspectos, la preferencia del alumnado hacia actividades relacionadas con destrezas visuales y auditivas así como un alto grado de aprendizaje percibido tras la realización de las actividades en línea. Se observa también una alta percepción sobre dificultades técnicas experimentadas, relacionadas posiblemente tanto con factores internos de la plataforma como con factores de competencia digital de los usuarios y experiencia previa en esta forma de aprendizaje. Los resultados apuntan también hacia una progresión en el nivel de autonomía de los alumnos en su trabajo con la plataforma según avanzan en edad y curso de adscripción y, en líneas generales, su satisfacción con la modalidad de enseñanza semipresencial.

Palabras clave: enseñanza semipresencial; cursos en línea; actividades en línea; tecnologías de la información y la comunicación; percepciones del alumnado.

Abstract

In this article we present the analysis of the appraisals declared by students of a blended Spanish Language and Cultural program during the 2014-15 academic year in terms of their online learning habits and autonomy, perception of difficulty and preference on activities and learning modality, among others. The purpose of this study was to receive feedback from the students (N=7.044) in order to assist in the decision-making process on the upgrade of the online courses after the second year of b-learning implementation. The study took place in the ALCE (*Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas*) program, framed on the education policies that the Government of Spain provides to Spanish K-12 students living abroad through complementary courses, to maintain their language and culture of origin. The 70 online courses which hosted the students of this research were developed under a Moodle platform and lodged at <http://mecd.es/cidead/alce2>. Results of the study show students' preference for activities related to visual and listening skills, and high levels of learning perception through online activities. A high perception of technical difficulties is also found, which is experimented by students during their performance on the LMS, possibly related to both internal factors on LMS configuration and students' level prior experience with online learning and digital competences. Results also show increasing levels of learning autonomy on the LMS through age and, in general terms, students' satisfaction with b-learning modality.

Keywords: blended learning; online courses; learning activities; information and communication technologies; students' perceptions.

Los modelos de enseñanza semipresencial, que combinan la instrucción presencial con la instrucción a distancia mediada por el ordenador, también denominados modelos de blended learning o b-learning, mixtos o combinados, son cada vez más frecuentes en las instituciones educativas. Existen numerosas referencias sobre la tendencia de expansión de estos modelos, contextualizadas tanto en EEUU (Singh, 2006; Skater, 2011; Graham, 2013; Clark y Barbour, 2015), como en España (Area, Sanabria y González, 2008; de Cos, 2009; Simón, Benedí y Blanché, 2013; López, Sobrino, Barraojón y Gallego, 2013; Pedró, 2015).

La finalidad de los modelos semipresenciales es, en términos generales, que las dos modalidades intervinientes, presencial y en línea, se complementen mutuamente (Poon, 2013), de manera que las debilidades de una modalidad puedan ser compensadas por las fortalezas de la otra (Osguthorpe y Graham, 2003), o dicho en otras palabras, "utilizar lo mejor de ambos mundos" (Graham y Dziuban, 2008, p. 270) logrando un balance efectivo entre ellos (Brook, Beauchamp y Campus, 2015) y maximizando los beneficios de ambas (Osguthorpe y Graham, 2003).

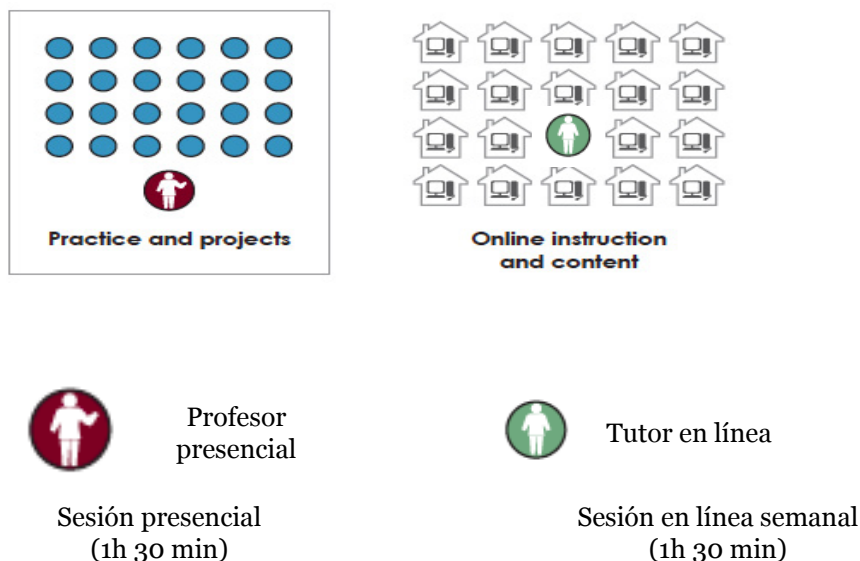
En España, la etapa que ha experimentado en mayor grado la tendencia de expansión de estos modelos es la educación universitaria, quedando reflejada en investigaciones sobre experiencias en este contexto (Torrancell y Noguera, 1999; Nó, 2005; Griful, Gibert y Salam, 2005; Area et al. 2008, 2010; Toboso, 2010; Galán y Mateos, 2012). Encontramos también una incipiente oferta formativa de

semipresencialidad y documentación sobre experiencias en enseñanzas regladas de educación permanente, como la formación de adultos en secundaria (ESPA)^{1 2} (López, Flores y González, 2012; Fernández, 2013; Acín, 2014) o en las enseñanzas de idiomas³. Sin embargo, la documentación de investigaciones de modelos de b-learning con alumnado en edad escolar es menos frecuente. De modo general, Clark y Barbour (2015) señalan la necesidad de una mayor investigación sobre las modalidades online, blended y a distancia dentro de la etapa de la educación primaria y secundaria obligatoria, tanto en Estados Unidos como a nivel mundial. En este último país, Halverson, Graham, Spring y Drysdale (2012) cuantifican en un 66,1% las investigaciones sobre b-learning referidas a la educación universitaria; alrededor de un 20% no se definen en una etapa determinada, un 12,5% se centran en la formación corporativa (empresas privadas) y solo un 1,8% lo estarían en el campo de la etapa K-12⁴. En Drysdale et al. (2013), los mismos autores vuelven a confirmar esta idea, cuantificando en un 8% los estudios de postgrado centrados en la franja de 6-12 años, donde concluyen que se encuentra uno de los vacíos de estudio significativos en b-learning. En España, Pedró (2015, p. 92), reconoce el adelanto que las instituciones universitarias llevan a las escolares sobre la incorporación y aprovechamiento de las tecnologías, aludiendo a la “dificultad de documentar una expansión tan rápida y generalizada de innovaciones pedagógicas soportadas por la tecnología con los niveles de adopción que se dan en la enseñanza universitaria”.

Dentro de las seis áreas de investigación emergentes en b-learning presentadas por Graham (2013)⁵: marco teórico de b-learning, efectividad de la enseñanza en esta modalidad en comparación con la puramente presencial o en línea, acceso y flexibilidad, satisfacción del alumnado, satisfacción del profesorado, y costes de implementación, el presente estudio se centra en el tercero de ellos, el alumnado, en relación a su experiencia, percepciones y disposiciones hacia las actividades en línea y hacia el modelo semipresencial.

Una de las clasificaciones más completas de los modelos de b-learning en la etapa escolar consideramos que es la propuesta por Skater y Horn (2012)⁶, quienes a través del estudio de más de un centenar de este tipo de programas y de la identificación y combinación de seis variables (ubicación del proceso de enseñanza-aprendizaje, distribución del contenido, agrupamientos, formas de instrucción, tipos de instructores y formas de tutorización) categorizan los modelos en cuatro: rotatorio, flexible, “a la carta” y virtual enriquecido. De estos modelos, el utilizado en el programa objeto de estudio se encuadraría dentro del grupo “*Modelo a la carta*”, cuya adaptación gráfica se expone en la figura 1.

Figura 1. Modelo de enseñanza semipresencial utilizado en el programa. Adaptación del “Modelo a la carta” según la categorización de Skater y Horn (2012)



CONTEXTO

El presente estudio se enmarca en un programa de enseñanza de lengua y cultura españolas, denominado ALCE (Agrupaciones de Lengua y Cultura españolas), del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, dirigido a alumnos de entre 7 y 17 años de edad y que se desarrolla en ocho países (Suiza, Alemania, Francia, Reino Unido, Países Bajos, Bélgica, EEUU, Canadá y Australia), a través de la Subdirección General de Promoción Exterior Educativa. La finalidad de estas enseñanzas es el “mantenimiento de los vínculos de los ciudadanos españoles residentes en el exterior con su lengua y cultura de origen”, orientándose específicamente “a la consecución del adecuado nivel de competencia lingüística, al conocimiento de la realidad sociocultural española y al enriquecimiento cultural”⁷. El contenido de estas enseñanzas se dirige, por tanto, hacia el desarrollo de las competencias de la lengua en todas sus destrezas y, de forma paralela, hacia el conocimiento de la cultura española desde una perspectiva social, actual y adaptada a la edad de los alumnos, escolarizados en niveles no universitarios. El currículo del programa se basa en una perspectiva de ELE⁸ y se estructura en 10 niveles (desde el A1 hasta el C1) siguiendo

los niveles comunes del Marco de Referencia Europeo para las Lenguas⁹. El carácter de estas enseñanzas es complementario, por lo que se desarrollan en horario extraescolar.

La implantación de la semipresencialidad en el programa ALCE comienza en el curso 2013-14, desde los niveles iniciales del programa y su vía de adopción se realiza mediante la inclusión de la modalidad en línea a unas enseñanzas presenciales ya existentes, vía que, según Bliuc, Goodyear y Ellis (2007), es la utilizada de manera mayoritaria por las instituciones educativas. Para ello fue necesaria una reducción organizativa en el tiempo de instrucción presencial y su correspondiente sustitución por instrucción en línea, aspecto clave según Dziuban, Hartman y Moskal (2004) a la hora de considerar un programa de b-learning. La distribución temporal resultante en la normativa actual del programa es del 50% en cada modalidad (una hora y media semanal presencial y una hora y media en línea).

Las enseñanzas en línea del programa se imparten a través de la plataforma Moodle¹⁰, en un espacio denominado *Aula Internacional* <http://mecd.es/cidead/alce2>, cuya gestión técnica se realiza desde el CIDEAD (Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia) de la Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la Vida del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En dicho espacio se alojaron en 2014/15 los 70 cursos y matriculados los alumnos (N=7.044) objeto de esta investigación.

Cada curso en línea consta de 6 o 9 unidades didácticas en línea (6 en los cursos de nivel A y 9 en los cursos de nivel B1.1), cuyas programaciones curriculares se integran con las de las unidades en formato papel, ensambladas éstas últimas en los “Cuadernos del alumno”. El desarrollo temporal de las unidades de ambas modalidades está pensado para realizarse de forma paralela, con la finalidad de que los alumnos integren los contenidos trabajados en uno y otro soporte.

Las unidades en línea incluyen actividades breves (5 a 15 minutos cada una) y variadas, basadas en los recursos que ofrece la plataforma *Moodle*: vídeos, canciones y breves lecturas integrados con cuestionarios, ejercicios de práctica SCORM, actividades específicas de expresión escrita y, en menor medida, actividades externas a *Aula Internacional*, vinculadas a portales específicos de ELE y otro tipo de módulos (*Hot Potatoes*, crucigramas o encuestas breves). Cada unidad se estructura en 3 o 4 sesiones, siendo una hora y media la duración programada para el trabajo semanal en línea de los alumnos. Este tiempo, no obstante, es flexible en función de algunos factores de aprendizaje del alumno (nivel de competencia lingüística, manejo de la plataforma, motivación, etc.).

METODOLOGÍA

Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos es un cuestionario diseñado *ad hoc*. Las encuestas o cuestionarios constituyen una herramienta de obtención de información muy habitual en el campo de la investigación educativa y ofrecen la posibilidad de describir y analizar “opiniones, actitudes, habilidades, (...) de amplias muestras representativas de población definidas” (Martínez Mediano, 2004, p. 255), por lo que consideramos que la elección de este instrumento encaja con la finalidad del presente estudio.

La versión inicial del instrumento se somete a validación por grupo de expertos, obteniéndose índices de pertinencia y adecuación positivos (4,67 y 4,46, sobre escala de 5, respectivamente). Se realizan las modificaciones oportunas, resultando en su versión final una encuesta de 14 ítems, 11 de respuesta cerrada y 3 de respuesta abierta, entre las que se incluye una de opinión voluntaria para los padres de alumnos. La encuesta se aplica dentro de cada uno de los 70 cursos en línea del programa, como una actividad para todos los alumnos, con carácter final del curso 2014-15 y voluntario.

Población

El cuestionario se dirige específicamente al alumnado de los niveles A1, A2.1, A2.2 y B1.1, cuyas edades oscilan entre 7 y 15 años, lo cual determina el diseño y redacción de los ítems en cuanto a nivel de abstracción y lenguaje utilizado en las preguntas, además del nivel de la competencia lingüística del español, ya que, en algunos casos, no es la lengua materna de los alumnos. Todas estas circunstancias suponen un reto a la hora de redactar preguntas sobre aspectos relativos a la conciencia de su aprendizaje.

Preguntas de investigación

Las cuestiones de estudio básicas en las que se estructura el cuestionario son:

- ¿Cuántos días a la semana dedican a la realización de las actividades en línea?
- ¿Reciben la ayuda de otras personas mayores?
- ¿Qué grado de dificultad perciben de las actividades? ¿Han experimentado dificultades/incidencias técnicas?
- ¿Cómo perciben el grado de aprendizaje en línea?
- ¿Cómo valoran las actividades en línea frente a otras formas de aprendizaje?

Además de estas cuestiones de estudio, al inicio de la encuesta se incluyen ítems de perfil, referidos a edad y sexo, y sobre experiencia previa en los cursos de *Aula Internacional*. En el volcado de datos se recoge de forma indirecta información sobre el país y nivel de procedencia de la respuesta, que será utilizada posteriormente para análisis comparativos entre diferentes subgrupos.

RESULTADOS

Análisis de la participación en la encuesta

El índice de participación global obtenido en la encuesta fue del 41,3% (N=7.044, n=2.906), resultando un margen de confianza del 95% y un rango de error máximo de un 4%, por lo que podríamos hablar de valores observados con alto nivel de generalización para el programa en los análisis e interpretaciones realizados a nivel global (tablas 2 y 3).

Tabla 1. Participación en la encuesta, por países

	Alumnos participantes en la encuesta	Alumnos matriculados	% de participación, por países
Suiza	889	2.031	44%
Alemania	582	1.282	45%
Reino Unido	351	982	36%
Bélgica	328	644	51%
EEUU	327	464	70%
Francia	312	1.331	23%
Holanda	117	310	38%
Total	2.906	7.044	41,3%

Tabla 2. Participación en la encuesta, por niveles

	Nivel				Total
	A1	A2.1	A2.2	B1.1	
Alumnos participantes en la encuesta	874	845	778	409	2.906
Alumnos matriculados	1.984	1.887	1.701	1.472	7.044
% de participación, por nivel	44%	45%	46%	28%	41,3%

Análisis del perfil de los encuestados y de su experiencia previa en *Aula Internacional*

La distribución obtenida en los datos de perfil de los encuestados por sexo es muy equitativa: 51% niñas (n=1.485) y 49% niños (n=1.421).

Por edad (tabla 3) se observa una gran predominancia de los alumnos de edades entre 7 y 11 años, franja que recoge al 96% de los participantes. Las dos edades más frecuentes son los 8 y 9 años (27% y 26%, respectivamente). En la distribución de edad por niveles académicos, se observa en el programa la predominancia de dos edades específicas en cada uno de ellos, de forma correlativa y ascendente (predominancia de 7 y 8 años en el nivel A1; 8 y 9 años en A2.1, etc. -con sombreado gris en la tabla-), alcanzando ambos subgrupos sumatorios en torno al 80% (ver última fila) y correspondiéndose en un alto grado con las edades orientativas expuestas en la normativa del programa para la adscripción del alumnado a cada uno de estos cuatro niveles de competencia lingüística.

Tabla 3. Distribución de los participantes por niveles y edad

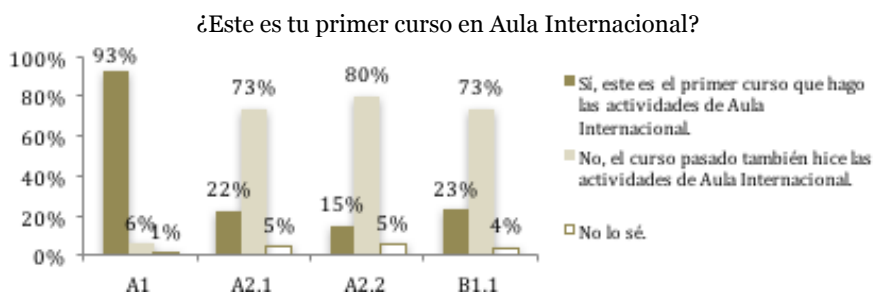
Edad	Nivel								Total		
	A1		A2.1		A2.2		B1.1				
7	317	36.3%	21	2.5%	2	0.3%	1	0.2%	341	11.7%	96%
8	451	51.6%	306	36.2%	38	4.9%	2	0.5%	797	27.4%	
9	75	8.6%	390	46.2%	274	35.2%	17	4.2%	756	26.0%	
10	20	2.3%	79	9.3%	346	44.5%	153	37.4%	598	20.6%	
11	5	0.6%	31	3.7%	80	10.3%	187	45.7%	303	10.4%	
12	3	0.3%	9	1.1%	20	2.6%	36	8.8%	68	2.3%	4%
13	3	0.3%	5	0.6%	14	1.8%	9	2.2%	31	1.1%	
14		0.0%	2	0.2%	3	0.4%	4	1.0%	9	0.3%	
15		0.0%	2	0.2%	1	0.1%		0.0%	3	0.1%	
Total	874	100%	845	100%	778	100%	409	100%	2.906	100%	
Σ		87,9%		82,4%		79,7%		83,1%			

Los datos sobre la experiencia previa de los alumnos en los cursos en línea (figura 2 y tabla 4) señalan que el 41% de los alumnos han participado en *Aula Internacional* durante el curso 2014-15 por primera vez. Por niveles, se observa una diferencia fundamental entre A1 y los otros tres (93% frente a 15%, 22% y 23%), datos que consideramos coherentes por ser A1 el curso inicial del programa.

Estos resultados constituyen una información útil de cara a que desde el equipo de diseño y revisión de los cursos se garantice en todos los niveles la inclusión de una información y soporte del tutor dirigida específicamente al alumnado nuevo, que en

todos esos casos se enfrentan por primera vez al estudio de lengua y cultura a través de una modalidad de enseñanza novedosa para ellos, y con especial atención al nivel A1.

Figura 2 / Tabla 4. Experiencia previa en *Aula Internacional*, por niveles

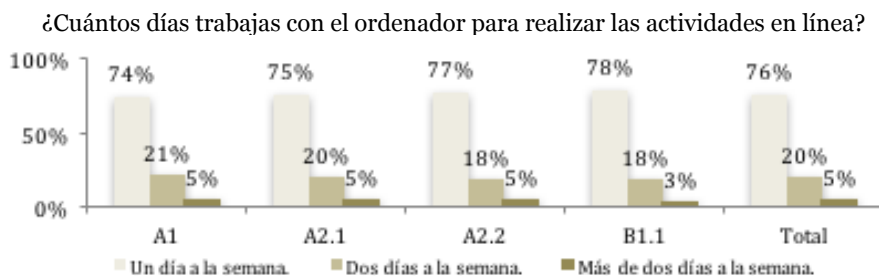


	Nivel				Total
	A1	A2.1	A2.2	B1.1	
Sí, este es el primer curso que hago las actividades de AI	813 (93%)	186 (22%)	116 (15%)	93 (23%)	1.208 (41%)
No, el curso pasado también hice las actividades de AI	51 (6%)	620 (73%)	620 (80%)	300 (73%)	1.591 (55%)
No lo sé.	10 (1%)	39 (5%)	42 (5%)	16 (4%)	107 (4%)

Análisis de las preguntas de investigación

En relación a la frecuencia de trabajo de los alumnos con las actividades en línea desde sus casas, cuya duración se prevé en una hora y media semanal, según la normativa, se observa que las tres cuartas partes del alumnado total, el 76%, las realiza en un solo día a la semana. Alrededor de un 20% prefiere dividir el trabajo en dos días y solo un 5% de los participantes las realiza en más de dos. Los resultados globales muestran una alta consistencia con los obtenidos por niveles (figura 3 y tabla 5).

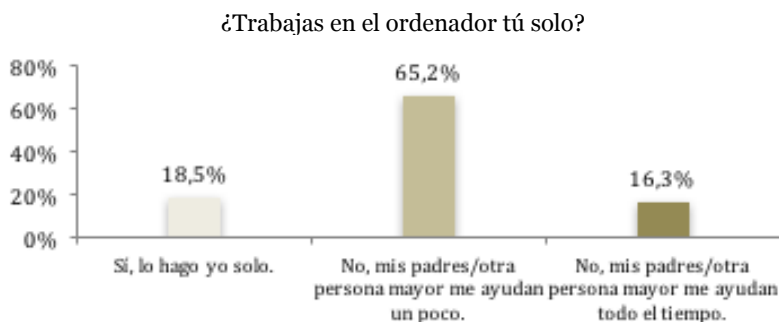
Figura 3 / Tabla 5. Frecuencia semanal de estudio para la realización de actividades en línea



	Nivel				
	A1	A2.1	A2.2	B1.1	Total
Un día a la semana	650 (74%)	637 (75%)	596 (77%)	321 (78%)	2.204 (76%)
Dos días a la semana	184 (21%)	167 (20%)	143 (18%)	74 (18%)	568 (19%)
Más de dos días a la semana	40 (5%)	41 (5%)	39 (5%)	14 (4%)	134 (5%)
Total	874	845	778	409	2.906 (100%)

En cuanto a la autonomía de trabajo de los alumnos, el 65% (n=1.894) señala que requiere la ayuda puntual de sus padres o de otra persona mayor para realizar las actividades en línea. Este porcentaje, sumado al 16% de aquellos que necesitan ayuda en todo momento, arroja un dato que consideramos relevante y es que el 81,5% de los alumnos requiere la colaboración de un adulto para la realización de estas actividades, bien de manera puntual o continua. Solo un 18,5% de los alumnos afirma ser autónomo o casi autónomo en estas tareas (figura 4 y tabla 6). De lo anterior se deriva que el compromiso de los padres se convierte en un elemento que influye decisivamente en el desarrollo de la modalidad en línea del programa y que creemos debe tenerse en cuenta en dos vertientes: por un lado, informando a los padres de la necesidad de este apoyo en el momento de la matriculación en el programa y, por otro, ofreciéndoles indicaciones y orientaciones dirigidas específicamente a ellos sobre los cursos (estructura, tipo de actividades, hábitos y consejos de trabajo en línea, etc.) que les sirvan para ayudar a sus hijos en la realización de estas actividades.

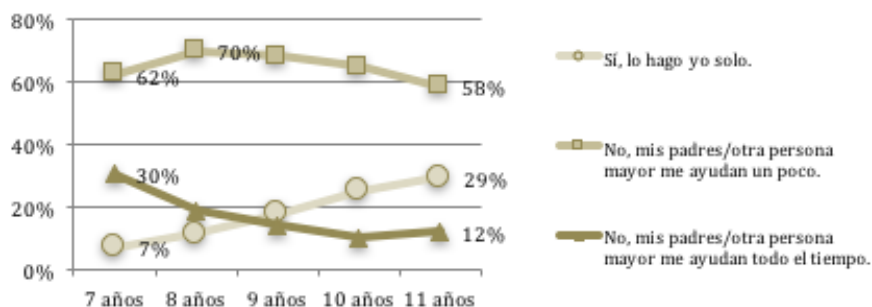
Figura 4 / Tabla 6. Grado de autonomía de los alumnos con las actividades en línea



	Subtotales		Total
Sí, lo hago yo solo.	539 (18,5%)		2.906 (100%)
No, mis padres/otra persona mayor me ayudan un poco.	1.894 (65,2%)	2.367 (81,5%)	
No, mis padres/otra persona mayor me ayudan todo el tiempo	473 (16,3%)		

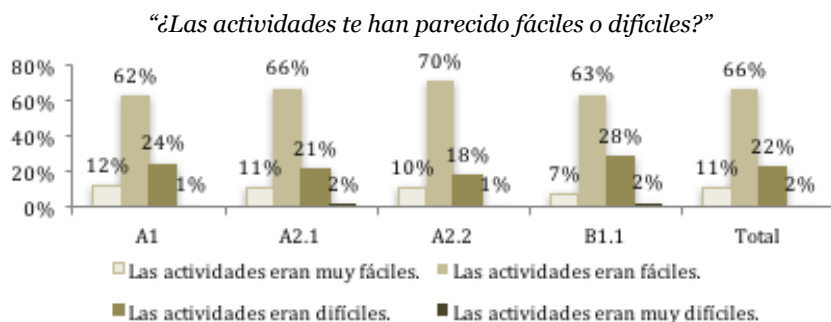
En la distribución de respuestas por edades (figura 5), y centrándonos en la franja de 7 a 11 años, donde se concentra el 96% de la muestra, se observa que la línea que señala al alumno autónomo (opción “Sí, lo hago yo solo”) asciende significativamente con la edad (+19%), mientras desciende la línea del alumnado que requiere la ayuda constante de un adulto (-18%). La opción del alumno que requiere la ayuda puntual de una persona mayor se mantiene en porcentajes altos (intervalo 70%-58%), si bien se observa una leve tendencia descendente a medida que sube la edad de los alumnos.

Figura 5. Evolución de la autonomía de trabajo, por edades



En los datos obtenidos sobre la percepción sobre la dificultad de las actividades, se observa que la mayoría de los alumnos (66%) consideran que las actividades de *Aula Internacional* son fáciles. El 22% opina que son difíciles. A ambos lados se encuentran las opciones menos frecuentes: el 11% piensa que las actividades son muy fáciles y solo a un 2% le resultan muy difíciles. (figura 6 y tabla 7).

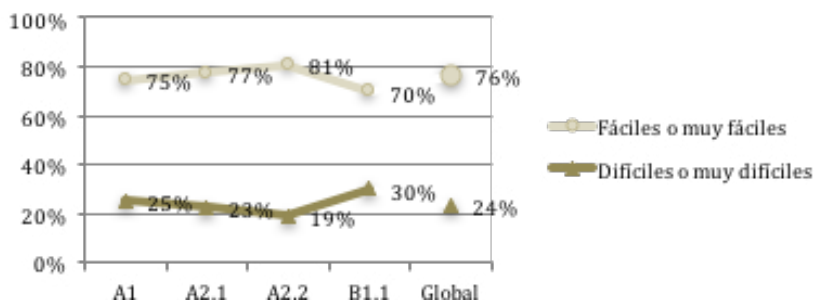
Figura 6 / Tabla 7. Percepción sobre el grado de dificultad en las actividades



	Nivel				Totales
	A1	A2.1	A2.2	B1.1	
Muy fáciles.	108 (12%)	94 (11%)	81 (10%)	28 (7%)	311 (11%)
Fáciles.	544 (62%)	560 (66%)	547 (70%)	258 (63%)	1.909 (66%)
Difíciles.	211 (24%)	176 (21%)	140 (18%)	114 (28%)	641 (22%)
Muy difíciles.	11 (1%)	15 (2%)	10 (1%)	9 (1%)	45 (2%)
Totales	874	845	778	409	2.906 (100%)

Agrupando los resultados de las cuatro opciones en solo dos categorías (“Fáciles o Muy fáciles”, por una parte y “Difíciles o Muy difíciles”, por otra) y por niveles (figura 6), observamos que la percepción de facilidad va en ligero aumento en los tres cursos A (el curso A2.2 se percibe como ligeramente más fácil que A2.1, y éste, a su vez, más fácil que A1), tendencia que se modifica al llegar al nivel B1.1, donde desciende el valor en un 11% con respecto al anterior (A2.2), considerando los alumnos que éste es el nivel de mayor dificultad de los cuatro. Estos resultados, necesariamente junto con otros datos como las calificaciones obtenidas por los alumnos en las actividades de cada curso, pueden ser utilizados por el equipo de revisión de actividades para calibrar y ajustar, en su caso, la dificultad de determinadas actividades en línea para cada nivel.

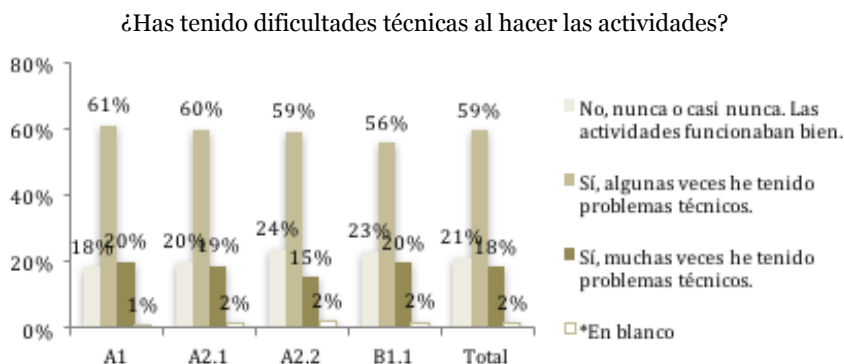
Figura 7. Percepción de dificultad, con respuestas agrupadas en dos opciones y por niveles



En relación a la pregunta específica sobre incidencias/dificultades técnicas, el 79% de los alumnos señala haberlas tenido; de este porcentaje, el 60% señala que las incidencias se han producido de manera esporádica y el 19%, con mayor frecuencia (figura 7 y tabla 8).

Se observa una alta consistencia de las respuestas por niveles en comparación con los resultados globales. Este hecho, sumado a la circunstancia de que los destinatarios son alumnos en edad escolar y que, además, hayan manifestado en una de las preguntas de este cuestionario requerir la ayuda de un adulto para la realización de actividades en línea, indica la conveniencia de mejorar este aspecto en los cursos. Acudir a otras fuentes de información (datos internos de los cursos, *feedback* de tutores en línea, información del equipo del soporte técnico, etc.) podría ayudar a detectar el origen y tipología de las diferentes incidencias técnicas. Otro factor, que puede estar influyendo en la alta prevalencia sobre la percepción de estas dificultades, se relacionaría con la novedad que para un alto porcentaje de alumnos supone la modalidad de enseñanza en línea, y que podría estar relacionado con el 41% de alumnado que ha participado por primera vez en estos cursos o, de modo general, con una posible escasa formación en el uso de plataformas y de herramientas informáticas.

Figura 8 / Tabla 8. Incidencias técnicas, por niveles



	Nivel				
	A1	A2.1	A2.2	B1.1	Total
No, nunca o casi nunca. Las actividades funcionaban bien.	160 (18%)	170 (20%)	184 (24%)	95 (23%)	609 (21%)
Sí, algunas veces he tenido problemas técnicos.	531 (61%)	504 (60%)	459 (59%)	227 (56%)	1,721 (59%)
Sí, muchas veces he tenido problemas técnicos.	175 (20%)	157 (19%)	119 (15%)	80 (20%)	531 (18%)
*En blanco	8 (1%)	14 (2%)	16 (2%)	7 (2%)	45 (2%)

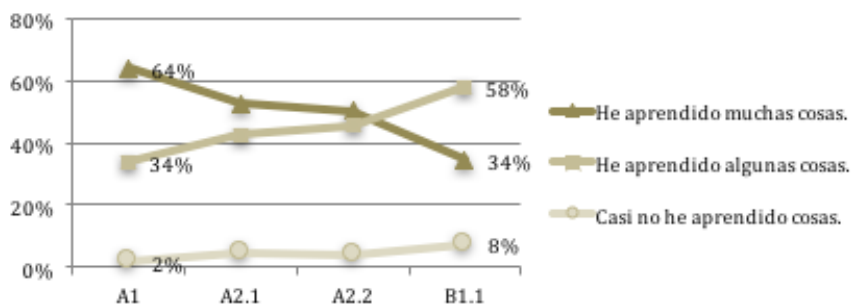
En relación a la percepción de los alumnos sobre su aprendizaje, la mayoría de los alumnos (53%) perciben que han aprendido “muchas cosas”. Le sigue en un porcentaje no muy inferior (43%) las respuestas de alumnos que perciben haber aprendido “algunas cosas”. Un tercer grupo muy reducido (4%) señala que “casi no ha aprendido cosas” con las actividades en línea. (figura 9).

Figura 9. Percepción de aprendizaje, resultados globales



En el análisis por niveles (figura 10), mientras la opción de “Casi no he aprendido cosas” se mantiene en porcentajes inferiores al 10% y con una variación que consideramos no significativa, del 6%, entre mínimo (A1: 2%) y máximo (B1.1: 8%), sí se observan diferencias reseñables entre las otras dos opciones: la proporción de alumnos que considera que ha aprendido muchas cosas desciende un 30% de manera continua desde A1 (64%) hasta B1.1 (34%) y de manera inversa, la opción de “He aprendido algunas cosas” asciende significativamente entre ambos extremos (+24%).

Figura 10. Percepción de aprendizaje, por niveles



En el análisis de las preferencias y gustos por actividades y por modalidad de aprendizaje, en la pregunta de si les ha gustado realizar las actividades en línea, la respuesta más frecuente de las cuatro opciones es “Me ha gustado”, con un 39%. La siguiente opción elegida es “Me ha gustado un poco”, con un 27% y muy seguida de esta última, se encuentra la opción de “Me ha gustado mucho” (24%) (figura 10). Dado que las tres opciones forman parte de un continuo sobre la disposición para

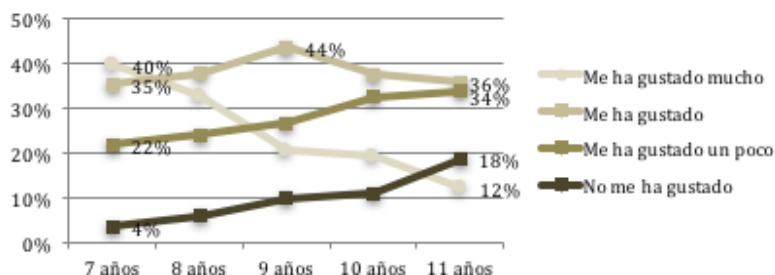
realizar las actividades en línea, aunque obviamente, cada una en un grado diferente, consideramos que los datos obtenidos en esta pregunta son globalmente un resultado positivo para la modalidad en línea del programa, en la medida que la mayoría de los destinatarios finales del programa afirma que le gusta realizar las actividades en esta modalidad.

Figura 11. Disposición de los alumnos hacia las actividades en línea



En el análisis de las respuestas por niveles y edades, y habiendo seleccionado para ello la franja de 7 a 11 años, por ser la que tiene mayor porcentaje de alumnos matriculados en el programa, se encuentran tendencias reseñables. (figura 11). La opción que más destaca por su diferencia de porcentaje entre valores máximo y mínimo es la de “Me ha gustado mucho”, al descender en un 18%. La respuesta que globalmente arroja los datos más elevados, “Me ha gustado”, se mantiene en un porcentaje muy similar en los cuatro niveles y edades, mostrando un leve ascenso en A2.2. Por último, cabe destacar la opción “No me ha gustado” pues muestra igualmente una variación sustancial, ascendente por niveles y edades; comenzando en 5% y llegando al 18% en los 11 años. Por lo contrario, en la última de las opciones, que recogía explícitamente la respuesta de “No me ha gustado”, obtiene un porcentaje del 9%, sustancialmente inferior a cualquiera de las tres anteriores. Con todo lo indicado, se podría concluir que los datos apuntan a que, en líneas generales, a la mayoría de los alumnos les gusta realizar las actividades en línea; sin embargo, es destacable la evolución de esta variable entre niveles y edades: el gusto por realizar las actividades en línea va descendiendo a medida que se asciende en nivel y edad.

Figura 12 / Tabla 9. Disposición de los alumnos hacia las actividades en línea, por edades



	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años
Me ha gustado mucho.	135 (40%)	260 (33%)	154 (20%)	115 (19%)	37 (12%)
Me ha gustado.	120 (35%)	300 (38%)	329 (44%)	224 (37%)	108 (36%)
Me ha gustado un poco.	74 (22%)	191 (24%)	200 (26%)	194 (32%)	102 (34%)
No me ha gustado.	12 (4%)	46 (6%)	73 (10%)	65 (11%)	56 (18%)
Subtotales por edad	341	797	756	598	303

En la pregunta abierta sobre lo que más les gusta de *Aula Internacional*, se obtuvieron 2.602 respuestas que, mediante su análisis de contenido, fueron clasificadas en 8 categorías y 58 subcategorías. En la figura 12 se muestran las diez subcategorías más frecuentes.

Destaca la alta frecuencia de las cuatro primeras subcategorías, referidas a actividades generales (vídeos, juegos, canciones) o específicas (“Los mundos de Carlos”, un portal de actividades en línea del Instituto Cervantes, denominado exactamente “Mi mundo en Palabras”¹¹). En un grupo de subcategorías menos frecuentes, los alumnos aluden a otro tipo de actividades (cuestionarios), a aspectos de disposición positiva relacionados con el aprendizaje a través del ordenador, y con la lengua española. Otras respuestas incluyen la totalidad “Me gusta todo” o lo contrario, “No me gusta nada”, o alusiones específicas hacia el aspecto lúdico y de diversión en las actividades.

Figura 13. Las diez subcategorías más frecuentes en la pregunta abierta sobre “Lo que más me gusta de *Aula Internacional*”

¿Qué es lo que más te gusta de *Aula Internacional*?



En la pregunta abierta sobre lo que menos les gusta de *Aula Internacional*, se obtuvieron 2.454 respuestas, que fueron clasificadas en 8 categorías y 64 subcategorías. En la figura 13 se muestran las diez subcategorías más frecuentes.

Se observa que las destrezas relacionadas con la lectura y escritura aparecen entre las cinco primeras respuestas como las menos preferidas por los alumnos. Un grupo de alumnos igualmente muy numeroso especifica que, contrariamente a la redacción de la pregunta, "Les ha gustado todo de AI", lo cual reafirma su buena disposición hacia la enseñanza en línea. Les siguen las dificultades técnicas como el aspecto que menos les ha gustado. También mencionan características específicas de las actividades "muy largas" o "muy difíciles". Otro grupo de alumnos señala las "tareas o deberes" como lo que menos les gusta, respuesta de difícil interpretación para discernir si se refieren a las propias actividades en línea o bien a los deberes de las clases presenciales. En un último grupo de respuestas, menos numerosas dentro de esta selección de diez, podríamos agrupar las que aluden a actividades generales (cuestionarios, vídeos) y contenidos específicos (verbos y gramática).

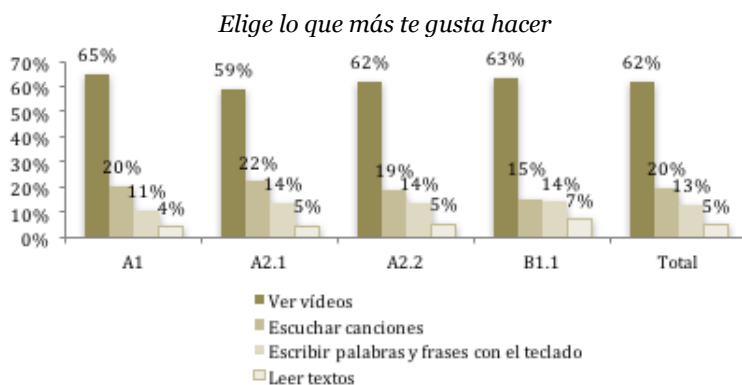
Figura 14. Las diez subcategorías más frecuentes en la pregunta abierta sobre "Lo que menos me gusta de *Aula Internacional*"



En la última pregunta de este bloque, sobre preferencia de actividades y destrezas específicas, en este caso, a través de una pregunta cerrada, con 4 opciones (figura 14 y tabla 9), la preferencia por el visionado de vídeos es significativamente la más alta en relación a las otras tres, con un porcentaje del 62%, en comparación con el resto: 20% *Escuchar canciones*; 13% *Escribir palabras y textos*; 5% *Leer textos*. Se observa asimismo en los datos una alta consistencia por niveles, tanto en el orden de las cuatro opciones de respuesta como en los porcentajes obtenidos.

Todo ello apunta a que las actividades vinculadas a destrezas visuales (*Ver vídeos*) y auditivas (*Escuchar canciones* y *Ver vídeos*, en los que hay siempre un componente sonoro) son las preferidas por los alumnos, por delante de aquellas relacionadas con destrezas de escritura y de lectura, en tercer y cuarto lugar, jerarquización que coincide además con las respuestas abiertas en las dos preguntas anteriores, donde los “Vídeos” y las “Canciones” ocupaban los primeros puestos en sus respuestas a lo que más les gustaba de *Aula Internacional*, mientras que “Escribir” y “Leer/Lecturas” aparecían entre las respuestas con mayor frecuencia sobre lo que menos les gustaba.

Figura 15 / Tabla 9. Preferencia de destrezas en las actividades

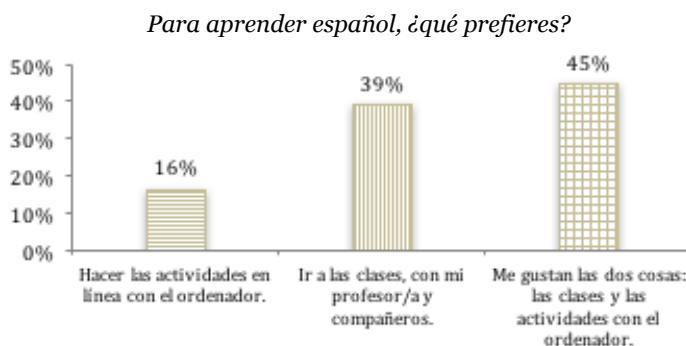


	Nivel				Total
	A1	A2.1	A2.2	B1.1	
Ver vídeos	567 (65%)	500 (59%)	482 (62%)	259 (63%)	1.808 (62%)
Escuchar canciones	177 (20%)	188 (22%)	147 (19%)	62 (15%)	574 (20%)
Escribir palabras y frases con el teclado	94 (11%)	117 (14%)	107 (14%)	59 (14%)	377 (13%)
Leer textos	36 (4%)	40 (5%)	42 (5%)	29 (7%)	147 (5%)

En la preferencia por la modalidad de enseñanza o, en este caso, de aprendizaje por parte de los alumnos (figura 16), la opción que señalan con mayor frecuencia es la semipresencial, como combinación de las dos formas de aprendizaje, con un 45%. Le sigue la preferencia por la modalidad presencial (39%) y, por último, con una diferencia sustancial con respecto a las dos opciones anteriores, está el grupo de alumnos que prefiere la modalidad puramente en línea (16%). Consideramos que estos resultados son globalmente positivos para el desarrollo de la semipresencial en el programa, en la medida que la modalidad en línea es, según los datos globales,

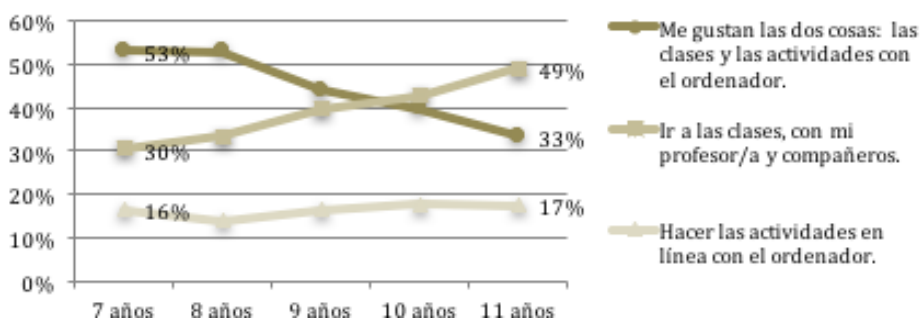
altamente aceptada por la mayoría de los alumnos, tanto por el grupo que prefiere esa modalidad específica como por el grupo que señala su preferencia por la combinación de ambas modalidades.

Figura 16. Preferencia por modalidad de aprendizaje



Por edades se observan ciertas diferencias con respecto a la distribución global (figura 17 y tabla 10). En este caso, aunque los valores de preferencia por la modalidad en línea se mantienen muy estables en todas las edades (valores entre el 14% y 18%), se observa claramente un ascenso progresivo en la preferencia por las clases presenciales, reflejado en diferencias porcentuales de un 20% entre los valores extremos. Esta diferencia es consistente con el descenso en una misma proporción (-19%) de la preferencia por la modalidad que combina ambas modalidades. Todo ello apunta a que, a medida que los alumnos avanzan en edad, aumenta su preferencia por las clases presenciales.

Figura 17 / Tabla 10. Evolución de la preferencia modalidad de aprendizaje, por edades



	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años
Hacer las actividades en línea con el ordenador.	56 (16%)	110 (14%)	124 (16%)	105 (18%)	53 (17%)
Ir a las clases, con mi profesor/a y compañeros.	104 (30%)	265 (33%)	300 (40%)	256 (43%)	149 (49%)
Me gustan las dos cosas: las clases y las actividades con el ordenador.	181 (53%)	422 (53%)	332 (44%)	237 (40%)	101 (33%)
Totales por edad	341	797	756	598	303

En la pregunta abierta y voluntaria dirigida a los padres, a través de la cual podían manifestar sus valoraciones y comentarios sobre *Aula Internacional*, se obtuvieron 1.503 respuestas, que fueron clasificadas en 7 categorías y 83 subcategorías, con carácter no excluyente, por lo que el total de evidencias clasificadas sumaron 2.980. En la figura 17 se muestran las diez subcategorías más frecuentes.

Las respuestas de los padres a esta pregunta se convierten en una segunda fuente de información indirecta pero muy valiosa, en la medida que ofrece feedback desde una perspectiva diferente a la de los alumnos y con información muy variada y para cuyo análisis de contenido fue necesaria una muy amplia subcategorización.

Las respuestas relacionadas con las incidencias técnicas se engloban en la categoría con mayor frecuencia (N=369). Este dato confirma lo expresado por los alumnos en dos de las preguntas anteriores en la encuesta. Le siguen una categoría con comentarios que incluyen una valoración positiva de *Aula Internacional* (N=329) y una tercera (N=200) corresponde a agradecimientos explícitos hacia los tutores, profesores y hacia el programa. La cuarta subcategoría incluye las respuestas referidas a la preferencia de un grupo de padres por la modalidad presencial (N=171). Como se puede observar en la figura 18, las siguientes categorías se relacionan tanto con aspectos de disposición de sus hijos hacia el aprendizaje en línea “le ha gustado”, “ha aprendido cosas”, detalles sobre aspectos de estudio en casa “nos falta tiempo para realizar las actividades”, autonomía de trabajo “mi hijo necesita mi ayuda” u otros sobre funcionamiento de las actividades “la plataforma ha mejorado” o valoración de la modalidad en línea en la medida que complementa a la presencial.

Figura 18. Las diez subcategorías más frecuentes de los padres de alumnos



CONCLUSIÓN

De modo general, se puede concluir que la información obtenida es valiosa para el programa al ofrecer feedback de los destinatarios finales del programa y que, dada la amplia muestra recogida, adquiere un alto nivel de representatividad.

En relación a los hábitos de trabajo en línea y la prevalencia mayoritaria de un solo día a la semana para la realización de estas actividades, podría ser interesante en posteriores estudios obtener información más precisa en cuanto al tiempo real que emplean los alumnos en estas tareas y poder compararlo con el tiempo programado por la normativa, así como las razones que llevan a algunos alumnos a realizar las actividades en días diferentes. Debido a la edad de los alumnos, quizás fuera necesario acudir a la fuente de los padres para obtener información más precisa sobre este aspecto (por ejemplo, en términos de horas-minutos).

Con respecto al hecho de que la mayoría de los alumnos requiera la ayuda de sus padres a la hora de realizar las actividades en línea, creemos que puede ser tenido en cuenta por el programa de cara a ofrecer una información previa sobre este aspecto hacia las familias que matriculan a sus hijos en el programa, así como un apoyo técnico y con estrategias de trabajo a los padres durante todo el curso. Con independencia de lo anterior, se observa una progresión en la autonomía de trabajo en línea de los alumnos por edades, cuya evolución podría ser interesante estudiar en posteriores cursos del programa.

El umbral de dificultad de las actividades percibido por los alumnos podría valorarse como bajo, pues en general las actividades les resultan fáciles o muy fáciles. Esta percepción evoluciona ligeramente por niveles: en el nivel A la percepción de facilidad aumenta con el nivel, cambiando la tendencia al llegar al nivel B1.1. Estos datos deben ser necesariamente contrastados con otras fuentes (datos internos de la plataforma con las calificaciones de las actividades) en el caso que se observe necesario desde el programa ajustar los niveles de dificultad en las actividades planteadas.

Las actividades más valoradas por los alumnos son aquellas vinculadas a destrezas visuales (ver vídeos) y auditivas (escuchar canciones), en claro contraste con las de lectura y escritura. Los equipos de elaboración y materiales del programa pueden tener en cuenta la no preferencia explícitamente manifestada por los alumnos hacia las actividades relacionadas con la escritura y la lectura, con el fin de realizar una selección y diseño más cuidadoso y atrayente para contribuir a que los ejercicios y actividades que incluyan este tipo de destrezas, tan importantes en el aprendizaje de una lengua, sean realizadas con mayor entusiasmo y motivación por parte de los alumnos.

La alta prevalencia en la percepción de dificultades o incidencias técnicas es manifestada por los alumnos y padres, y se observa de forma global y en el análisis por niveles. Un análisis de contenido más pormenorizado en las respuestas de los padres así como de datos internos en las actividades de la plataforma podría aportar detalles sobre el origen y tipo de estas incidencias técnicas con el objetivo de resolverlas o, en su caso, minimizarlas. Un factor que puede estar influyendo en este aspecto sería la novedad de esta modalidad de enseñanza para los alumnos que se enfrentan por primera vez al uso de una plataforma (que durante el curso 2014-15 ha supuesto casi la mitad de los participantes) o, de forma general, una posible falta de formación en el uso de plataformas y de herramientas informáticas de los usuarios.

La percepción de aprendizaje hacia la modalidad en línea por parte de los alumnos es globalmente positiva, quienes manifiestan de forma mayoritaria que “les gusta realizar las actividades”, considerando igualmente que “han aprendido muchas cosas”. Dos de las categorías en las respuestas abiertas de los padres apoyan ambas percepciones. Es destacable, no obstante, la tendencia descendente de esta predisposición a medida que asciende la edad de los alumnos y su nivel de adscripción en el programa.

En términos generales, se puede hablar de una satisfacción del alumnado con la modalidad en línea y, por tanto, con la semipresencial, observándose un cambio de preferencia hacia la modalidad presencial con la edad, que podría estar relacionada con la entrada en la etapa de socialización de los alumnos.

Se estima conveniente la triangulación de estos datos con los procedentes de los cursos en línea de la plataforma (calificaciones de alumnos, grado de participación en las actividades propuestas y en los foros de comunicación, consistencia de estos datos entre niveles y países, etc.) así como los procedentes de los profesores que imparten estas enseñanzas, para obtener una visión más completa de la implantación de esta modalidad de enseñanza.

NOTAS

1. Enseñanza Secundaria para Personas Adultas
2. A través de la Consejería de Educación en Andalucía <http://www.juntadeandalucia.es>

- 3- A través de las Escuelas Oficiales de Idiomas en las Consejerías de Andalucía y Canarias o en los Departamentos de Idiomas de universidades.
- 4- Correspondiente a educación primaria y secundaria obligatoria en EEUU.
- 5- Otras clasificaciones sobre temáticas de investigación en b-learning se pueden encontrar en Drysdale et al. (2013), Halverson et al. (2012, 2014) y Bliuc et al. (2007).
- 6- Revisada posteriormente en Christensen, Horn y Skater (2013).
- 7- Artículo 1 de la Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas. BOE 3 de diciembre, 2010
- 8- Español como Lengua Extranjera
- 9- Su traducción puede encontrarse en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03.htm#p32
- 10- Versión 2.7. Provista a través de la Subdirección General de Tecnología de la Información y la Comunicación (SGTIC).
- 11- <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/mimundo/mimundo/default.HTML>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acín, A. B. (2014). *La educación secundaria de adultos en la actualidad*. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España). Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/54544>
- Area, M., Sanabria, A., y González, M. (2008). Análisis de una experiencia de docencia universitaria semipresencial desde la perspectiva del alumnado. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 11(1), 231-254.
- Bliuc, A. M., Goodyear, P., y Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 10(4), 231-244. doi: 10.1016/j.iheduc.2007.08.001.
- Brook, I., Beauchamp, G., y Campus L. (2015). A study of final Year Education Studies Undergraduate Students' Perceptions of Blended Learning within a Higher Education course. *Educational futures*, 7(1).
- Christensen, C. M., Horn, M. B., y Skater H. (2013). Is K-12 Blended Learning Disruptive? An introduction of the theory of hybrids. *The Christensen Institute*. Recuperado de <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/05/Is-K-12-Blended-Learning-Disruptive.pdf>
- Clark, T., y Barbour, M. K. (2015). *Online, Blended and Distance Education: Building Successful School Programs*. Sterling, VA: Stylus Publishers.
- de Cos Ruiz, F. J. (2009). Aprovechamiento didáctico de los módulos de comunicación del campus virtual en la enseñanza semipresencial de asignaturas de base lingüística. *EduTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, 29. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/450/184>
- Drysdale, J. S., Graham, C. R., Halverson, L. R., y Spring, K. J. (2013). Analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *Internet and Higher Education*, 17(1), 90-100. doi: 10.1016/j.iheduc.2012.11.003.
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L., y Moskal, P. D. (2004). Blended Learning. *EDUCAUSE*

- Center for Applied Research Bulletin*, 7(1), 12.
- Fernández, Á. M. (2013). *Las plataformas virtuales en la enseñanza semipresencial de adultos*. Universidad de Almería. Repositorio institucional. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10835/2104>
- Galán, B. M., y Mateos, D. R. (2012). La evaluación de la formación universitaria semipresencial y en línea en el contexto del EEES mediante el uso de los informes de actividad de la plataforma Moodle. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 15(1), 159-178.
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. *En Handbook of distance education*, 3. Nueva York: Routledge.
- Griful, E., Gibert, J., y Sallan, J. M. (2005). Un modelo de blended learning en la Universidad Politécnica de Catalunya: la docencia semipresencial de la titulación de Ingeniería en Organización Industrial en la ETSEIT. *En IX Congreso de Ingeniería de Organización*, (p. 48). Recuperado de <http://adigor.es/congresos/web/articulo/detalle/a/1024>
- Halverson, L. R., Graham, C. R., Spring, K. J., y Drysdale, J. S. (2012). An analysis of high impact scholarship and publication trends in blended learning. *Distance Education*, 33(3), 381-413.
- López, J. M. S., Flores, M. F., y González, J. L. G. (2012). Descubriendo Edmodo: beneficios del microblogging en educación en adultos. *Campo abierto: Revista de educación*, 31(2), 53-70.
- López Simó, M., Sobrino Crespo, C., Barrañón López, E., y Gallego Hernández, D. (2013). Tutorial de la Plataforma Multimedia para la docencia virtual, presencial y semipresencial. *En XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Universidad de Alicante. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/43089>
- Martínez Mediado, C. (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: UNED.
- Nó, Javier (2005). Planificación de la enseñanza semipresencial: una experiencia con posgrado. En J. M. Duart y F. Lupiáñez (Coords.), *Las TIC en la universidad: estrategia y transformación institucional*. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(1), 44-54. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1176414>
- Osguthorpe, R. T., y Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments: Definitions and Directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-33.
- Pedró, F. (2015) ¿Quién da más? La innovación en la enseñanza superior y en la escuela. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 101, 92-94.
- Pinto Llorente, A. M. (2012). *Resumen de tesis. Análisis de un modelo hipermedia modular para la enseñanza del inglés en modalidad semipresencial*. Repositorio de la Universidad de Salamanca. Recuperado en http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121454/1/DDOMI_LlorentePintoAnaMaria_Resumen_de_Tesis.pdf
- Poon, J. (2013). Blended Learning: An Institutional Approach for Enhancing Students' Learning Experiences. *Journal of Online Learning & Teaching*, 9(2), 271-289. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30057995>
- Simón Pallisé, J., Benedit González, C., y Blanché Verges, C. (2013) Estado actual de la semipresencialidad con relación a las TIC en veinte universidades europeas. *En XVI Congreso EDUTECH 2013*. Recuperado de <http://www.edutech.es/congresos/xvi-congreso-edutech-2013>
- Singh, H. (2006). Blended learning and work. En C. J. Bonk, y C. R. Graham, *The handbook of blended learning: Global*

- perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Staker H., y Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 blended learning. *Innosight Institute*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>
- Toboso, S. (2010). Formación del profesorado en educación musical a través de enseñanza semipresencial: un estudio de casos. *Cultura y Educación*, 22(4), 491-505. Doi: [10.1174/113564010793351858](https://doi.org/10.1174/113564010793351858).
- Torrancell, I., y Noguera, M. (1999). Experiencia en la utilización telemática en un modelo de enseñanza semipresencial. *Comunicación presentada en Edutec*, 99. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/gte39.pdf>

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

Sara García Martínez. Licenciada en Psicopedagogía por la UNED y Doctorada en la misma universidad en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Maestra en diferentes escuelas públicas de la Comunidad de Madrid en la etapa de Educación Primaria durante 11 años (1997-2007). Profesora de lengua y cultura españolas del programa ALCE (Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas) en Nueva York entre 2008 y 2014 y directora del mismo durante cinco cursos escolares. Con este programa, dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, ha colaborado posteriormente en la revisión de materiales en formato papel y en línea para la implantación de la modalidad semipresencial.

E-mail: sara.alceny@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: 10/08/2015

Fecha de aceptación del artículo: 16/11/2015

Como citar este artículo:

García Martínez, S. (2016) Percepciones y valoraciones de alumnos en edad escolar sobre su experiencia de aprendizaje en un programa semipresencial de lengua y cultura españolas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), pp. 237-262. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.15398>