



Revista de Psicodidáctica

www.elsevier.es/psicod



Original

La eficacia instruccional de dos enfoques virtuales: procesos y producto

Judit García-Martín^{a,b} y Jesús-Nicasio García-Sánchez^{b,*}

^a Departamento de Educación, Universidad Europea del Atlántico (UNEATLÁNTICO), Santander, España

^b Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León (UNILEON), León, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 21 de agosto de 2017

Aceptado el 14 de febrero de 2018

On-line el xxx

Palabras clave:

Intervención en procesos

Intervención en producto

Competencias

Sistema de Gestión de Aprendizaje

Moodle

Keywords:

Intervention in processes

Intervention in product

Skills

Learning Management System

Moodle

R E S U M E N

Se examina la eficacia instruccional de dos enfoques virtuales de un programa formativo en línea. Uno con énfasis en el *producto*, centrado en la calidad y en el desempeño adecuado de una serie de indicadores tales como productividad, coherencia y estructura, y otro en los *procesos*, focalizado en la orquestación dinámica, en el despliegue de los procesos y en su recursividad. Para ello, se diseña e implementa un programa instruccional virtual en competencias como curso en línea de extensión universitaria de 75 h, a través de un *sistema de gestión de aprendizaje (SGA)*, en concreto el Moodle Externo de la Universidad de León, en el que participan 286 personas. Los resultados demuestran que los dos enfoques virtuales diseñados a través del SGA tienen efectos positivos en el aprendizaje de contenidos, habilidades y estrategias diversas, observándose incrementos en la autoeficacia, en la generalización, en el componente emocional, en la realización práctica y en las actitudes positivas hacia la competencia comunicativa escrita.

© 2018 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

The Instructional Effectiveness of Two Virtual Approaches: Processes and Product

A B S T R A C T

We tested the relative instructional effectiveness of two virtual approaches delivered via a free online training programme: *product and process*. By *product*, we mean that learning focuses on analysis of performance, execution, success or final results, which can be measured by indicators such as productivity or quantity of ideas. By *processes*, we mean that learning focuses on the orchestration, dynamics and deployment of the learner's mental process, and other variables that modulate the acquisition of any skills. To this end, we designed and implemented a virtual instructional skills programme as a free university continuing education course delivered online and lasting 75 hours, using a Learning Management System (LMS), namely the University of Leon's External Moodle, in which 286 people participated. The results indicate that the two virtual approaches designed using the LMS exerted a positive effect on the acquisition of diverse contents, skills and strategies, and an increase was observed in self-efficacy, generalisation, the emotional component, practical application and positive attitudes towards written communication skills.

© 2018 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: jn.garcia@unileon.es (J.-N. García-Sánchez).

<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.002>

1136-1034/© 2018 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

Introducción

La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Superior ha conllevado cambios importantes en los procesos instruccionales, surgiendo nuevos escenarios de enseñanza y de aprendizaje, tales como los cursos en línea y los cursos en línea masivos y abiertos, MOOC (Hone y Said, 2016) fundamentados principalmente en el e-learning (Jung, 2011), en el aprendizaje colaborativo (Gu, Shao, Guo, y Lim, 2015), y en la instrucción en competencias (Torres-Coronas y Vidal-Blasco, 2015).

En esta línea, en los últimos años, se ha demostrado que las competencias básicas son esenciales para fomentar el aprendizaje a lo largo del ciclo vital (Méndez Alonso, Méndez-Giménez, y Fernández-Río, 2015; OECD, 2013; Torres-Coronas y Vidal-Blasco, 2015), que las ocupacionales son fundamentales para incorporarse al mercado laboral en condiciones satisfactorias (Méndez Alonso et al., 2015; OECD, 2013) y que ambas son elementales e imprescindibles para lograr una realización personal exitosa. Originándose de este modo, un gran debate sobre la importancia de realizar las intervenciones e instrucciones en línea a través de sistemas de gestión de aprendizaje (SGA) y atendiendo a dos enfoques claramente diferenciales: procesos y producto.

Por *producto* se entiende el aprendizaje centrado en el análisis del rendimiento, de la ejecución, del éxito o de los resultados finales, que se puede medir mediante indicadores como la productividad o la cantidad de ideas. *Procesos* se refiere al aprendizaje centrado en la orquestación, la dinámica y el despliegue del proceso mental del alumno, así como a otras variables que modulan la adquisición de cualquier habilidad.

Aprendizaje online a través del Moodle como sistema de gestión de aprendizaje

En nuestros días, los SGA se convierten en piezas angulares del online learning y del e-learning, aumentándose considerablemente su presencia en el escenario educativo (Brown, 2010), es decir, como bien indica Zacharis (2015) cada vez son más numerosas las instituciones educativas, especialmente las universitarias, que cuentan con al menos un SGA propio como Moodle o Blackboard, para llevar a cabo cursos o programas instruccionales en línea. En este sentido, las investigaciones previas sobre SGA ponen de manifiesto que el uso de estos sistemas en el ambiente educativo es debido a que: (a) posibilitan nuevos escenarios instruccionales (Zacharis, 2015), favoreciendo el *here and now learning*; (b) promueven la creación de contenidos personalizados (Hirumi, 2012; Zacharis, 2015); (c) suscitan la colaboración (Zacharis, 2015); (d) favorecen la evaluación y retroalimentación (Hirumi, 2012), y (e) facilitan la comunicación entre los diferentes agentes educativos tanto de manera sincrónica como asincrónica (Zacharis, 2015).

Por todo ello, numerosos han sido los estudios internacionales que se han realizado en torno al uso de estos sistemas con fines educativos. Si bien, un número considerable de ellos ha analizado los efectos diferenciales producidos entre la enseñanza tradicional y en línea, otros han examinado los efectos que el uso de estos sistemas producen en variables psicoeducativas diversas tales como el *rendimiento académico* (Huang, Lin, y Huang, 2012), la *motivación* (Alias, 2012), la *satisfacción* (Liaw y Huang, 2013), la *autoeficacia* (Joo, Bong, y Choi, 2000), la *autorregulación* (Kim, 2012; Liaw y Huang, 2013) y el *aprendizaje combinado* (Zacharis, 2015). Sin embargo, no se ha analizado el impacto producido en variables psicológicas y educativas diversas como consecuencia del diseño y aplicación de enfoques instruccionales diferenciales (proceso y producto) mediante un SGA, cuestión que es abordada en el presente estudio.

Enfoques instruccionales virtuales: proceso y producto

Cuando todo lo anterior, se concreta en la instrucción de una competencia básica, como la comunicativa escrita surge un gran debate en torno al enfoque virtual a seguir. Por un lado, desde los avances de la escrita y la retórica tradicionales ha existido una preocupación constante por evidenciar cuáles son los principales indicadores de productividad o cantidad y, sobre todo, de calidad de los textos escritos, además de otros aspectos esenciales para el diseño de estrategias instruccionales útiles para mejorar los textos realizados por los estudiantes de niveles formativos diversos (Klein y Boscolo, 2015; Koster, Tribushinina, de Jong, y van den Bergh, 2015).

Diversas instrucciones e intervenciones en composición escrita se han realizado con énfasis en el *producto* (Frydrychova, 2014; Hasan y Akhand, 2010; Hashemnezhad y Hashemnezhad, 2012; landolo, Esposito, y Venuti, 2013; Koster et al., 2015; Nguyen y Abbott, 2016; Nordin y Mohammad, 2006; Shahrokhi, 2017). Estas se materializan en el análisis del desempeño, la ejecución, el éxito o el resultado final de la escritura atendiendo a diferentes indicadores, tales como la *productividad* o la cantidad de ideas del producto textual (García, Fidalgo, et al., 2014; landolo et al., 2013; Robledo y García, 2013); la *estructura* u organización de ideas que es inherente a la tipología textual (García, Fidalgo, et al., 2014; Graham y Sandmel, 2011; landolo et al., 2013; Thulasi, Bin, y Bte, 2014; Robledo y García, 2013); la *coherencia* definida como un representación mental del texto (García, Robledo, et al., 2014; landolo et al., 2013; Robledo y García, 2013), y sobre todo la *calidad* (Beauvais, Olive, y Passerault, 2011; García, Fidalgo, et al., 2014; Graham y Sandmel, 2011; Thulasi et al., 2014).

Es conveniente reiterar que cuando se habla de *producto*, se refiere al aprendizaje centrado en el análisis del rendimiento, de la ejecución, del éxito y de los resultados finales, que se pueden medir mediante indicadores como la productividad o la cantidad de ideas. Y cuando se habla de *procesos*, se trata del aprendizaje centrado en la orquestación, la dinámica y el despliegue del proceso mental del alumno, así como otras variables que modulan la adquisición de cualquier habilidad.

Por otro lado, con los avances de la psicología de la escritura y el cambio de paradigma en la educación se produce una mayor preocupación no solo en los resultados, sino también en los procesos desplegados por el aprendiz. Las diferentes competencias básicas, ilustradas en la composición escrita, han sido definidas como una actividad compleja que implica la ejecución de tres grandes procesos (planificar, traducir o editar o ejecutar y revisar), convirtiéndose en el objeto de interés de numerosas investigaciones psicológicas instruccionales y concibiéndose como el eje angular para estudiar la cognición humana pero sobre todo los procesos y subprocesos que permiten ejecutarla, así como su dinámica, orquestación y recursividad requeridas (Graham y Sandmel, 2011; Hayes, 1996; Olive, Kellogg, y Piolat, 2001; Thulasi et al., 2014), dando lugar a intervenciones e instrucciones con énfasis en los *procesos* y *variables psicológicas* (Beauvais et al., 2011; Frydrychova, 2014; Hasan y Akhand, 2010; Hashemnezhad y Hashemnezhad, 2012; Koster et al., 2015; Nguyen y Abbott, 2016; Nordin y Mohammad, 2006; Robledo y García, 2013).

En esta línea, los estudios previos han demostrado que escribir implica reflexionar sobre el objetivo, la audiencia, la organización, los detalles, la coherencia y los resultados (Álvarez y García, 2015; Hasan y Akhand, 2010; Thulasi et al., 2014), concediéndose un valor fundamental a la orquestación, dinámica y el despliegue de los procesos mentales del escritor, así como de otras variables moduladoras del aprendizaje de cualquier competencia, como la motivación, las creencias de capacidad y las actitudes, pero sin centrarse explícitamente en los aspectos de desempeño de la competencia básica, tales como la productividad, la coherencia,

Download English Version:

<https://daneshyari.com/en/article/8929165>

Download Persian Version:

<https://daneshyari.com/article/8929165>

[Daneshyari.com](https://daneshyari.com)