
TRABAJO FINAL DE MÁSTER

**Máster Oficial Interuniversitario en Tecnología Educativa:
e-Learning y Gestión del Conocimiento**

Gestión del Tiempo en Educación Secundaria Obligatoria: Un Estudio de Caso en I.E.S.O. Sierra Almenara

Antonio Gallardo García

Dra. Antònia Darder Mesquida

15 de septiembre de 2019

Resumen

Este estudio pretende plantear de manera práctica algunas de las posibilidades didácticas que surgen a partir de la integración de las TIC en un contexto determinado y con una intención educativa definida.

Consiste en el diseño, desarrollo y evaluación de una estrategia para el aprendizaje sobre la gestión del tiempo en alumnos de 1º de la ESO en el IESO Sierra Almenara, mediada por las TIC en el contexto didáctico de acción tutorial. Para ello, se ha realizado un estudio de caso. Inicialmente se realiza un análisis de necesidades sobre la situación de los participantes. Posteriormente, y en base a los datos recogidos y revisión teórica sobre la gestión del tiempo, la acción tutorial, y los procesos de E-A mediados por las TIC se diseña y aplica la estrategia de aprendizaje. Tras su desarrollo se procede a su validación mediante una evaluación de la satisfacción por parte de los estudiantes hacia la plataforma y herramientas utilizadas y también hacia los contenidos trabajados.

Palabra clave: Educación secundaria obligatoria; gestión del tiempo; TIC; acción tutorial; aprender a aprender.

Abstract

This study proposes in a practical way some of the didactic possibilities that arise from the integration of ICT in a specific context such as Compulsory Secondary Education and with a defined educational intention.

It consists of designing, developing and evaluating a strategy for time management learning in 1st grade of ESO students located in IESO Sierra Almenara. The case study proposal is carried out through ICT in the didactic context of tutorial action. Initially a needs analysis is carried out on the situation of the participants. Subsequently, and based on the data collected and a theoretical review around time management, tutorial action, and ICT-mediated learning processes, the learning strategy is designed and implemented. After its development, it is validated by means of an evaluation of the satisfaction that the students have had on the platform and tools used and also of the contents worked.

Keywords: Compulsory secondary education; time management; ICT; tutorial action; learning to learn.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	5
ÍNDICE DE FIGURAS	5
ÍNDICE DE GRÁFICAS	5
1. Introducción	7
1.1. Justificación.....	7
2. Marco teórico	16
2.1. Definición y concepto	16
2.1.1. Gestión del tiempo.	17
2.1.2. Acción tutorial.	19
2.1.3. Aula virtual mediante plataformas para la gestión del aula.	23
2.2. Marco legislativo	28
2.2.1. Marco legislativo: Competencias clave.....	30
2.2.2. Marco legislativo: Acción tutorial.	33
2.3. Teorías sobre la gestión del tiempo en la acción tutorial	35
2.4. ¿Por qué aprender sobre la gestión del tiempo utilizando un aula virtual?.....	37
3. Metodología de estudio	40
3.1. Paradigma, método y metodología	40
3.2. Objetivos	42
3.3. Estudio de casos.....	42
3.4. Fases de intervención	44
3.5. Herramientas y Técnicas de recogida de información.....	46
3.5.1. Cuestionarios.	48

3.5.2. Entrevista en profundidad a informante clave.....	54
4. Análisis y discusión	56
4.1. Análisis y discusión global.....	58
4.2. Análisis y discusión sobre la dimensión “actitud”	60
4.3. Análisis y discusión sobre la dimensión “gestión del tiempo a corto plazo”....	63
4.4. Análisis y discusión sobre la dimensión “gestión del tiempo a largo plazo”....	68
5. Resultados	74
5.1. Propuesta de intervención	74
5.2. Elementos curriculares	74
5.2.1. Contenidos.....	75
5.2.2. Objetivos didácticos.....	75
5.2.3. Metodología.....	76
5.2.4. Recursos y Materiales.....	77
5.2.5. Actividades temporalizadas.....	77
5.2.6. Evaluación.....	83
5.3. Análisis y resultados de satisfacción, reformulación de mejora.....	84
5.3.1. Análisis y resultados de satisfacción.....	85
5.3.2. Reformulación de mejora.....	96
6. Conclusiones	98
6.1. Limitaciones	102
7. Bibliografía	104
8. Anexos	112
Anexo I: Cuestionario Gestión del tiempo.....	112

Anexo II: CUSAUF: Cuestionario Satisfacción.....	116
Anexo III: Entrevista Informante Clave	121
Anexo IV: Autorización Director.....	124

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	60
Tabla 2	63
Tabla 3	68
Tabla 4	87
Tabla 5	91

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Relación Terminológica Principal del Estudio	13
<i>Figura 2.</i> Fases del Estudio.....	15
<i>Figura 3.</i> Factores en la Gestión del Tiempo (Britton y Tesser 1991).....	19
<i>Figura 4.</i> Técnicas de Recogida de Información.	48
<i>Figura 5.</i> Relación Semántica de las respuestas.	51
<i>Figura 6.</i> Elementos Intervinientes en el Diseño.	52
<i>Figura 7.</i> Red de codificación sobre las menciones a “actitud” en la entrevista.	62
<i>Figura 8.</i> Red de codificación sobre las menciones a corto plazo en la entrevista. .	67
<i>Figura 9.</i> Red de codificación sobre las menciones a largo plazo en la entrevista. .	72
<i>Figura 10.</i> Temporalización Realizada.	77

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Distribución de Género.....	56
Gráfica 2. Distribución, ¿qué plataforma escoges?	57

Gráfica 3: La gestión del tiempo	58
Gráfica 4: Representación ítem 4	61
Gráfica 5: Representación ítem 11	64
Gráfica 6: Representación ítem 12	65
Gráfica 7: Representación ítem 2	69
Gráfica 8: Representación ítem 3	70
Gráfica 9: Representación ítem 14	71
Gráfica 10: Representación gráfica satisfacción global.....	85
Gráfica 11. Representación agrupada (dos dimensiones).....	86
Gráfica 12. Ítem 1.4. Espera de acceso a herramientas	88
Gráfica 13. Ítem 1.5. La descarga ha sido sencilla	89
Gráfica 14. Ítem 1.6. La flexibilidad horaria en el trabajo	90
Gráfica 15. Ítem 2.1. Los trabajos son valiosos para los conocimientos.....	92
Gráfica 16. Ítem 2.3. Los trabajos ponen en marcha los conocimientos	93
Gráfica 17. Ítem 2.13. Los contenidos fueron suficientes	94
Gráfica 18. Ítem 2.14. El tiempo dedicado a las actividades es adecuado	95

1. Introducción

Los avances en las tecnologías de la información y la comunicación TIC, han abierto nuevos horizontes en el campo de la educación posibilitando el desarrollo de enseñanzas y aprendizajes que difícilmente habrían sido planificados hace poco tiempo (Tinio, 2003).

Es una evidencia que las TIC han cambiado los límites de acceso a la información, ampliado las posibilidades de colaboración y aumentado el intercambio de conocimientos con otras personas. Esto lleva al planteamiento de nuevas metodologías utilizando las TIC como elemento estructural en los procesos educativos (Suárez-Orozco y Qin-Hilliard, 2004).

Metodologías, tal y como señala Tinio (2003), en las que las TIC faciliten, promuevan y ayuden al aprendizaje significativo y enriquezcan la relación entre profesor y alumno, todo ello con el propósito de potenciar y cubrir los procesos cognitivos del discente. La integración de las TIC en las tareas educativas es considerada actualmente un aspecto esencial a incluir en las propuestas formativas. La tecnología debe estar al servicio de la sociedad, y el campo educativo debe aprovechar el máximo estas aportaciones haciendo que su utilización en la práctica suponga un elemento de aprendizaje. Además, su integración en los procesos de E-A debe contribuir a la implicación activa de los estudiantes, esto quiere decir que los estudiantes sean parte activa del proceso de aprendizaje creando y aportando al proceso de construir el conocimiento entre la comunidad (Burbules y Callister, 2006).

1.1. Justificación

Desde el Sistema Educativo se persigue atender a las demandas sociales para una correcta adaptación a los rápidos avances en las formas de vida que se encuentran en continua

evolución y cambio.

Este continuo cambio social exige una adaptación por parte de la oferta educativa de manera que se dé respuesta a las nuevas necesidades sociales que van surgiendo como consecuencia de las continuas variaciones en la sociedad, influenciada principalmente por la globalización (Saura y Luengo, 2015). Por este motivo, desde este estudio se plantea la necesidad formativa por un lado, del aprendizaje sobre las TIC en cuanto que conforma un elemento de aprendizaje en sí mismo esencial en las etapas educativas así como su aplicación y utilización práctica como camino hacia el aprendizaje, y por otro lado, la importante capacidad en la gestión del tiempo por parte de los estudiantes para lograr el éxito académico.

Las TIC conforman un elemento de aprendizaje dentro de la formación obligatoria fundamental. Se debe recordar que el progreso y a su vez la expansión de las TIC en las dos últimas décadas ha cambiado el modo en el que los individuos se comunican, relacionan, acceden al conocimiento y gestionan sus rutinas diarias (Lara y Naval, 2001; citado en Berríos y Buxarrais, 2005). Por esta razón, un proceso de E-A donde las TIC configuren la mediación para aprendizajes reales en la vida de los estudiantes es muy importante. Recordemos que “la revisión curricular tiene muy en cuenta las nuevas necesidades de aprendizaje. El aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral” (RD 1105/2014, p. 170).

Por otro lado, a parte de las TIC como elemento formativo se debe señalar la influencia que tienen sobre los resultados académicos las estrategias para gestionar el tiempo en los estudiantes, tal y como señala Lammers et al., (2001); Proctor et al., (2006); citado en Caso y Hernández, (2007), por ello, el aprendizaje de estrategias para la mejora de la gestión

del tiempo mediante el uso de las TIC conforma un escenario de aprendizaje que responde a estas dos necesidades formativas que se plantean en la sociedad actual y que tienen un impacto positivo en los requerimientos formativos en la sociedad del conocimiento.

Este planteamiento educativo es un ejemplo de la adaptación formativa a los continuos cambios sociales que se plantea el MEC como objetivo para el Sistema Educativo. Estos cambios y adaptaciones que se persiguen nacen en gran medida como respuesta a los nuevos recursos tecnológicos y las formas de interactuar y comunicarse actuales, por ello, una educación basada en la tecnología como pilar curricular es muy importante, pero también se convierte en una necesidad que la oferta educativa ofrezca garantías de formación sobre la capacidad de eficiencia, eficacia y productividad de las personas, dando lugar en este sentido a al trabajo en el desarrollo de destrezas para el uso y gestión del tiempo. Consecuencia de la búsqueda en el rendimiento y productividad social (Naval, Sádaba y Bringué, 2003; citado en Naranjo Pereira, 2010). Por este motivo, hoy en día el aprendizaje sobre la gestión del tiempo así como la utilización de las TIC se encuentra estrechamente relacionado con el éxito académico y ambos aprendizajes alcanzan una importancia notable debido a la aparición de nuevas formas de trabajo, comunicación y formación en la sociedad actual (Caso y Hernández, 2007). Pero no solamente en el trabajo, sino también en general, los nuevos estilos de vida demandan hacer un uso adecuado del tiempo, debido principalmente a la alta exigencia en la que se encuentra inmersa la sociedad (Cladellas, 2009).

Por lo tanto, cubrir esas reclamas donde, el “sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades” (Artículo 11. RD 1105/2014) así como la búsqueda de resultados y rendimiento es tan

importante, se convierte en objetivo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Estos saberes destinados a desarrollar hábitos adecuados sobre la gestión del tiempo en los alumnos, determinarían actuaciones oportunas en ambientes formativos, y responden a las exigencias de formación que la sociedad reclama (Gallardo, 2019). Y es que, prestar especial atención a estos aprendizajes cobra especial relevancia en el contexto de la Región de Murcia, donde los adolescentes realizan una mala gestión del tiempo. Esto se debe principalmente al exceso de tiempo dedicado al uso de herramientas como el móvil donde tienen acceso a redes sociales, mensajería instantánea, videojuegos online, y aplicaciones de entretenimiento (Ballesta, Lozano, Cerezo, y Soriano, 2015). Lo que viene a evidenciar los datos publicados por el INE (2017), donde se destaca que el 75% de los jóvenes españoles en periodo de formación tienen móvil, y ya entre los 10 y los 14 años se le dedica 1,84 horas al día entre semana, aspecto que condiciona un uso adecuado del tiempo para estas edades.

El Sistema Educativo promueve la formación de personas capaces de desenvolverse eficazmente y esto requiere de aprendizajes de orden cognitivo superior y que su puesta en práctica ante situaciones reales tenga un éxito real en la resolución de problemas (Díaz, 2005). Por ello, a la hora de plantear estos aprendizajes dentro del contexto de la Educación Secundaria Obligatoria se debe tener en cuenta que la evolución metodológica requiere que los contenidos conceptuales y académicos pasen a valorarse por la capacidad de acción que los individuos muestran en su aplicación en situaciones reales de aplicabilidad (Torres, 1994). Motivo por el que la gestión del tiempo sería un aspecto justificado para la formación de estudiantes a estas edades y que podría suponer el desarrollo de estrategias aplicables y útiles a situaciones de la vida de los estudiantes. Es decir, sería un beneficio que desde planteamientos educativos estos aprendizajes se contemplen y desarrollen como una destreza

competencial basada en la adquisición de conductas. Elemento que por otro lado es una de los aspectos que conforma la competencia clave *Aprender a Aprender*, tal y como se expone desde el Parlamento Europeo (2006), la cual, señala entre otros saberes la habilidad para organizar los aprendizajes y gestionar el tiempo. Sin embargo, de manera explícita, desde el currículo prescriptivo en las áreas de Educación Secundaria, no se hace referencia a los aprendizajes sobre la gestión del tiempo. En este sentido, la acción tutorial pasaría a considerarse el espacio didáctico donde, los aprendizajes sobre la gestión del tiempo podrían ser abordados.

Se debe señalar que, la función tutorial comprende una labor que, cada profesor, dentro de los procesos de E-A, debe contemplar. Es un espacio didáctico atemporal, en el que cualquier momento dentro de los procesos de E-A es susceptible de ser trabajado, independientemente de la materia tratada. Está centrado en promover aprendizajes orientados al proceso educativo individual y colectivo del alumnado y busca un eficiente aprovechamiento académico por parte de los estudiantes (Álvarez y Castilla 2006). Aspecto que reveladoramente está relacionado con las finalidades educativas que persigue la formación sobre la gestión del tiempo así como la utilización de las TIC para la formación.

La concepción sobre la capacidad de la gestión del tiempo en los estudiantes desde la competencia clave *Aprender a Aprender* que se establece en LOMCE (2013) se encuentra estrechamente relacionada con la finalidades educativas de la acción tutorial (González y Vélaz de Medrano, 2014). Este planteamiento educativo se basa por lo tanto en un enfoque globalizador desde el que se promueve que exista un proceso de E-A en el que se den aprendizajes transversales, interdisciplinarios, e intradisciplinarios (Torres, 1994). Desarrollando estrategias para el aprendizaje de la gestión del tiempo y adquirir habilidades

en la utilización de las TIC desde la función tutorial.

Se debe mencionar que a lo largo de los años la psicología de la educación y las ciencias de la educación han contemplado el trabajo referente a la formación sobre la gestión del tiempo como un aspecto inherente a las estrategias personales de aprendizaje, tiene un papel fundamental a estas edades, Naranjo (2010) señala que esta destreza llevado a la práctica como elemento de aprendizaje podría servir de gran ayuda a estos alumnos. Esto viene a resaltar que las actitudes sobre la gestión del tiempo han estado destinadas a una mejora en el aprovechamiento académico a lo largo de la escolarización, y de manera evidente también contribuyen a configurar la personalidad de los estudiantes frente a situaciones académicas. Por lo tanto se establece una relación entre las habilidades para la gestión del tiempo con las estrategias de aprendizaje, la motivación y la actitud hacia las tareas de formación (Schmeck, 1983; citado en Pérez, García y Talaya, 2003). Por este motivo actitudinal y motivacional que implica la gestión del tiempo, la función tutorial, destinada a cubrir estos aspectos, adquiere un papel relevante a la hora de plantear un espacio para el aprendizaje de estas destrezas.

A partir de este momento se plantea la cuestión de cómo desarrollar una estrategia de E-A sobre la gestión del tiempo desde la acción tutorial integrando la utilización de nuevas tecnologías acorde al modelo que se establece en LOMCE (2013). El marco legislativo aborda la integración de las TIC en los procesos de E-A entre otros aspectos mediante la utilización de entornos virtuales de aprendizaje, en concreto se destaca que para la aplicación de las nuevas tecnologías en planes educativos específicos se debe promover la utilización de entornos virtuales. Se hace referencia a que éste es el modo que va a permitir la extensión del concepto de aula “respetando los estándares de interoperabilidad, y permitir a los alumnos y

alumnas el acceso, desde cualquier sitio y en cualquier momento” (Art. 111 bis. 2 LOMCE, 2013).

Este motivo ha sentado la base teórica de este estudio a la hora de establecer cómo integrar las TIC para un planteamiento didáctico en Educación Secundaria Obligatoria, extendiendo así el concepto de aula tradicional mediante la utilización de una plataforma para la gestión del aula. Esta terminología (aula virtual, entorno virtual, plataforma para la gestión del aprendizaje, etc.), aunque se aborda en profundidad en el marco teórico, se entiende inicialmente para este estudio como el espacio virtual que va a permitir establecer canales de aprendizaje flexibles en cuanto al lugar, ritmo, organización del espacio, itinerarios, acceso a información, el calendario y la gestión de la comunidad educativa (Salinas, 2004). Y que junto con la acción tutorial y la gestión del tiempo representan los elementos estructurales que se abordan en este trabajo tal y como se puede ver en la figura 1.

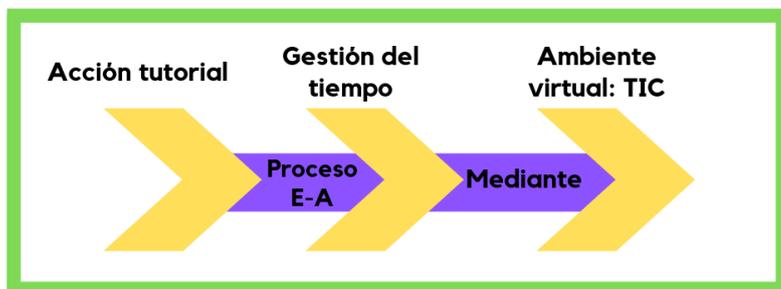


Figura 1. Relación Terminológica Principal del Estudio

Este estudio, tal y como se describe en los objetivos mencionados en el párrafo siguiente, persigue el diseño de una propuesta de E-A mediada por las TIC donde las estrategias basadas en un aprendizaje en red y colaborativo jueguen un papel esencial en busca de que además, los alumnos aprendan a desenvolverse en espacios basados sociales apoyados en la tecnología y que facilite al docente “incorporar estrategias educativas

centradas en el alumno, integrando otros entornos diferentes a esas herramientas lo que favorece un aprendizaje centrado en el alumno” (Castañeda y Adell, 2013, p. 143).

Siguiendo estas premisas se ha configurado el siguiente objetivo general:

- Diseñar una estrategia didáctica (actividades y técnicas) para el trabajo de la gestión del tiempo mediante un ambiente virtual con alumnos de 1º de ESO del IES Sierra Almenara.

Basado a su vez en el logro de los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los hábitos sobre la gestión del tiempo de los alumnos de 1º ESO del IES Sierra Almenara
- Diseñar actividades para el aprendizaje de la gestión del tiempo
- Conocer la satisfacción del entorno y los contenidos desarrollados.

Para el cumplimiento de estos objetivos se puede esclarecer que este trabajo se estructura bajo un paradigma interpretativo en el que se busca entender la situación de la realidad de los participantes y conocer las particularidades que se dan lugar en el contexto en el IESO Sierra Almenara, centro en el que se lleva a cabo el estudio de caso.

Este estudio de caso, por lo tanto, se articula en varias fases. En primer lugar un estudio de necesidades sobre los hábitos en la gestión del tiempo de 24 alumnos de 1º de la E.S.O. del Instituto Sierra Almenara (Lorca). A partir del análisis de los resultados obtenidos, y el trabajo bibliográfico, se diseña una estrategia de aprendizaje llevada a cabo mediante la utilización de una plataforma de gestión del aula más acorde al contexto. Finalmente se valida la propuesta diseñada mediante un análisis de la satisfacción sobre la plataforma y los

contenidos establecidos.

1º Fase: Estudio de necesidades: revisión bibliográfica, obtención y recogida de información para analizar las necesidades del contexto.

2ª Fase: Diseño de estrategias de aprendizaje en base a la Fase 1 y elección de plataforma para la gestión (ambiente virtual)

3ª Fase: Aplicación de las estrategias de E-A diseñadas y mediadas por las TIC.

4ª Fase: Evaluación de la satisfacción de la plataforma de gestión del aula y los contenidos.

5ª Fase: Análisis de los resultados y las conclusiones.



Figura 2. Fases del Estudio

2. Marco teórico

El desarrollo de la psicología científica durante el siglo pasado, trajo consigo el resurgimiento de nuevos paradigmas educativos, lo que ha ocasionado la aparición de metodologías que aspiran a mejorar la práctica educativa, hecho que evidencia la superioridad de la innovación pedagógica basada en la intervención de las vidas de los alumnos. Esto ha ocasionado la necesidad de verificar estas teorías mediante el ensayo educativo, la escucha de diferentes vertientes metodológicas, y la aparición de métodos locales de procesos de E-A que no sean manufacturados externamente (MEC, 2003).

En esta línea, las instituciones educativas juegan un papel esencial en la dotación y argumentación de las concepciones ideológicas que darán forma en última instancia a la fundamentación teórica a la hora de elaborar los programas educativos que se llevarán a cabo en las distintas etapas de formación. Sin ir más lejos, la Unión Europea persigue el desarrollo pleno de las personas con el objetivo de que se adapten a un mundo globalizado, lo que hace que el conocimiento se encuentre interconectado y traspase culturas, tal y como se señala en el Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el Ámbito de la Educación y la Información, 2015 (ET2020).

2.1. Definición y concepto

Este estudio de caso gira entorno a tres pilares conceptuales. Éstos sustentan los procedimientos de E-A bajo los que se desarrolla este proyecto. Por un lado, la concepción sobre las habilidades en la gestión del tiempo académico. Por otro lado, plataformas de gestión de aula virtual y por último en qué consiste la acción tutorial.

2.1.1. Gestión del tiempo.

La gestión del tiempo representa un constructo psicológico llevado a estudio desde diversas disciplinas científicas como la filosofía, la psicología y la sociología entre otras. Su concepción ha evolucionado conforme los cambios sociales han modificado las formas de vida, por eso, hoy en día se debe indicar que, “El reconocimiento de la gestión del tiempo como una herramienta eficaz en el ámbito escolar también ha propiciado el desarrollo de modelos teóricos sobre este constructo psicológico” (Pérez, García y Talaya, 2003, p.61).

Cabe destacar que, su estudio en las últimas décadas ha recaído sobre todo en el campo de la administración económica principalmente. A finales de los años 60 autores como Drucker hicieron grandes esfuerzos desde una perspectiva empresarial y alzaron la voz sobre la importancia que una buena gestión del tiempo tiene en el rendimiento profesional. Con el paso de los años ha aparecido una vertiente sobre el concepto de gestión del tiempo más humanista, teniendo en cuenta ámbitos de la vida humana como el estrés y la salud psicológica, dando también importancia a la visión cultural que este concepto adquiere dependiendo de las sociedades y que por consiguiente presenta influencia sobre un determinado contexto social, económico y por extensión educativo (Cladellas, 2009).

Por lo tanto, la gestión del tiempo es objeto de estudio desde varios ámbitos y su delimitación conceptual engloba aspectos como el trabajo, la eficiencia, las metas, el equilibrio, la flexibilidad, y el autocontrol. Evidentemente, estos atributos dificultan la acotación del término tal y como señala (Claessens, Van Eerde, Rutte, y Roe, 1996) Estos autores definen la gestión del tiempo como el procedimiento seguido por un individuo para realizar las tareas y metas de la manera más eficaz, teniendo el control de la propia actividad

en tiempo y contenido. Además indican que dentro de este concepto aparece de manera inherente el proceso de priorizar tareas, agrupar actividades, y ser eficiente. En esta misma línea, desde una perspectiva académica, la Asociación Española para la Calidad (2018), expone que una buena gestión del tiempo consiste en la distribución eficiente que una persona otorga a cada una de las tareas que ha de completar y, que de manera inherente conduce a la productividad en la “curva tiempo-resultado” para una maximización del rendimiento.

Para Britton y Glynn (1989) la gestión del tiempo comprende tres dimensiones centradas en el individuo como son, el establecimiento de objetivos, la priorización de tareas y la planificación. Por otro lado, Britton y Tesser (1991) diferencian que como parte integradora al concepto de la gestión del tiempo existen tres subescalas (ver figura 3). Afirman que éstas se deben tener en cuenta a la hora de analizar y entender la definición entorno a la gestión del tiempo ya que conforman los pilares en los que se basa el concepto. Se debe indicar que por relevancia para este estudio son las que se tienen en cuenta: 1º actitud frente a la gestión del tiempo, 2º gestión del tiempo a corto plazo y 3º gestión del tiempo a largo plazo.



Figura 3. Factores en la Gestión del Tiempo (Britton y Tesser 1991).

A modo de conclusión se debe destacar que la gestión del tiempo ha sido estudiada desde diversos escenarios científicos y en todos los casos aparece como denominador común la influencia que ejerce sobre la salud psicológica de las personas. Desde un punto de vista profesional y académico se expone en todas sus definiciones que condiciona el autocontrol y la productividad de los individuos, aspectos esenciales en las sociedades actuales marcadas por el desarrollo económico.

2.1.2. Acción tutorial.

La acción tutorial o función tutorial consiste en un proceso que forma parte de la tarea docente, se lleva a cabo en un contexto educativo determinado y es una labor flexible e individualizada con una clara intención educativa que se presta hacia un colectivo para mejorar los procesos de E-A (González y Vélaz, 2014).

La función tutorial recae no solamente sobre la figura del tutor, sino también sobre cada uno de los profesores que dan clase a un grupo de alumnos. Por lo tanto, surge como

necesidad el dinamizar los procesos de E-A dentro de la tutoría, y el generar actitudes positivas hacia las diferentes experiencias de aprendizaje durante la escolarización (Mora, 1987).

El propósito desde el que la acción tutorial desarrolla todas sus intenciones educativas en el marco educativo actual consiste en que el alumno pueda optimizar los aprendizajes y conseguir destrezas que le permitan interactuar en ambientes académicos de manera positiva a lo largo de su vida (Álvarez y Castilla, 2006). Otro de los aspectos en los que la acción tutorial encuentra su razón de ser, es el fortalecimiento de actitudes personales sobre la orientación autónoma, la guía, y el apoyo en la toma de decisiones, estrechamente relacionado a la vez con la gestión del tiempo. Estos procesos, como se indica en Álvarez y Castilla (2006), están relacionados con la personalidad académica, la auto-comprensión, la capacidad de adaptación y la auto-aceptación, elementos que configuran los objetivos de la función tutorial.

Por lo tanto para este estudio se entiende la acción tutorial como una serie de objetivos educativos que se esperan que el alumno pueda alcanzar y que forman parte esencial de los procesos de E-A formales que se llevan a cabo en entornos académicos. Estos objetivos atienden a tres ámbitos, cognitivo, moral, y afectivo, y su aplicación se sustenta en el propio desarrollo autónomo, lo que le confiere al estudiante destrezas para un mayor aprovechamiento académico. Todo ello aplicado como una acción orientadora por parte del profesorado, lo que da lugar a un acompañamiento al alumno personalizado a lo largo de la escolarización (Pastor, 1995).

El camino para integrar la acción tutorial en el Sistema Educativo Español ha sido

largo y lleno de dificultades, la Ley General de Educación en 1970 fue la primera legislación educativa que institucionalizó e integró la acción tutorial como parte de los procesos de E-A. A partir de entonces, su aplicación escolar ha tenido un largo recorrido, pero no ha dejado de ser un elemento esencial en las diferentes propuestas legislativas educativas que se han establecido, todas ellas con el denominador de constituir un componente esencial e intrínseco a los procesos educativos. Siendo por lo tanto, una competencia imprescindible de la comunidad educativa con intenciones basadas en el desarrollo de la autoestima, la aceptación propia, y la colaboración con las familias de los alumnos. (González y Vélaz, 2014).

A la hora de adentrarse en la función tutorial en línea, en el que se basa este estudio, Padula (2002); citado en Valverde y Garrido (2005) resaltan que:

La función tutorial es uno de los pilares sobre los que se consolida la educación on-line. Consiste en la relación orientadora de uno o varios docentes respecto de cada alumno en orden a la comprensión de los contenidos, la interpretación de las descripciones procedimentales, el momento y la forma adecuados para la realización de trabajos, ejercicios o autoevaluaciones, y en general para la aclaración puntual y personalizada de cualquier tipo de duda (p. 154).

Esta acción tutorial en red, al igual que en la práctica presencial, también se basa en la orientación relativa a los trabajos, actividades, y ejercicios, pero con la salvedad de que se realizan bajo un contexto de aprendizaje a distancia y flexible, promoviendo en todo momento el acompañamiento y el asesoramiento, lo que contribuye a generar en los alumnos estrategias adecuadas de aprendizaje. Además, se debe atender a las necesidades individuales

o grupales de los alumnos, intentando generar ambientes de cercanía, cortesía, y consideración, ante la realización de tareas de manera autónoma (Valverde y Garrido, 2005).

En referencia a la tutoría online cobra relevancia para este estudio el modelo desarrollado por Garrison, Anderson y Archer (2000), el cual señala que la creación de una efectiva comunidad educativa pasa por la involucración de tres componentes críticos como son la presencia cognitiva, la presencia social y la presencia de la enseñanza.

Este modelo muestra las funciones y ámbitos de actuación por parte del profesor tutor en un ambiente online. Indica que la acción tutorial virtual es muy similar a cualquier otro ambiente de formación educativo formal presencial puesto que los aprendices necesitan ser asesorados, los contenidos negociados y las actividades de aprendizaje reorganizadas. Aunque se resalta que existe una característica que diferencia la tutoría online respecto a la tutoría presencial, ésta es la capacidad de modificar el tiempo y el lugar de la interacción educacional.

El modelo presentado por Garrison, Anderson y Archer (2000) hace referencia a la creación de una comunidad de aprendizaje necesaria para ejercer una tutoría online adecuada, este modelo destaca la significatividad de los resultados del aprendizaje cuando existen los suficientes niveles de presencia de estos tres componentes mencionados anteriormente. Como por ejemplo, en el caso de la presencia cognitiva mediante un contenido particular que acerque y apoye el desarrollo del pensamiento crítico. En cuanto a la presencia social mediante el establecimiento de un entorno que cree un adecuado grado de confort y seguridad para expresar sus ideas en un contexto colaborativo. Cabe recordar que la ausencia de presencia social conduce a inhabilitar la capacidad de expresar sus desacuerdos, compartir los

puntos de vista, explorar diferencias y aceptar el apoyo de iguales y profesor. El tercer y último componente es la presencia de enseñanza, donde para su aplicación se diferencian tres roles críticos que el profesor debe realizar para crear una enseñanza efectiva. El primero de estos roles es diseñar y organizar la experiencia de aprendizaje con antelación al establecimiento de la comunidad y también durante la operación. El segundo consiste en un rol de implementar actividades donde se anime al discurso entre los estudiantes y también con el profesor. El tercer rol consiste en que la presencia del tutor en la tutoría online vaya más allá de moderar las experiencias de aprendizaje cuando se añaden nuevos contenidos, sino la capacidad del delegar a los estudiantes la intención de contribuir a su propias habilidades y conocimiento en el desarrollo de la comunidad del aprendizaje (Anderson, 2004).

2.1.3. Aula virtual mediante plataformas para la gestión del aula.

Otro concepto que configura el trabajo de este estudio, son las plataformas para la gestión del aula. Este concepto adquiere relevancia para el estudio puesto que para el establecimiento de un entorno virtual se contempla como elemento vertebrador la utilización de una plataforma para la gestión del aula. De este modo se puede generar un ambiente virtual de enseñanza desde el que tal y como señala Castañeda y Adell (2013) se posibiliten escenarios de aprendizaje reales en entornos telemáticos basados en el desarrollo de procesos de comunicación en red, donde las fórmulas para el aprendizaje e información establecidas vienen predeterminadas por ambientes de e-learning.

Se ha de señalar que existen un gran número de plataformas para la gestión del aula y que se puede recurrir a ellas acorde a las necesidades del proceso de E-A por ello, se deben

aclarar otros conceptos que surgen dentro de la formación en red y que hacen referencia a las características que cumplen los espacios virtuales de formación y por consiguiente a las herramientas telemáticas que se utilizan. En este sentido, podemos señalar términos como “sistema de gestión de contenidos”, cuyas siglas en inglés son CMS, y hacen referencia a un entorno virtual donde exista una administración y creación de contenidos mediante una estructura tecnológica, es decir aplicaciones para administrar contenidos de un sitio web. Otro concepto es el de “sistema de gestión del aprendizaje”, sus siglas en inglés son LMS, son espacios virtuales que se caracterizan por posibilitar el registro de usuarios, almacenar datos de los usuarios y ofrecer informes para la gestión entre otras funciones. Normalmente incluyen herramientas para la comunicación. Otro concepto que aúna estos dos elementos son los “sistemas de gestión de contenidos para el aprendizaje”, sus siglas en inglés son LMCS, posibilitan autosuficiencia en la publicación, generación de materiales, control en el aprendizaje y gestión actualizada del conocimiento. Finalmente también se debe aclarar otro concepto como son los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje, entendidos como métodos pedagógicos que responden a las necesidades emergentes de la sociedad actual puesto que se construyen a medida que se evoluciona en la creación de conocimiento, mezclando tecnología y redes de comunicación de individuos (Menendez, 2013).

En la actualidad, debido a la gran oferta de plataformas para la gestión del aula, así como la evolución y actualización tecnológica, hacen que las opciones y posibilidades para la gestión del aula estén en continua optimización. Por ello, encontramos en muchos casos que estas plataformas aúnan características de varios de los conceptos abordados sobre sistemas para la gestión del aula. En definitiva, se puede afirmar que existe un gran abanico de plataformas para la gestión del aula, así como de posibilidades y flexibilidad en su uso, y que

dependiendo de sus características y necesidades formativas en el proceso de E-A se podrá optar por una u otra plataforma para la gestión del aula.

Para este estudio se ha tenido en cuenta la elección por parte de los participantes entre dos plataformas para la gestión del aula: Google Classroom y Edmodo. Esto es debido a que ambas, aunque con características muy diferentes ofrecen lo que Valverde y Garrido (2005) indican como indispensable para generar un ambiente virtual de aprendizaje, por un lado presentan estrategias de comunicación asíncronas como el email, los portales de debate y los mensajes en línea. Y por otro lado, permiten la gestión de la información y comunicación de manera síncrona con los chats y el trabajo sobre documentos colaborativos. Además, aunque con grandes diferencias, estas plataformas presentan características de comunicación e información en la actuación pedagógica que facilitan la información entre profesor-alumno y alumno-alumno, se pueden realizar consultas, aclaraciones, propuestas, correcciones, y evaluaciones dirigidas integradas en el curso. Posibilitan un control de la dirección de la comunicación, lo que también habilita el aprendizaje colaborativo y la interacción de ideas, opiniones, y aportaciones entre compañeros. También se ha de mencionar como elemento condicionante a la hora de considerar estas dos plataformas para el estudio que desde Jefatura de Estudios del propio centro se recomienda su uso por sus características pedagógicas. Los alumnos están familiarizados con su utilización y son compatibles con los sistemas operativos de los dispositivos del centro.

En general este tipo de plataformas para la gestión del aula presentan una clara intención educativa, fomentando en todo momento la interacción y la comunicación entre personas mediante la realización de actividades destinadas al aprendizaje y donde además, la planificación de los conocimientos y los contenidos se ubican en un portal común, lo que

estimula la interacción de los usuarios con la información expuesta, articulándose bajo principios de accesibilidad, temporalización, e intenciones didácticas (Silva y Gros, 2011).

Además, se puede afirmar que existe una percepción positiva hacia el uso de estas plataformas para la gestión del aula por parte del tutor. Valverde y Garrido (2005) señalan la percepción positiva que el profesor tiene sobre los entornos de trabajo en ambiente virtual, principalmente porque brindan apoyo educativo al discente de manera rápida y sencilla y se favorece la práctica educativa. Con esta función tutorial mediante plataformas para la gestión del aula el profesor ofrece guía, apoyo, orientación, trabajo de la autoestima y compromiso, por lo que desencadena aprendizajes en línea cognitivos, afectivos, sociales, y morales (Lázaro, 1997). Aspectos psicológicos integrados dentro de aprendizajes sobre la capacidad en la gestión del tiempo.

Para llevar a cabo la aplicación de estas plataformas se debe tener en cuenta lo que señalan Castañeda y Adell (2013), indican que un ambiente virtual para el aprendizaje debe entenderse como un campus virtual, donde exista una propuesta digital correspondiente a una acción docente basada en materiales multimedia. Esta aclaración debe ser tenida en cuenta a consecuencia de dos evoluciones, por un lado la integración de una educación competencial en nuevas tecnologías, y por otro, el resurgimiento de componentes sociales dentro de las aulas entre los que destaca el aprendizaje colaborativo y todo lo que rodea a la educación virtual en grupo. Este componente social dentro del proceso de E-A llevado a cabo en línea que se plantea en este estudio busca generar “un cambio en la educación a favor del aprendizaje centrado en el alumno mediante la superación de las limitaciones” (Marín, Negre, y Pérez, 2014, p. 36).

Se persigue por lo tanto que gracias a la utilización de una de estas plataformas se apliquen y refuercen técnicas de aprendizaje y que se facilite la puesta en práctica de todos los recursos tecnológicos planificados, así como tener en cuenta los métodos de enseñanza que generalmente proporcionan estas plataformas que de manera específica fomentan el aprendizaje cooperativo ya que, sus canales de comunicación facilitan el uso compartido de vídeos en línea, hipertexto, y de una gran diversidad de herramientas tecnológicas de enseñanza virtuales. Otros aspectos a considerar son: Que el material y contenidos que en ellas se ubique debe representar una estructura modular y flexible a las necesidades concretas. Que exista un sistema de gestión y seguimiento del alumno que permita la creación de unidades curriculares de forma sencilla gracias a la edición y creación de documentos, de materiales audiovisuales bajo demanda, de protocolos de evaluación, y de varios canales de comunicación (Silva y Gros, 2011).

La utilización de plataformas para la gestión del aula van a generar una “interacción social incluyendo comunicación sincrónica, asincrónica y la posibilidad de compartir espacios para sentirse identificado y comprometido con el grupo-curso” (Wallace, 2001; Garrison y Anderson, 2005; citado en Silva, 2010, p. 11). Por lo que se reduce la sensación del trabajo individual y se aumenta la cooperación, los lazos sociales, las experiencias basadas en comunidades de aprendizaje. Este proceso activa la implicación de los alumnos en los aprendizajes e indirectamente genera motivación y espacios de ayuda al trabajo académico (Silva Quiroz, 2010).

Estos ambientes de aprendizaje basados en la comunicación y apoyados en las TIC deben estar en consonancia con la representación de la información, puesto que, tanto la plataforma como los contenidos alojados deben transmitir la sensación de poder compartirlos

y así relacionarse fácilmente con otras personas dentro del grupo. De este modo el estudiante participa de manera activa, puesto que va a poder también producir contenidos reforzando así enlaces de conocimiento dinámico y cambiante. Diversos estudios respaldan la utilización de plataformas para la gestión del aula de manera virtual y “proponen el uso de estos espacios como apoyo a la clase presencial (...). La tendencia es ofrecer dichos entornos virtuales de enseñanza/aprendizaje como soporte, apoyo o complemento de estas actividades” (Barberá y Badia, 2004; citado en Silva, 2010, p. 15).

En definitiva, tal y como se puede extraer de manera sintetizada de García (2005), la atención pedagógica sobre la utilización de aulas virtuales mediante plataformas para la gestión como ayuda a la clase presencial se está extendiendo, esto se debe principalmente a la flexibilidad y la individualización en la práctica docente. Las posibilidades comunicativas y la compatibilidad con el uso de herramientas tecnológicas externas que fácilmente pueden ser integradas en el proceso educativo.

2.2. Marco legislativo

El marco legislativo en educación materializa todas aquellas teorías sociales, pedagógicas, epistemológicas y psicológicas, dando lugar a un diseño curricular de elementos base que conforman los cimientos a partir de los cuales se elaboran las diferentes propuestas curriculares autonómicas que, finalmente, y con un mayor nivel de concreción, cada una de las instituciones educativas establece atendiendo a su contexto más cercano. Esta autonomía en materia de educación favorece la diversidad, la individualización y la flexibilidad (Escudero y Martínez, 2011).

Por relevancia para este estudio se ha de destacar el tratamiento que el marco legislativo ha hecho de los elementos que configuran este estudio en la etapa de Educación Secundaria, donde se aprecia que la acción tutorial, el tratamiento a las TIC, y sobre todo el desarrollo de aprendizajes competenciales han ido adquiriendo una importancia progresiva según han ido aplicándose las diferentes leyes educativas en los últimos años. Por lo tanto, encontramos en la actualidad que en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), en el Preámbulo 9, se destaca que la importancia hacia un cambio curricular en favor del principio de especialización del profesorado es necesario. En esta línea, se menciona en el Preámbulo 6, los nuevos cambios formativos a los que se debe enfrentar el sistema educativo, ya que, la sociedad presenta nuevas formas de aprender, de comunicarse, de concentrar la atención y también de enfrentarse a las tareas.

En cuanto a las TIC se aboga por que constituyan un el elemento en el que se estructura la gestión académica, administrativa, y también suponga un soporte para el aprendizaje fundamental en los procesos de E-A (Artículo 111. Bis. LOMCE, 2013).

En este sentido, el establecimiento de un aula virtual también tiene cabida en la propuesta legislativa, en el 2. Artículo 111. Bis. LOMCE (2013) establece que los entornos virtuales para el aprendizaje serán herramientas tecnológicas en favor de la contribución a la extensión del contexto de aula física, tanto temporal como espacial, y servirán de acceso a la información y comunicación entre los compañeros y el profesor, en busca de plantear canales de uso académico a los alumnos y alumnas en cualquier momento a los centros de aprendizaje en los que esté estudiando. Por consiguiente también se hace referencia a los estándares que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar las estrategias de aprendizaje a

incluir dentro de una plataforma para la gestión del aula desde una perspectiva legislativa. En este sentido, los contenidos que las plataformas deberán contener son aquellos que han sido seleccionados teniendo en cuenta parámetros metodológicos abiertos, significativos, y de calidad que promueva la actuación, la redistribución, y la reutilización (LOMCE, 2013).

En el (Artículo 5. LOMCE, 2013) encontramos que se hace referencia a la importancia que debe adquirir al uso por parte de las instituciones educativas de las TIC en el aula como medio didáctico valioso para realizar las tareas de E-A.

2.2.1. Marco legislativo: Competencias clave.

Por otro lado, en LOMCE (2013) se establecen los elementos curriculares básicos, entre los que las competencias clave adquieren una importancia relevante, ya que, cargan de intencionalidad educativa las prácticas docentes, perspectiva diferente a la que se había planteado en años anteriores y que viene predeterminada principalmente por el establecimiento en el desarrollo de adquisición por parte de los aprendices de saberes útiles y aplicables a diversas situaciones de su vida. Como se ha mencionado, representan un valor educativo fundamental.

De manera paralela, también se mencionan otra serie de competencias transversales que se persiguen en el proceso de formación obligatoria, y que se mencionan en el Preámbulo 4 LOMCE (2013) y que tratan principalmente sobre la gestión de la diversidad, la capacidad de comunicar, de tener actitudes claves en la confianza individual, el entusiasmo y la constancia. Elementos estrechamente vinculados con las habilidades en el uso del tiempo personal y la gestión individual académica. Y es que, la realidad del alumnado debe ser

planteada con una interacción continua con los aprendizajes para la vida, en la que los alumnos pasen a formar parte de un elemento activo en la escuela, que intervengan en los procesos de E-A y le ayude a afrontar con garantías la incorporación a la vida adulta (LOMCE, 2013)

El desarrollo de destrezas y habilidades implica conductas entorno al saber hacer y el hacer aprendiendo donde los cauces hacia la aprendizaje supongan utilizar conocimientos y habilidades muy diferentes mediante las que los alumnos y alumnas consigan interiorizar como un valor propio el esfuerzo y la recompensa para el progreso. Estas premisas formativas deben formar parte de la dinámica docente dando lugar a considerar el carácter orientador que el profesor debe establecer dentro del proceso de E-A, aspecto esencial en la resolución eficaz de problemas y en el apoyo y guía en el trabajo de conocimientos, destrezas y habilidades que, en un ambiente académico, se materializan en actitudes frente a al trabajo, la organización, y el esfuerzo (LOMCE, 2013).

Desde el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (RD 1105/2014), y también en el Parlamento Europeo y del consejo, de 18 de diciembre, de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente se hace hincapié en la importancia que las competencias clave deben tener en los diseños curriculares como planteamiento metodológico innovador, debiendo reflejar una conexión entre componentes del comportamiento de habilidades y actitudes que ensalcen la motivación para un acción eficaz de los procesos educativos.

En el Artículo 4. De la orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describe la

MÁSTER OFICIAL EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA E-LEARNING Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (ECD/65/2015), se hace mención especial a los aprendizajes sobre la gestión del tiempo desde la competencia clave aprender a aprender, la cual trata aquellos aprendizajes que pasarán a formar parte del individuo de manera permanente a lo largo de su vida mediante situaciones donde el estudiante produzca prácticas formativas relativas a:

(...) la organización y gestión del aprendizaje, la competencia de aprender a aprender requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo (p.6967).

El control de los propios procesos de aprendizaje, y el ajuste de los tiempos de las tareas a las necesidades que éstas requieran para un éxito académico formativo permanente conducen a situaciones de eficacia, y autonomía, en los que la toma de conciencia sobre los conocimientos, aprendizajes y estrategias en la gestión del tiempo para la consecución exitosa de las tareas es un aspecto que configura los aprendizajes desde esta competencia (ECD/65/2015).

En esta misma línea, la adquisición de estas estrategias de aprendizaje, conlleva la elaboración por parte de los alumnos de un plan de acción la hora de realizar las tareas, lo que a su vez forma parte de la confianza y actitudes que se generan en el alumno gracias a métodos como el planteamiento de metas de corto, medio y largo plazo. Procesos que, ensalzan la auto eficacia y la confianza para afrontar procesos de E-A desde las diferentes

áreas para poder aplicarlos en situaciones de la vida real, aspectos transversales en los aprendizajes relativos a la gestión del tiempo (ECD/65/2015).

En esta misma línea y atendiendo los objetivos que se establece en el (RD 1105/2014), se deben mencionar:

Objetivo b: Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas de aprendizaje y como medio de desarrollo personal (...).

Objetivo d: Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de información y la comunicación (...).
Objetivo g: Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa Personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades (Artículo 11, p.177).

2.2.2. Marco legislativo: Acción tutorial.

Atendiendo al marco legislativo que, la práctica de la acción tutorial supone dentro de la Educación Secundaria Obligatoria, debemos señalar lo establecido en el Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de educación (LOE 2006), donde se indica que todo el profesorado debe completar la formación con la tutoría. En el Artículo 18.5. LOE (2006) también resalta la importancia de la acción tutorial, en concreto se indica que ésta orientará en el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. En el Artículo 26.4. LOE (2006)

se habla de los principios pedagógicos y de la importancia que las administraciones educativas deben prestar a promover las medidas necesarias para que la tutoría personal, la orientación educativa, psicopedagógica y profesional constituya una parte esencial de la ordenación de la educación secundaria obligatoria. También en el Artículo 42.4. Apartado 2º. LOE (2006) se señala que la tutoría debe ser considerado como elemento de orientación educativa de especial relevancia. En el Artículo 91. Apartado C. LOE (2006) nombra como una de las funciones del profesorado la tutoría de los alumnos, la dirección, la orientación de su aprendizaje, y la colaboración con las familias.

Además de que la tutoría representa un aspecto esencial en el marco legislativo cabe recordar que, se contempla como elemento de formación permanente, y que se debe llevar a cabo por parte de los profesores (Artículo 102. LOE, 2006). La acción tutorial se debe potenciar como recurso educativo con el propósito de que contribuya de manera especial a subsanar dificultades de aprendizaje, y también atender a las necesidades educativas de los alumnos (Artículo 19.4. RD 1105/2014).

En un nivel de mayor concreción curricular, en concreto para la Región de Murcia, en el Capítulo 7. Artículo 17.3. Del Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (D. 220/2015), se establece como principio, el facilitar orientaciones y pautas de actuación para contribuir a la maduración personal del alumno y también a la mejora del éxito académico.

2.3. Teorías sobre la gestión del tiempo en la acción tutorial

En la consulta y análisis de teorías extendidas en el campo educativo que vienen a confirmar la importancia que la aplicación en el campo educativo debe suponer el desarrollo de destrezas relacionadas con la gestión del tiempo académico, la teoría sobre las inteligencias múltiples de Gardner (1983), donde establece unas líneas de investigación que durante más de 20 años le llevaron a concluir la existencia de capacidades no cognitivas que existen en menores y adultos entorno a destrezas de manejo emocional, personal y social que tienen lugar de manera paralela a los aprendizajes cognitivos.

Gardner (1983) expone una clasificación de ocho inteligencias entre las que, de manera relevante en este estudio, se ha de citar la inteligencia intrapersonal, caracterizada por la capacidad de toma de iniciativa, de marcar metas a corto plazo, ser autocrítico, autónomo en el trabajo, y confiado en sus propias habilidades y actitudes. Lo que evidencia la conexión con el desarrollo y trabajo de la capacidad de la gestión del tiempo académico. Esta inteligencia en añadido, conlleva la claridad sobre el razonamiento que conduce a reaccionar de un modo u otro acorde a las necesidades, a las habilidades personales y a las metas establecidas. Considerando indispensable la manifestación que se desprende desde esta inteligencia hacia la capacidad en la gestión del tiempo.

Goleman (1996), contribuye mediante su teoría a un avance en el conocimiento sobre la importancia que las habilidades emocionales tienen en las personas, principalmente como condición base para la aplicación de otras destrezas que inicialmente se asocian al intelecto, como por ejemplo la elección de decisiones racionales. Este autor, expone un caso real, en el que ejemplifica como la amígdala y sus conexiones con el neocórtex en un individuo llevado

a estudio se habían comprometido, lo que había ocasionado una pérdida de la conciencia de los propios sentimientos, influyendo directamente en la capacidad que se tiene para renunciar o proseguir con una determinada acción o tarea.

Esta falta de capacidad para tomar decisiones configura un ejemplo donde, si existe este problema, el trabajo y desarrollo en el planteamiento de metas a corto y medio plazo, inherente al aprendizaje de la gestión del tiempo, condiciona tener una vida equilibrada (Goleman, 1996).

La acción tutorial presenta como principal instrumento la orientación, pero también la guía, el apoyo, la ayuda hacia un aprovechamiento académico, y el desarrollo de capacidades y actitudes en el alumno sobre la gestión del tiempo en el camino hacia el trabajo eficaz y el éxito académico (Mora, 1987).

La acción tutorial es un espacio donde promover vivencias sobre la propia capacidad y límites, generar ambientes donde poner en práctica el desarrollo de una actividad responsable en la organización de tiempo de ocio y descanso. En la acción tutorial, el planteamiento de actividades donde trabajar la distribución del tiempo, la confección de planes de trabajo, acciones acorde a un determinado tiempo, así como trabajar la especificación que se va hacer del uso del tiempo y los debates sobre la programación del tiempo de estudio, son propuestas que deben ser llevadas a cabo (Mora, 1987).

La variable del éxito académico, juega un importante papel a la hora de tomar decisiones sobre el trabajo de la gestión del tiempo. Cabe señalar que, se puede considerar como parte de la función docente. La influencia que ejerce este constructo psicológico sobre los resultados académicos, ha sido tratada en Macan, Shahani, y Dipboye (1990),

concluyendo la teoría de que la ayuda, consejo y guía sobre la gestión del tiempo son consistentes en cuanto al beneficio en el éxito académico, aunque también resaltan que, las dinámicas que existen en torno a este concepto son más complejas de lo que en un principio se creía.

De igual modo, han surgido otras teorías que han considerado la gestión del tiempo como un instrumento eficaz en ambientes escolares como estrategia de estudio en situaciones prácticas, dando lugar establecer una relación positiva entre las habilidades en la gestión del tiempo y el éxito académico. Por lo tanto, estas teorías vienen a considerar estas habilidades como una condición destacable en el éxito escolar (Macan et al., 1990; Britton y Tesser, 1991; Kovach, 1997; Pérez y García, 1999; citado en Valle, Barca, González y Núñez, 1999).

2.4. ¿Por qué aprender sobre la gestión del tiempo utilizando un aula virtual?

La acción tutorial, entendida como elemento de ayuda y guía en el proceso educativo hacia el alumno por parte del profesor en el acompañamiento académico, tal y como se ha venido señalando, precisaría de situaciones de aprendizaje que favorezcan la mejora integral del individuo hacia el propio conocimiento de sus capacidades, y también, al descubrimiento de estrategias y técnicas que posibiliten sus formación de la manera más eficaz posible.

“Los estudiantes suelen manifestar dificultades para organizar, planificar y llevar a cabo las tareas académicas, demandando una intervención eficaz en este ámbito. Mientras, los profesores suelen acudir a los psicólogos escolares solicitando asesoramiento sobre cómo intervenir en el campo” (Pérez-González, García-Ros y Talaya, 2003, p. 61).

Es decir, sería importante dotar al alumno de habilidades integrales que

complementen su formación conceptual, procedimental y actitudinal hacia la integración de aprendizajes duraderos y útiles a lo largo de su vida sobre la gestión del tiempo, sin embargo la asignación horaria a las diferentes materias, así como los programas curriculares establecidos, no ofrecería garantías de formación en este sentido sin el establecimiento de propósitos metodológicos a tal efecto por parte del profesorado.

Por lo tanto el uso de un entorno semipresencial basado en el desarrollo de destrezas competenciales podría configurarse. Todo ello mediante el trabajo de estrategias de aprendizaje que, basadas en la utilización y uso de las TIC, ofrecerían apoyo y guía sobre el proceso de educativo (acción tutorial), permitiendo así integrar valiosos y útiles aprendizajes para la vida académica de los estudiantes.

En esta línea, es necesario indicar que, el aprendizaje sobre la gestión del tiempo como estrategia de aprendizaje, no se incluye en el conjunto de materias propuestas en el RD 1105/2014, pero, como proceso de aprendizaje inherente al desarrollo de la función tutorial en el camino hacia una correcta orientación educativa, psicopedagógica y profesional, y enfocada al apoyo en la dirección de sus aprendizajes LOMCE (2013), podría formar parte de un programa de aprendizaje y enseñanza enmarcado en esta función docente tan importante. De este modo quedaría integrado el trabajo de la gestión del tiempo en la acción tutorial mediante un entorno de E-A virtual basado en la utilización de una plataforma para la gestión del aula.

Y es que, tratándose de aprendizajes flexibles, aplicables a varias materias y extrapolables a la vida personal de los alumnos, las posibilidades que brindan los aprendizajes bimodales mediante plataformas virtuales, suponen un vehículo a través del

cual, no solo se utilizarían como elementos de aprendizaje aspectos tecnológicos, sino que además, pasarían a formar parte de intenciones de aprendizaje que, estando fuera del aula tradicional y física, y con acceso de manera síncrona y asíncrona, coincidiría con el propósito de aprendizaje competencial que se persigue, y por lo tanto, estarían en situación de ser aplicables a una gran diversidad de situaciones y contextos reales y útiles para el progreso personal y formativo de individuos.

Además, se debe resaltar la aparición en los últimos años dentro del contexto educativo del concepto “Deeper Learning”. Éste es entendido como un enfoque del proceso de E-A destinado a cubrir en los estudiantes aquellas carencias en la adquisición de determinadas competencias consideradas de vital importancia para el desarrollo de su vida futura. Este enfoque metodológico en educación, busca que el conocimiento adquirido sea aplicado a situaciones reales en relación a materias base, preparándolos así para el futuro. Integrando competencias académicas como el aprendizaje autodirigido, el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Caro, 2016).

Cómo ha quedado reflejado a lo largo del Marco Teórico, la aclaración sobre los conceptos de gestión del tiempo, acción tutorial, y plataformas para la gestión del aula ha resaltado los beneficios sobre la aplicabilidad que el desarrollo de aprendizajes sobre la gestión del tiempo tiene sobre los estudiantes en esta etapa de formación. Y bajo el paraguas de un marco legislativo y teórico se ha enmarcado a la acción tutorial como el espacio didáctico oportuno para llevar a cabo este tipo de aprendizajes. Proceso que a su vez no deja pasar la oportunidad de desarrollar y aprovechar las ventajas que una mediación basada en TIC ofrece en los procesos de E-A. Ajustándose de este modo una estrategia para el aprendizaje competencial y globalizada.

3. Metodología de estudio

3.1. Paradigma, método y metodología

El proceso de investigación llevado a cabo se posiciona teóricamente, siguiendo la clasificación expuesta en Bisquerra et al. (2009), bajo un paradigma interpretativo en el que el objeto de la investigación es la acción humana y “el énfasis se pone en la perspectiva de los participantes durante las interacciones educativas” (p. 74), poniendo como elemento esencial en la investigación el proceso llevado a cabo mediante la intervención con 25 participantes del IESO Sierra Almenara con los que se realiza el estudio, éstos dan forma a la actuación y acción humana dentro de este estudio. El grupo de participantes son los estudiantes del grupo A de 1º ESO del IESO Sierra Almenara, centro ubicado en la localidad de Purias, perteneciente al Municipio de Lorca, al Suroeste de La Región de Murcia. Estos estudiantes acuden al centro desde la localidad de Purias y otras pedanías colindantes como Almendricos, La Campana y La Escarihuela. Las familias de los participantes se dedican principalmente a la agricultura y la ganadería. Es una zona rural, con baja densidad de población por lo que prácticamente la totalidad de los estudiantes acuden al centro en autobús.

Tal y como se comentaba, mediante este paradigma de investigación interpretativo se contribuye al objetivo de analizar el fenómeno social mediante un análisis de necesidades. Este procedimiento junto con el tratamiento teórico va a posibilitar diseñar las estrategias de E-A acorde a las situaciones que se den en el contexto académico del el IESO Sierra Almenara. Este estudio no presenta en ningún momento la intención de generalizar, pero sí de profundizar en los conocimientos sobre el contexto, conocer los hábitos sobre la gestión del

tiempo en los participantes mediante recogida y análisis de la información, poder escoger la plataforma más adecuada según las preferencias de los participantes y el contexto, así como diseñar las estrategias de enseñanza acorde a las necesidades detectadas en cuanto a los hábitos en la gestión del tiempo y por último poder analizar el grado de satisfacción por parte de los participantes sobre la plataforma y los contenidos utilizados.

Por lo tanto, este estudio se encuadra en una metodología cualitativa entendida tal y como señala Sandín (2003) como una:

Actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (p. 123).

Sandín (2003) subraya que la metodología cualitativa está destinada esencialmente a ofrecer información en torno a acontecimientos concretos dentro del ámbito social. Para este estudio se considera la más adecuada, puesto que se aprovechan diferentes técnicas en la recolecta de información. Por ejemplo cuestionarios a los participantes para analizar el estado de la gestión del tiempo, también cuestionarios sobre la satisfacción sobre la plataforma y los contenidos. O también la entrevista a informante clave para comparar e interpretar con minuciosidad las situaciones de estudio

En cuanto al método llevado a cabo es un estudio de casos, situado bajo un enfoque cualitativo interactivo con características mixtas debido a la naturaleza semicuantitativa de los instrumentos de recogida de información (cuestionarios) y la parte puramente cualitativa

en el proceso de recogida y análisis de la entrevista a informante clave. Lo que va a permitir para este estudio poder contrastar información y dotar al análisis de valor epistemológico.

3.2. Objetivos

El objetivo general en el que se basa este estudio es:

- Diseñar una estrategia didáctica (actividades y técnicas) para el trabajo de la gestión del tiempo mediante un ambiente virtual con alumnos de 1º de ESO del IES Sierra Almenara.

Y los objetivos específicos son:

- Analizar los hábitos sobre la gestión del tiempo de los alumnos de 1º ESO del IES Sierra Almenara
- Diseñar actividades para el aprendizaje de la gestión del tiempo
- Conocer la satisfacción del entorno y los contenidos desarrollados.

3.3. Estudio de casos

Las prácticas llevadas a cabo, el contexto en el que tienen lugar los acontecimientos, la situación social y la motivación e interacción inherente por parte del investigador han fundamentado el enfoque teórico de este estudio, características primordiales en estudio de casos. Este método ha generado una situación idónea para recoger información, adquiriendo calidad en el proceso por su interacción durante el tiempo que dura el estudio.

Los procedimientos y fases de la investigación que de manera concreta se han llevado a cabo a la hora de actuar mediante un rol por parte del investigador de participante, se

enmarca dentro del método estudio de casos. Tal y como señala Bisquerra et al. (2009). algunos autores también se refieren como “estudio de caso” y se caracteriza porque “está estrechamente vinculado con la teoría y su potencialidad radica en su capacidad para generar premisas hipotéticas y orientar la toma de decisiones.” (Álvarez y San Fabián, 2012, pp. 2-3).

Se puede afirmar que, desde el marco teórico se estructuran los procedimientos o maneras concretas de actuar durante el estudio, orientando el desarrollo de la investigación en el análisis y discusión hacia un planteamiento exploratorio descriptivo junto con características focalizadas en dar solución de la manera más adecuada a la fenomenología social estudiada (diseño de estrategia de E-A acorde a los datos de gestión del tiempo de los participantes) mediante el proceso de dar respuesta al objetivo de conocer la satisfacción por parte de los participantes en el uso de la plataforma y los contenidos trabajados.

Pérez Serrano (1994), expone una clasificación sobre tipos de estudio de casos, donde también clarifica que, dentro de cada estudio se pueden recoger de manera simultánea varias modalidades. Reflexión que se comparte a la hora de clasificar este estudio de caso puesto que presenta, como se observa a continuación, características de estudio de caso interpretativo, descriptivo y evaluativo.

- Descriptivo puesto que contiene descripciones y aclaraciones que ayudan al objeto de estudio y toma de decisiones para dar respuesta a los objetivos específicos planteados (análisis y diseño).
- Presenta también particularidades del tipo evaluativo puesto que se busca poder emitir juicios sobre la realidad (conocer la satisfacción) en la situación

social estudiada abarcando de este modo los objetivos planteados en el estudio.

- Características del tipo interpretativo, a la hora de escoger qué plataforma se escoge en base a la perspectiva de los participantes.

3.4. Fases de intervención

Para el diseño y aplicación de una estrategia de enseñanza aprendizaje, objetivo general de este estudio, se ha atendido a la distribución del proceso de interacción interactivo que establece el modelo ADDIE, acrónimo de las fases que lo componen: Análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Éste modelo tal y como señala Belloch (2017) ha permitido que los resultados reflejados en cada una de las fases conduzcan de regreso a las fases previas, entendiendo de este modo la toma de decisiones en cada una de las fases como el inicio en la siguiente y conduciendo así al diseño de la intervención que ha sido por lo tanto distribuida de la siguiente manera:

Análisis: Como fase inicial se ha llevado a cabo una revisión de la literatura. Se ha conformado el marco teórico y el marco legislativo tratando entre otros componentes el aprendizaje competencial y la acción tutorial así como los elementos teóricos que dan forma a este estudio y que sirven de base para el diseño instruccional (gestión del tiempo y TIC). Otro elemento abordado en esta fase ha sido la búsqueda y diseño de los instrumentos, así como el análisis sobre las técnicas de recogida de información que permitan la consecución de los objetivos del estudio, proceso que ha determinado el resto de fases.

Diseño: En esta fase se ha diseñado cuándo llevar a cabo la intervención. En primer lugar con la realización de los cuestionarios por parte de los participantes y la entrevista por parte de la tutora. Así como el periodo dedicado al análisis y recogida de información acción. También se ha continuado con diseño y construcción del enfoque pedagógico con el trabajo y análisis de la literatura en el marco teórico.

Aplicación cuestionario análisis sobre la gestión del tiempo: 05/04/2019

Aplicación entrevista a informante clave: 12/04/2019

Desarrollo: Esta fase ha consistido en el análisis de los resultados tanto de la entrevista como del cuestionario y el diseño de la estrategia de E-A contrastando la información recogida mediante las diferentes técnicas. Se ha diseñado y construido los objetivos didácticos, contenidos, temporalización, actividades y momentos de intervención de la propuesta.

Periodo de desarrollo: 05/04/2019 – 17/05/2019

Implementación: Ha sido el periodo en el que se ha implementado la propuesta diseñada: 3 sesiones de una hora presenciales así como la tutoría Virtual durante la realización de las tareas propuestas.

Sesiones presenciales: 24/05/2019 – 31/05/2019 – 7/06/2019

Periodo de intervención: 24/05/2019 – 14/06/2019

Evaluación: Esta fase ha consistido en la recogida de información para la validación de la intervención. Se ha pasado un cuestionario donde se recoge información sobre el grado de satisfacción de la plataforma para la gestión del aula. Mediante este cuestionario también

se recoge información sobre el grado de satisfacción de los contenidos diseñados y aplicados durante la fase de implementación.

Realización cuestionario satisfacción: 14/06/2019

3.5. Herramientas y Técnicas de recogida de información

Como se ha venido indicando, para la recogida de datos se han utilizado técnicas cualitativas y cuantitativas de manera directa y por medio de informante clave.

Para facilitar su comprensión aclaramos que las técnicas (encuestas y entrevista), son entendidas para este estudio como las variantes estratégicas para recoger información mientras que los instrumentos materializan el espacio físico donde se registran los datos obtenidos por un lado (cuestionarios tipo escala gráfica y Likert) tal y como indica Gil (2016) y por otro transcripción digital de la entrevista a procesador de textos y que posteriormente se lleva a análisis en AtlasTi (herramienta de análisis de datos cualitativos).

Uno de los constructos expresados, y que configura la parte principal del estudio, se ha obtenido mediante la recogida y análisis de la variable categórica “gestión del tiempo”. Para ello, se ha atendido a sus diferentes dimensiones (actitud, corto plazo y largo plazo) y también de manera global obtenida mediante la suma de las tres dimensiones, tal y como propone García-Ros y Pérez-González (2004); Mpofu, D’Amico, y Cleghorn (1996); citado en García y Pérez (2012).

Este proceso ha determinado la toma de decisiones en el diseño de la estrategia de E-A. La recogida de datos se ha realizado:

1. Mediante el instrumento “Time Management Scale with Spanish High School Students”, diseñado para estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (García-Ros, Pérez-González, e Hinojosa, 2004).

2. A través de una entrevista en profundidad a informante clave (tutora), y que está basada en el cuestionario de García-Ros, Pérez-González, e Hinojosa (2004), transcrita mediante preguntas semiestructuradas.

Esta variable “gestión del tiempo de los participantes” de naturaleza cualitativa, ha sido analizada mediante una aproximación semicuantitativa ordinal a través de un cuestionario tipo escala gráfica con 5 tipos de respuesta que van desde “nunca” a “siempre”

También se ha realizado una entrevista a informante clave (tutora) analizado mediante cualimetría, justifican el proceso de recogida de datos para el diseño de la estrategia de E-A adquiriendo.

Por lo tanto este enfoque semicuantitativo en la recogida y tratamiento de los datos ayuda a “confrontar las opiniones y garantizar su validez” (Pérez-Serrano, 1994; citado en Cabero, Llorente, y Puentes, 2010, p. 152).

De este modo, se da respuesta a los objetivos planteados, ya que, mediante la recogida de datos con estos dos instrumentos se pretende describir y definir la situación inicial del estado de la variable de manera general y la de sus diferentes dimensiones de forma específica (actitud, corto plazo y largo plazo) mediante un análisis cuantitativo estadístico descriptivo que configura la toma de decisiones en el diseño de las E-A.

Otra de las variables sobre la que se ha recogido información para dar respuesta al objetivo de conocer la satisfacción sobre la experiencia de formación semipresencial llevada

a cabo, ha sido la satisfacción de los estudiantes frente a un proceso educativo semipresencial. Se ha operativizado mediante la aplicación del cuestionario (CUSAUF) Llorente (2008), basado en una escala de respuesta tipo Likert, con 4 opciones de respuesta que van desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo.

En ambos cuestionarios, por relevancia para el posterior análisis, también se ha incluido otros ítems, analizados en el apartado de cuestionarios.

Se ha de señalar que la edad no es relevante para este estudio ya que todos los alumnos pertenecen al mismo grupo de edad, a excepción de un alumno repetidor.



Figura 4. Técnicas de Recogida de Información.

3.5.1. Cuestionarios.

El cuestionario “Ha venido siendo la técnica de investigación más frecuentemente empleada en la evaluación de necesidades” (Hernández-López, 1995; citado en Hernández,

Pozo, y Alonso, 2004, p. 295). Nos ha permitido recoger información para conocer el estado del tema objeto de estudio sobre los participantes.

Los cuestionarios por los que nos hemos decantado presentan características diferentes, uno basado en una escala gráfica y otro de respuesta tipo Likert.

3.5.1.1. Cuestionario sobre gestión del tiempo. Britton Glynn (1989) formulan una teoría de modelo de habilidades sobre la gestión del tiempo, posteriormente Britton y Tesser (1991) desarrollan el “Time Managements Questionnaire” cuestionario basado en las tres escalas establecidas en el estudio anterior.

Este instrumento ha sido aplicado en numerosas ocasiones a estudios transculturales, y se ha podido “confirmar la estructura factorial del mismo en distintos países” (Trueman and Hartley, 1995; Mpofu, D’Amico and Cleghorn, 1996; citado en Pérez-González, García-Ros y Talaya 2003, p. 62).

Se ha comprobado la validez transcultural de esta prueba, confirmando la estructura factorial del instrumento original con población española de enseñanza secundaria, mostrando propiedades psicométricas satisfactorias y manifestándose como un predictor significativo del rendimiento académico, especialmente la escala de planificación a largo plazo y la puntuación global sobre habilidades de gestión de tiempo (García-Ros et al., 2003, P. 62).

Este cuestionario “sirve para graduar la manera en la que los estudiantes utilizan su tiempo, además, su validez factorial y predictiva sobre los resultados académicos ha sido demostrada en varios estudios” (García-Ros y Pérez-González, 2012, p. 1487).

El cuestionario consta de 18 ítems mediante el cual se recoge información sobre las dimensiones conductuales de largo y corto plazo, y también las características actitudinales de los sujetos en relación a la gestión del tiempo. Finalmente, tras la validación llevada a cabo en el contexto español, se descartan 3 ítems (1, 9 y 17), ver (Anexo I, pág. 81). Queda con la siguiente distribución sobre las diferentes dimensiones:

El análisis sobre la actitud lo configura los 5 ítems que evalúan la percepción de los sujetos sobre la utilización del tiempo de manera constructiva y responsable: (4, 5, 8 y 15).

Los ítems sobre la subescala a corto plazo son: (6,10, 11,12, 13,16 y 18).

La recogida de datos sobre la planificación a largo plazo corresponde a los ítems: (2, 3,7 y 14).

Como se ha mencionado anteriormente, el análisis global sobre las habilidades de gestión del tiempo se corresponde con los datos de las tres dimensiones en su conjunto, y el análisis de todos los ítems de manera global.

Las respuestas a los ítems, se gradúan en respuestas de tipo escala gráfica mediante cinco niveles secuenciales, que van desde: (1- nunca hasta 5-siempre).

Para facilitar la lectura y su representación en el apartado de análisis y discusión se atiende a los valores de respuesta mediante diferenciación semántica donde “nunca” corresponde a una conducta “muy negativa” frente a la gestión del tiempo y así secuencialmente. En la siguiente figura se puede observar la correspondencia.



Figura 5. Relación Semántica de las respuestas.

El enmarque teórico sobre el que se desarrolla este instrumento ha configurado la elección del contenido a incluir en el diseño de las actividades en la estrategia de E-A (Gestión del tiempo a corto plazo, a largo plazo y actitud general). Estas dimensiones, son las que versa el constructo psicológico “Gestión del tiempo” expuesto en la teoría de Britton y Glynn (1989) y Britton y Tesser (1991).

Por otro lado, a partir del análisis de los datos recogidos en el cuestionario y de confrontar la información obtenida con los datos de la entrevista a informante clave (tutora) se establecen las actividades teniendo en cuenta criterios de selección tratados en el apartado de análisis y discusión.

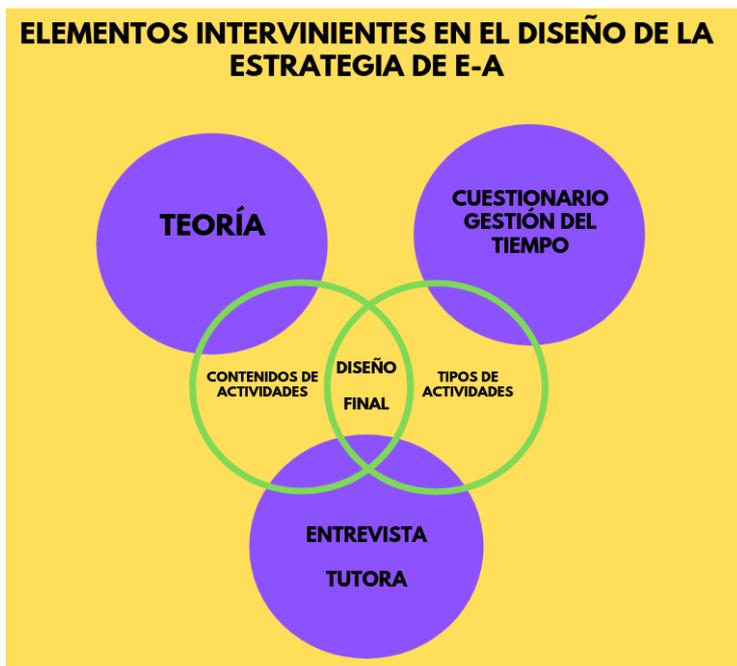


Figura 6. Elementos Intervinientes en el Diseño.

Para su análisis, cabe indicar que, la información obtenida mediante las respuestas con mayor valor se corresponde a una mejor gestión del tiempo como se ha mencionado anteriormente, a excepción de los ítems 2, 3,9 y 15 que, como no podría ser de otro modo, se han tabulado y analizado de manera inversa otorgando a la respuesta de menor valor una apreciación semántica de “muy positivo”, y así sucesivamente.

Además de los 15 ítems, en el cuestionario se ha incluido otros 3 ítems:

Uno para recoger información sobre el género, que aunque no es objeto de estudio, la representación del género en este tipo de estudios siempre es relevante, en favor de una mejor contextualización y análisis correlativo con la gestión global del tiempo. Los otros dos ítems adicionalmente añadidos, son de respuesta dicotómica, uno destinado a analizar si los participantes cuentan con ordenador y conexión a internet en sus hogares, y el otro, de carácter nominal, que se busca recoger información para dar respuesta al objetivo de qué la

plataforma virtual escogen entre Edmodo y Google Classroom para llevar a cabo una propuesta de E-A.

3.5.1.2. Cuestionario sobre satisfacción. Se ha utilizado el Cuestionario de Satisfacción de Alumnos hacia la Formación Online (CUSAUF), basado en respuesta tipo Likert, y utilizado originalmente en aplicación sobre formación semipresencial, en la que las afirmaciones expuestas presentan 4 niveles de respuesta con las siguientes opciones de respuesta: 1- Totalmente en desacuerdo, 2- En desacuerdo, 3- En acuerdo y 4- Totalmente de acuerdo. No existe valor medio. Tras la recodificación mediante SPSS sobre los ítems que configuran este instrumento, expresados de manera afirmativa se lleva a análisis mediante los valores de satisfacción “Muy positiva, Positiva, Negativa y Muy negativa).

Este instrumento en origen desarrollado y validado en Llorente (2008), en su tesis doctoral (Blended Learning para el Aprendizaje en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación: Un Estudio de Caso), versa sobre varias dimensiones y “para la detección del grado de satisfacción por parte de los estudiantes (CUSAUF) posee un alto grado de fiabilidad” (Llorente, 2008, p. 231). Ha sido aplicado en numerosos estudios como por ejemplo en La Roca (2014) o Monsalve, Botero, y Montoya (2014).

Por relevancia para este estudio y atendiendo se han utilizado dos de sus dimensiones (Anexo II, pág. 85):

1. Dimensión: Aspectos generales relacionados con la plataforma o entorno virtual (6 ítems).
2. Dimensión: Aspectos generales relaciones con los contenidos (14 ítems).

Permite dar respuesta al objetivo sobre conocer el grado de satisfacción de los alumnos sobre la estrategia de E-A semipresencial, mediante el análisis estadístico descriptivo y representación gráfica de frecuencias (porcentajes), así como gráfico comparativo mediante barras agrupadas.

3.5.2. Entrevista en profundidad a informante clave.

La entrevista en profundidad permite un análisis exhaustivo en la investigación social aplicada, y es un instrumento utilizado en la fase de análisis de necesidades, puesto que esta fase de estudio:

Recurre a los métodos de investigación social(...)Implica emitir juicios de valor(...) Orienta a la toma de decisiones respecto a la distribución de recursos y la planificación de políticas y programas de intervención, en base a los problemas prioritarios detectados(...) Se interesa particularmente por el cambio social (Hernández, Pozo, y Alonso, 2004, p. 294).

Para el análisis se ha utilizado “Atlas Ti” como herramienta de medición y categorización, lo que ha permitido extraer una visión gráfica en el proceso de cualimetría,

La codificación de la entrevista se ha basado en las dimensiones para el análisis sobre la gestión del tiempo que presenta el cuestionario. Esta medición sobre las respuestas dadas por el informante clave se ha podido llevar a cabo gracias a la transcripción de la entrevista y su análisis a posteriori, lo que ha permitido confrontar la información con el cuestionario sobre la gestión del tiempo y guiar la toma de decisiones en el diseño de las actividades. Mediante este proceso se ha dado respuesta al objetivo de diseñar una E-A.

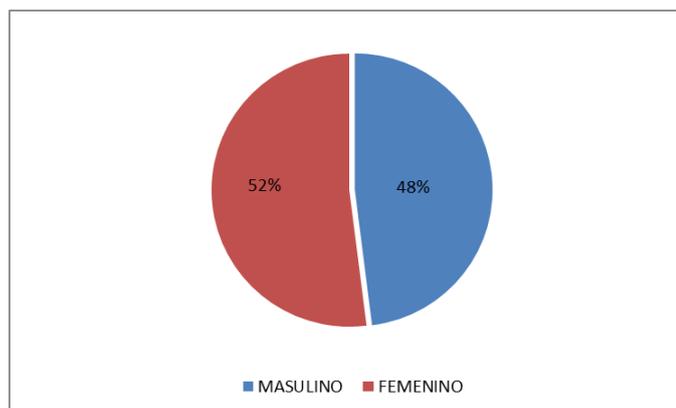
La entrevista semiestructurada, consta de 15 preguntas vinculadas al cuestionario sobre gestión del tiempo como se puede ver en el (Anexo III, pág. 90).

4. Análisis y discusión

Para facilitar la lectura de los resultados recogidos mediante las técnicas e instrumentos descritos, se ha optado a lo largo de este apartado en representar en primer lugar gráficamente la distribución de género de los participantes y la elección sobre la plataforma para la gestión del aula. En segundo lugar se realiza un análisis en el apartado 4.1. sobre la gestión del tiempo de manera global que introduce al estado de las necesidades de manera general. Posteriormente, ya de manera concreta, se analiza en los apartados 4.2., 4.3., y 4.4. las dimensiones sobre la actitud en la gestión del tiempo de los participantes y la gestión del tiempo a corto plazo y largo plazo respectivamente de manera específica. De este modo se puede extraer una comparativa sobre los datos recogidos en los instrumentos para cada una de las dimensiones.

La distribución de género de los participantes es la siguiente:

Gráfica 1. Distribución de Género

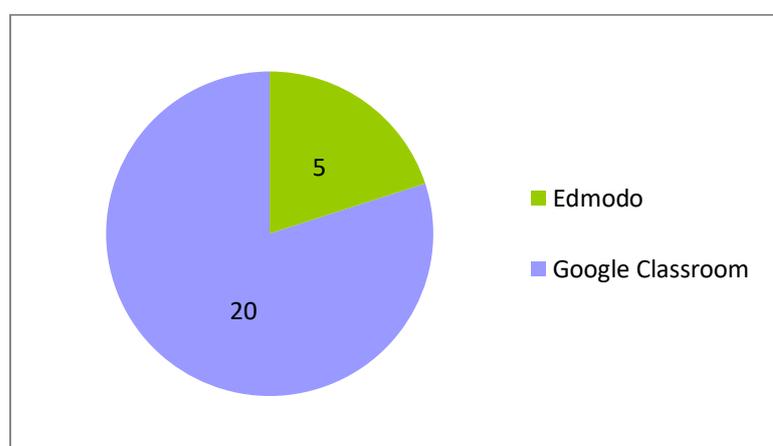


Además se ha de mencionar lo reflejado en el ítem que ayuda a extraer información sobre la conectividad en los hogares de los participantes, señalando que los resultados indican

que el 100% de los participantes cuentan con conexión a internet en sus hogares y también con ordenador, lo que garantiza la accesibilidad para poder realizar la propuesta diseñada.

Se pueden observar los datos recogidos en cuanto al interés por parte de los participantes a la hora de usar una u otra plataforma (Edmodo y Google Classroom) para el desarrollo de una propuesta de intervención mediante la gráfica 2.

Gráfica 2. Distribución, ¿qué plataforma escoges?



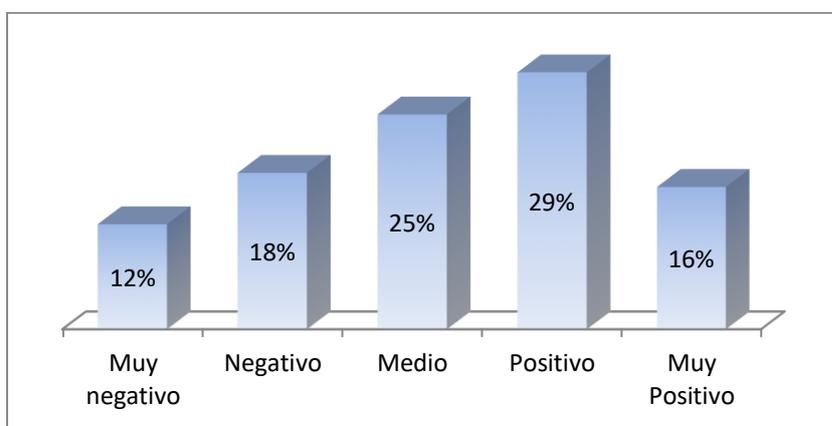
La mayoría han respondido que prefieren Google Classroom como plataforma para la gestión del aula a la hora de desarrollar propuestas de E-A.

A continuación se muestran el análisis y los resultados obtenidos mediante los cuestionarios realizados con los participantes y la entrevista llevada a cabo con informante clave, tutora del 1º de ESO del grupo A y profesora especialista en Lengua Castellana y Literatura con 10 años de experiencia como docente en la Etapa de Educación Secundaria y 5 años impartiendo clase en el mismo centro, de los cuales 3 ha ejercido como tutora.

4.1. Análisis y discusión global

Los 25 participantes han respondido al cuestionario sobre la gestión del tiempo. En la siguiente gráfica se muestra la media del cuestionario, ofreciendo datos sobre la habilidad en la gestión del tiempo de manera general atendiendo a las tres dimensiones de manera simultánea.

Gráfica 3: La gestión del tiempo



Se observa una percepción positiva hacia la gestión del tiempo de manera global. Un 45% de las respuestas analizadas sobre todos los ítems del cuestionario muestran valor positivo sobre la gestión del tiempo, lo que indica que los participantes en general tienen una buena actitud para la gestión del tiempo así como habilidades para la gestión a corto y largo plazo del tiempo. Aunque se ha de señalar que un 30% de respuesta recae sobre el valor negativo lo que indica que existe un alto porcentaje en determinados aspectos sobre la gestión del tiempo que se debe trabajar. Si a esto le sumamos que existe un alto porcentaje (25%) de respuesta al valor medio, entendida esta etiqueta también como un espacio donde existe necesidad formativa, se puede plantear que la tendencia no se polariza hacia los extremos. Aunque de este modo se extrae que un 55% de respuesta recae sobre los valores medios y

negativo. En definitiva los datos iniciales de manera global para la gestión del tiempo en los participantes muestran una detección de necesidad formativa sobre esta destreza aunque no de manera agudizada.

En la entrevista realizada al informante clave se plantean diversas cuestiones entre las que se puede destacar que ante una propuesta didáctica para desarrollar aprendizajes para la gestión del tiempo la tutora responde textualmente que: *“Siempre está bien trabajar este tema con ellos para que sepan organizarse”*. Además, se extrae que varios de los estudiantes tienen una buena predisposición hacia la gestión del tiempo puesto que señala que *“En general los alumnos que académicamente van bien es porque saben organizarse”*. Comenta además que, sobre la capacidad para gestionar el tiempo de manera adecuada en este grupo de estudiantes, no se debe generalizar y que esta capacidad la asocia con los alumnos que *“van bien”* y que por lo tanto, independientemente del estudiante *“Por supuesto que siempre se puede mejorar”*. A lo largo de la entrevista el planteamiento sobre el desarrollo de aprendizajes para gestionar el tiempo adquiere relevancia. Esto se puede observar cuando destaca que los estudiantes son *“cada vez son más conscientes de que si no se organizan no les da tiempo a estudiar toda la materia”*. A lo largo de la entrevista existen también otros elementos que se deben tener en cuenta para un correcto análisis inicial que ayude a detectar carencias sobre la gestión del tiempo por parte de los estudiantes, por ejemplo cuando destaca refiriéndose a los participantes *“que muchos de ellos pierden mucho el tiempo jugando a la videoconsola en línea.”*

Se puede deducir la relevancia de la capacidad sobre la gestión del tiempo mediante este análisis introductorio. De este modo se justifica una intervención para el desarrollo de capacidades sobre este constructo psicológico que ayuden a atender a las necesidades que

inicialmente se han identificado y que cubran un espacio formativo relevante para los estudiantes en busca de orientar los participantes hacia la obtención de buenos resultados académicos tal y como se menciona en la entrevista.

4.2. Análisis y discusión sobre la dimensión “actitud”

A continuación se muestra el análisis sobre la dimensión actitud en el cuestionario.

Tabla 1

Estadístico descriptivo sobre la dimensión “Actitud en la gestión del tiempo”

	N	Mínimo	Máximo	Media ^a	Desv. típ.
4. ¿Crees que, por lo general, tienes un buen control de tu tiempo?	25	1	5	3,24 ^c	1,165 ^b
5. ¿Cuándo surgen cosas/situaciones que interfieren en tu trabajo de clase, sueles decir ‘no’ a la gente?	25	1	5	3,56	1,121
8. ¿Utilizas eficazmente tu tiempo?	25	1	5	3,60	,816
15. ¿Sigues rutinas o actividades poco útiles?	25	1	5	3,36	,952
N válido (según lista)	25				

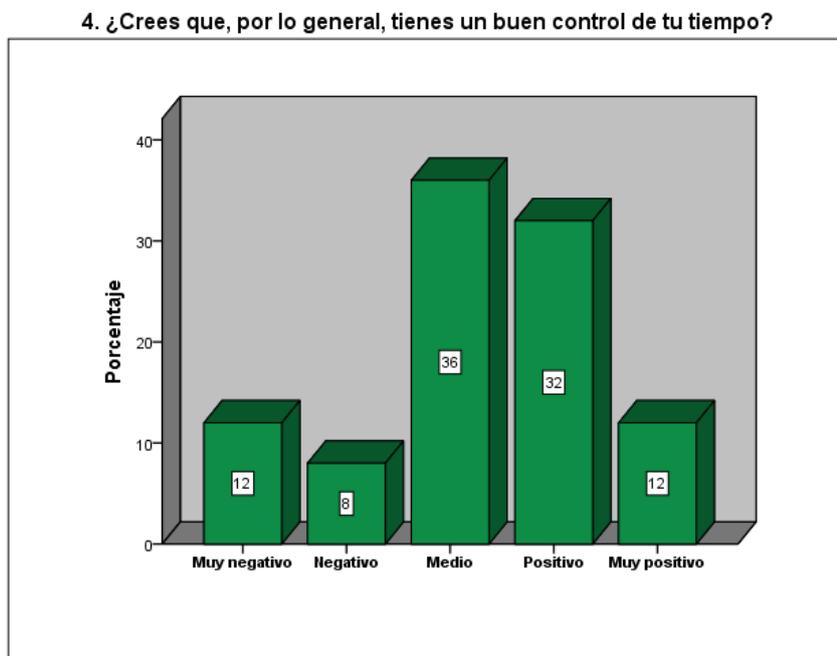
Nota. Desv. Típ (Desviación típica)

^a Muestra una media elevada, por encima del valor intermedio. ^b La desviación típica para la variable 4 es la más alta de la dimensión, lo que indica que es la que más se separa de la media. ^c El control con el tiempo en este ítem presenta la media más baja.

* La variable sobre el control de la gestión del tiempo muestra la media más baja. Se lleva a análisis gráfico.

Se ha llevado a cabo el análisis estadístico descriptivo del ítem 4(página siguiente) por las características mencionadas en la tabla 1.

Gráfica 4: Representación ítem 4



. Por medio de gráfico de barras se observa que el porcentaje de respuesta predomina en la graduación (medio y positivo), se ha de destacar un porcentaje más elevado que el resto de ítems para la dimisión “actitud” en las etiquetas de (muy negativo y negativo).

Para esta dimensión la informante clave señala que los estudiantes tienen una buena actitud frente a la gestión del tiempo, pero menciona el tiempo que pierden con video juegos como se ha comentado en el análisis global. Además, la tutora también señala la priorización que los alumnos muestran ante las posibles propuestas de otros compañeros a pesar de tener que realizar actividades académicas. En concreto señala que “En esta edad les es muy difícil decir no a algún plan que les resulte atractivo y con amigos”. Menciona también lo esencial de saber organizarse y que se debería trabajar en ello, en concreto comenta que “La mayoría saben organizarse porque saben que si no, luego no les da tiempo y se agobian. Esto es lo que

más les cuesta porque ahora deben estudiar más que en el colegio, y no deben dejarlo para el último momento”.

En la figura 7 se muestran las 4 menciones que la tutora realiza acerca de la “actitud” de los estudiantes hacia la gestión del tiempo a lo largo de la entrevista.

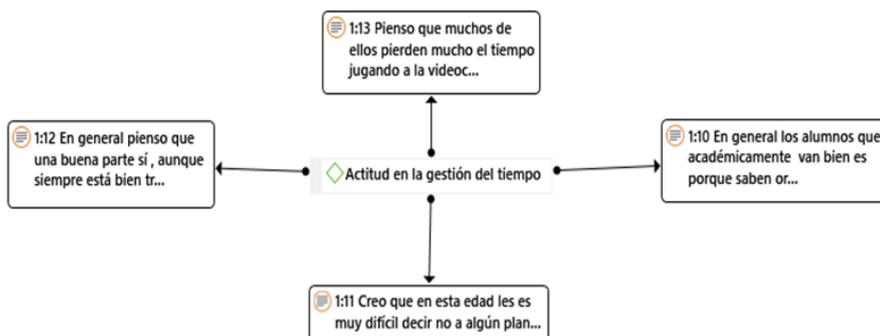


Figura 7. Red de codificación sobre las menciones a “actitud” en la entrevista.

En definitiva, en cuanto a la actitud, en ambos procesos de recogida de información se manifiesta una necesidad evidente en mejorar el control sobre la gestión del tiempo, destaca en este sentido sobre todo las aportaciones realizadas por la tutora. Por otro lado, en el cuestionario aunque las respuestas se sitúan en valores positivos, los ítems sobre si siguen un buen control del tiempo y si realizan actividades poco útiles, reflejan resultados más bajos que el resto de conductas. Es decir, para esta dimensión se concluye destacando que desarrollar estrategias para el aprendizaje donde los alumnos aprendan a organizarse, controlar el tiempo e identificar si las actividades que realizan son útiles o no junto con reflexionar sobre las consecuencias y los beneficios de no dejar el trabajo para el último momento se considera una conducta formativa necesaria a tener en cuenta para el diseño como estándar de aprendizaje.

4.3. Análisis y discusión sobre la dimensión “gestión del tiempo a corto plazo”.

A continuación se muestra el análisis sobre la dimensión gestión a corto plazo.

Tabla 2

Estadístico descriptivo sobre la dimensión “Gestión del tiempo a corto plazo”

	N	Mínimo	Máximo	Media ^a	Desv. típ.
6. ¿Empleas tiempo a diario en planificar tus actividades?	25	1	5	3,48	1,085
10. ¿Planificas cada día antes de empezarlo?	25	1	5	3,00	1,354
11. ¿Tienes planificado tu tiempo desde el inicio del día hasta el final?	25	1	5	2,76 ^b	1,363
12. ¿Realizas un listado de cosas que tienes que hacer cada día?	25	1	5	2,48 ^c	1,558
13. ¿Redactas a diario las actividades que te propones realizar?	25	2	5	3,44	1,158
16. ¿Te haces a diario un horario de las actividades a realizar para clase?	25	1	5	3,32	1,376
18. ¿Tienes una idea clara de lo que quieres hacer a lo largo de la próxima semana?	25	1	5	2,96	1,338
N válido (según lista)	25				

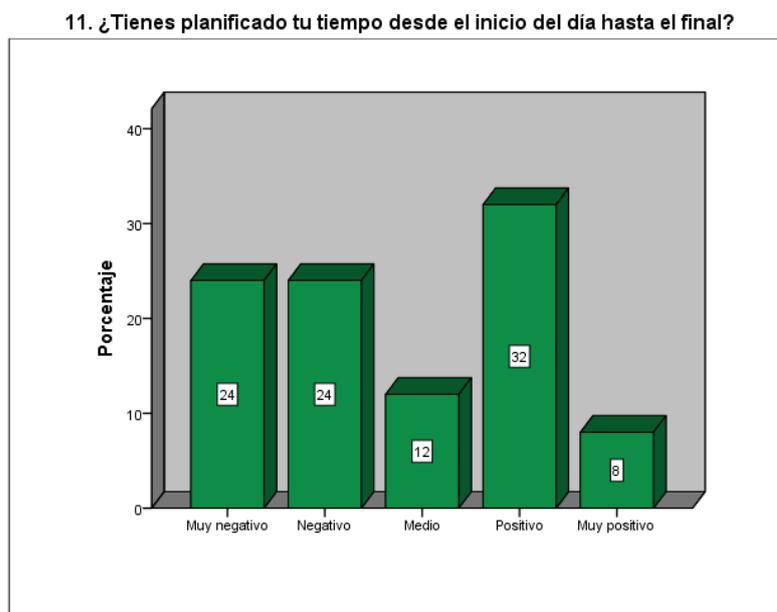
Nota. Desv. Típ (Desviación típica).

^a Se aprecia que en varios ítems la media está por debajo de los resultados globales. ^b Las media es la segunda más baja. ^c La media es la más baja de todos los ítems.

* La variable 11, sobre si tienes planificado tu tiempo a lo largo del día junto con la 12, realizar un listado de cosas, son las más destacables a considerar en un análisis gráfico por su resultados en dispersión mediante la desviación típica.

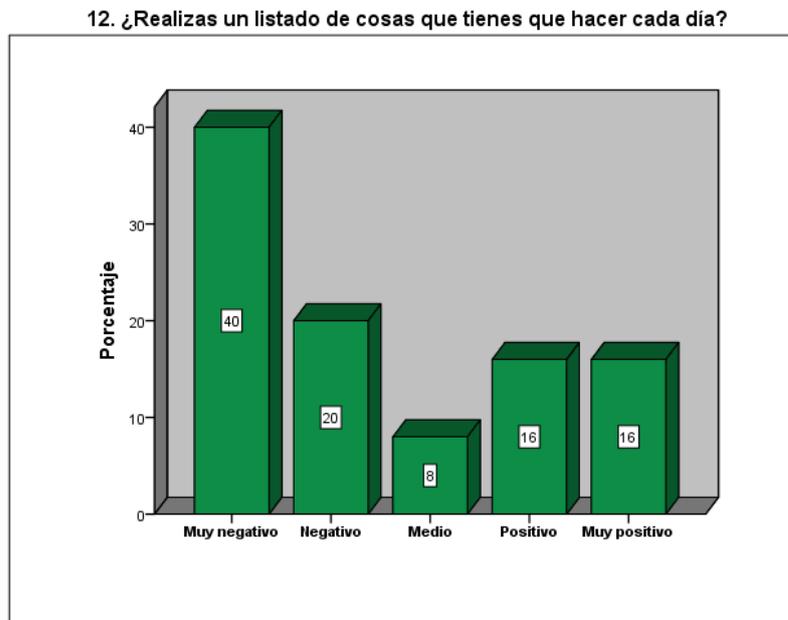
Como se aprecia en la Tabla 2 (corto plazo), la media baja considerablemente respecto a la media de la Tabla 1 (actitud), lo que indica que los participantes muestran una peor capacidad en la gestión del tiempo a corto plazo si lo comparamos con la actitud. Esto se encuentra aún más agudizado en los ítems: 11 “¿Tienes planificado tu tiempo desde el inicio del día hasta el final?” y 12 “¿Realizas un listado de cosas que tienes que hacer cada día?” Por lo que pasamos a analizarlos de manera individualizada.

Gráfica 5: Representación ítem 11



En el análisis estadístico descriptivo del ítem 11 se observa que el porcentaje de respuesta predomina en la graduación del valor “Positivo”, aunque se ha de ensalzar el alto porcentaje de respuesta en las etiquetas de “Muy negativo” y “Negativo” sumando un 48% de las respuestas, lo que evidencia la necesidad que presentan los participantes de planificar su tiempo a lo largo del día.

Gráfica 6: Representación ítem 12



En este análisis estadístico descriptivo del ítem 12 se aprecia de manera llamativa un alto grado de respuesta en torno al valor “Muy negativo”. Si se valora la suma de los valores “Positivo y Muy positivo” también se aprecia un porcentaje de respuesta a considerar (32%), aunque la suma de los dos valores más bajos es prácticamente el doble con un 60% lo que pone de manifiesto una carencia a la hora de que los participantes realicen y anoten un listado de cosas que deben realizar a lo largo del día.

En cuanto a la entrevista, tal y como se muestra en la figura 8 se debe señalar que la tutora realiza 8 menciones sobre la gestión del tiempo de los alumnos referente a corto plazo. Se observa de nuevo que inicialmente existe una buena percepción cuando indica que “Sí, salvo un pequeño porcentaje, suelen hacer las actividades a diario”, sin embargo con el paso de la entrevista se aprecian menciones con semántica negativa hacia esta dimensión, por

ejemplo cuando se trata sobre el tema de la agenda y las anotaciones de las actividades. En concreto expresa que “No sé si cumplen un horario que hicieron a comienzo de curso”, y que por lo tanto ella cree que, “estudiar, sólo lo hacen cuando tienen examen”. Otro aspecto que señala es la importancia por parte de los estudiantes de anotar el trabajo o de tener reflejado las actividades y el estudio que deben realizar. En esta línea señala que si es siguiendo sus propias estrategias sería lo adecuado. Sobre la cuestión de si los alumnos anotan sus actividades o si han realizado un horario, la tutora comenta que “Lo hicieron, y tiene dudas si lo siguen a rajatabla”, aspecto que se ha de considerar como elemento de formación por parte para el diseño de la propuesta como conducta adecuada frente a la gestión del tiempo tal y como se ha extraído también del cuestionario. En esta línea la tutora ratifica la importancia de que los alumnos encuentren sus estrategias para anotar lo que deben realizar, comentando que *“llevar un control sobre estos aspectos es muy importante porque si no, no les da tiempo”*.

En la figura 8 se observan las menciones textuales que la tutora ha realizado sobre esta dimensión:

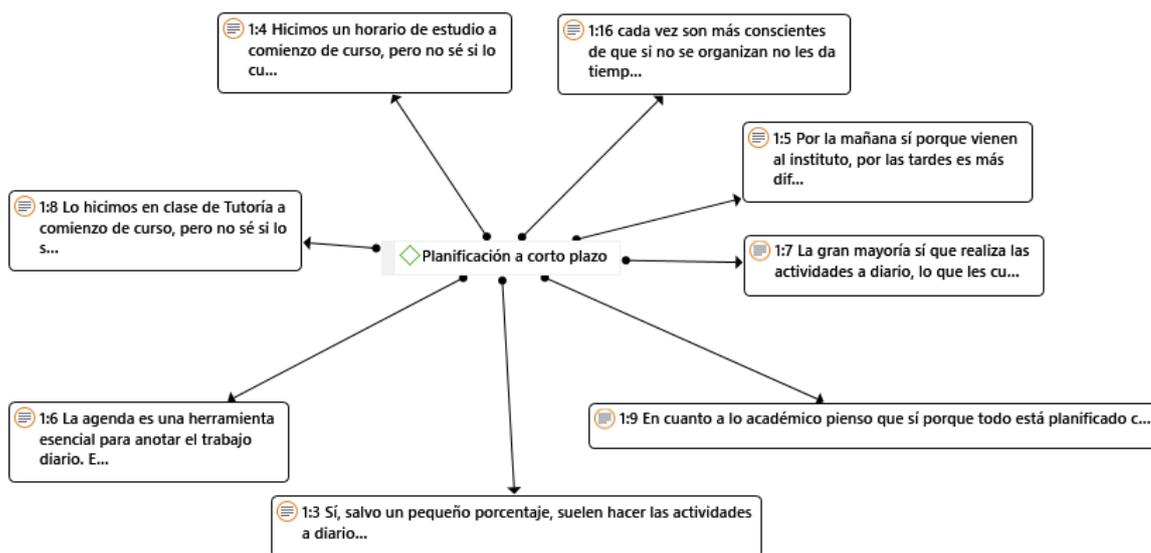


Figura 8. Red de codificación sobre las menciones a corto plazo en la entrevista.

A modo de conclusión se extrae que, la gestión de tiempo a corto plazo es, tanto en el cuestionario como en la entrevista, la dimensión que mayor rango de resultados negativos ha obtenido. Se observa claramente en los ítems 11 y 12 que hablan sobre la planificación que se realiza sobre un día en concreto y realizar un listado de aquellas cosas que han de cumplir, variables en las que predominan valores negativos. De igual modo para esta dimensión, en la entrevista destaca por sus numerosas menciones, por ejemplo cuando se menciona la necesidad de controlar las tareas por parte de los estudiantes diariamente “*ya que, algunos alumnos no lo llevan a cabo, y que es un aspecto que se ha trabajado en clase pero no todos los alumnos lo realizan adecuadamente*”. Por lo tanto, la capacidad de planificar el día, realizar un listado de cosas que deben hacer y sobre todo, tal y como se extrae de la entrevista, la implicación psicológica como la motivación, el deseo, la ética y el valor hacia el cumplimiento de las cosas que se proponen que deben hacer a lo largo del día, pasa a considerarse una aspecto sobre el que desarrollar estrategias de aprendizaje.

4.4. Análisis y discusión sobre la dimensión “gestión del tiempo a largo plazo”.

A continuación se muestra el análisis sobre la dimensión gestión a largo plazo.

Tabla 3

Estadístico descriptivo sobre la dimensión “Gestión del tiempo a largo plazo”

	N	Mínimo	Máximo	Media ^a	Desv. Típ.
2. En una semana cualquiera, ¿empleas más tiempo en tu cuidado personal (ejercicio físico, aseo personal, . . .) que estudiando?	25	1	5	3,24	1,091
3. La noche previa a la entrega un trabajo importante, ¿sueles estar trabajando todavía en él?	25	1	5	3,76	1,200
7. ¿Habitualmente tienes tu mesa de trabajo despejada de cosas salvo aquellas sobre las que estás trabajando en ese momento?	25	1	5	3,88	1,092
14. ¿Revisas regularmente tus notas/apuntes de clase, incluso cuando no estás cerca de un examen?	25	2	5	3,68	,988
N válido (según lista)	25				

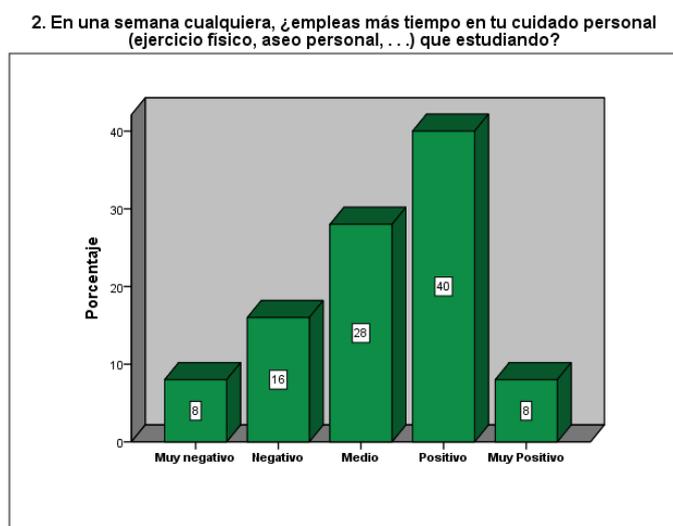
Nota. Desv. Típ (Desviación típica).

^a En la columna se aprecian que las medias más bajas corresponden a los ítems 2, 3 y 14.

* Las medidas de dispersión en la desviación típica están todas por encima del 1, salvo en el ítem 14.

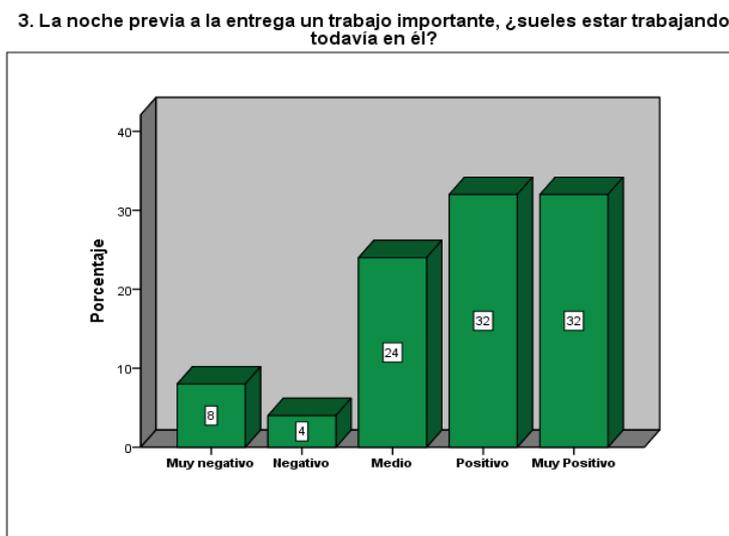
La tabla ofrece resultados positivos hacia la gestión a largo plazo. Si comparamos la media de los ítems de la tabla con las de las otras dimensiones se puede extraer que los estudiantes presentan mejor gestión sobre el tiempo a largo plazo que a corto plazo. De igual modo sucede si lo comparamos con la dimensión de la actitud. Tal y como se ha indicado en la tabla, debido a los resultados en la desviación típica de los ítems 2, 3 y 14 se considera analizarlos mediante la frecuencia en porcentajes en las gráficas de barras 6, 7 y 8.

Gráfica 7: Representación ítem 2



El ítem 2 muestra una dispersión de más de 1 punto en la tabla. Mediante la gráfica se ve un mayor porcentaje de respuesta en el valor “Positivo”. Aunque la suma de los porcentajes “Medio y Negativo” es del 34%, lo que indica que también existe porcentaje a considerar de participantes que dedican más tiempo al aseo y cuidado personal que al trabajo académico.

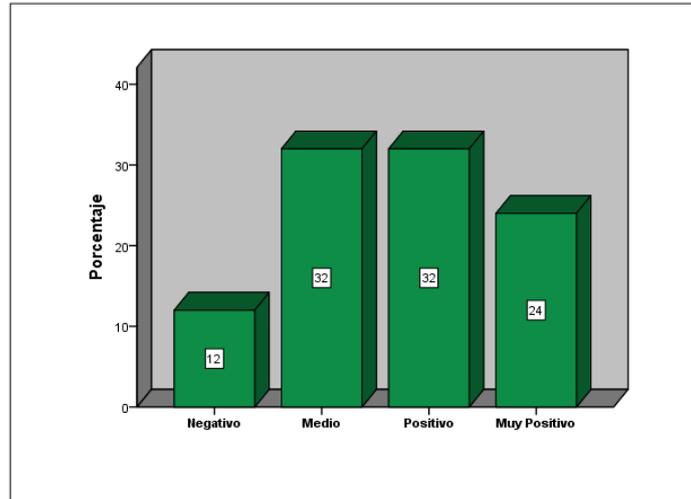
Gráfica 8: Representación ítem 3



La gráfica, para el ítem 3, muestra un alto porcentaje de respuesta en los valores “Positivo y Muy positivo”, por lo que la desviación típica corresponde hacia la dispersión positiva. Sumando en total los valores “Medio, Positivo y Muy positivo” da un total de 84%. Si tenemos en cuenta la suma de los valores “Muy negativo, Negativo y Medio” da un total del 36%. Lo que indica muestras de que es un elemento necesario a trabajar por parte de los participantes puesto que manifiesta que algunos participantes trabajan la noche previa a la entrega de los trabajos, mostrando de este modo una inadecuada gestión el tiempo para esta conducta. Se considera por lo tanto tener en cuenta este aspecto como necesidad formativa, aunque debido a la destacable tendencia de respuesta en valores positivos se deduce que existe un alto porcentaje de participantes que suelen realizar las tareas académicas con antelación. Por lo tanto esta conducta no solo se tiene en cuenta para el diseño de la propuesta como una necesidad formativa sino también como un aspecto a reforzar sobre aquellos participantes que también trabajan diariamente en las tareas académicas.

Gráfica 9: Representación ítem 14

14. ¿Revisas regularmente tus notas/apuntes de clase, incluso cuando no estás cerca de un examen?



Para el ítem 14 no existe respuesta en el valor “Muy negativo”, aunque se ha de considerar un alto porcentaje (44%) en la suma del valor “Medio y Negativo” Lo que indica una tendencia negativa y da muestras de que un alto porcentaje de los participantes no revisa sus trabajos, apuntes y notas de clase habitualmente. Muestra una inadecuada conducta de la gestión de su tiempo académico que viene a ratificar la necesidad formativa comentada con anterioridad donde existe la necesidad de reforzar la capacidad del trabajo diario.

Por otro lado en la entrevista, tal y como se observa en la figura 9, existen 6 menciones sobre gestión del tiempo a largo plazo que la informante clave realiza.

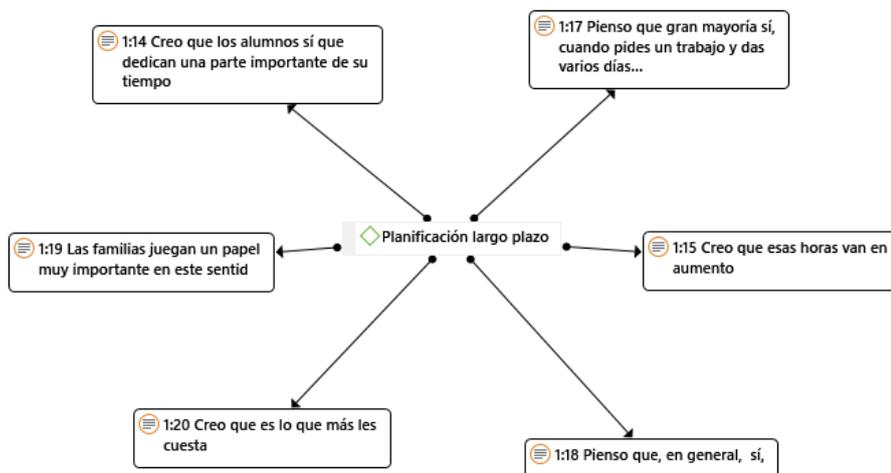


Figura 9. Red de codificación sobre las menciones a largo plazo en la entrevista.

Se menciona el excesivo tiempo dedicado al aseo y al cuidado personal, pero lo considera *“algo normal y positivo a estas edades”*. Otro aspecto a resaltar y que coincide con los datos recogidos en el cuestionario, es que opina que los alumnos *“trabajan hasta el último momento en aquellos trabajos que deben entregar a pesar de que tuvieron varios días para realizarlos”* y que lo que más les cuesta es organizarse, pero sobre todo cumplir el trabajo diario y continuo. La tutora también resalta que este aspecto es lo que más beneficios les aportarían.

Se extrae de este modo de manera más evidente mediante los comentarios textuales a lo largo de la entrevista que el excesivo tiempo de aseo *“es normal y es propio de la edad”*. Sobre si los estudiantes dejan el trabajo para el último día señala que *“La gran mayoría sí, ya que la gran mayoría lo entrega el último día y una pequeña minoría fuera de plazo”*. Se observa claramente una necesidad de formación en este sentido que viene a confirmar lo analizado en el cuestionario y que ratifica el considerarlo como un estándar de aprendizaje para el diseño de la propuesta. Esta justificación se refuerza a la hora de identificar las

numerosas menciones realizadas sobre la importancia de trabajar diariamente, aspecto que considera que *“es lo más importante y lo que más les cuesta”*. Lo que pone de manifiesto el trabajo sobre estos aspectos que se ha venido mencionando a lo largo de esta dimensión.

En definitiva mediante los estándares y conductas de aprendizaje extraídas para la propuesta de intervención se busca atender a todos los aspectos y necesidades formativas que se han registrado y configurado. Necesidad formativa entorno a aquellas carencias detectadas sobre determinadas destrezas en el análisis y discusión de los datos ofrecidos sobre la gestión del tiempo.

Gracias a los instrumentos y las técnicas de recogida de información así como la literatura trabajada se llega a la conclusión de la importancia que también adquiere para este tipo de aprendizajes el componente psicológico. Elemento que en el desarrollo de la capacidad para gestionar el tiempo configura la personalidad frente a las tareas académicas en los estudiantes y está altamente influenciado por la motivación, el cumplimiento y la importancia que le otorgue el individuo. Este aspecto por lo tanto, adquiere una consideración especial en el diseño de instrucción.

5. Resultados

5.1. Propuesta de intervención

Como base a la discusión realizada y las conclusiones extraídas se establecen los siguientes estándares de aprendizaje a partir de los cuales se configuran los elementos curriculares y que representan la estructura de la propuesta de intervención:

1. Identificar qué rutinas hacen perder el tiempo.
2. Controlar y organizar el tiempo a lo largo del día.
3. Decir “no” a ciertas propuestas que hacen perder el tiempo.
4. Evitar dejar las cosas para el último momento.
5. Realizar y cumplir un listado de cosas que se debe hacer a lo largo del día.
6. Identificar la importancia de trabajar diariamente.

A partir de estos estándares y la literatura trabajada se diseñan los elementos curriculares (contenidos, objetivos didácticos, temporalización, actividades y evaluación) que darán forma de este modo a la propuesta de intervención mediante los elementos curriculares.

5.2. Elementos curriculares

Para construir el diseño de instrucción se exponen los siguientes elementos que construyen la estrategia para el aprendizaje: Objetivos didácticos, recursos y materiales, contenidos, metodología, actividades temporalizadas y evaluación.

5.2.1. Contenidos.

Los contenidos configuran los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que en esta propuesta van a permitir mediante su utilización la consecución de los objetivos didácticos del apartado 5.1.2.

Contenidos sobre las TIC: uso de materiales multimedia para el aprendizaje colaborativo, manejo de herramientas telemáticas para la aprendizaje colaborativo en red, participación colaborativa en red y utilización de Google Classroom como plataforma para la gestión del aprendizaje.

Contenidos sobre la gestión del tiempo: actitud frente a la gestión del tiempo, uso del tiempo como recurso, y estrategias para la gestión del tiempo a corto plazo y a largo plazo.

Estos contenidos persiguen un aprendizaje integral, competencial, y significativo de manera que fomenten la autonomía y la capacidad de asumir responsabilidades a lo largo del trabajo en la propuesta de intervención diseñada por ello son expresados en forma de conductas e integran contenidos, procedimientos y actitudes.

5.2.2. Objetivos didácticos.

Mediante estos objetivos se establecen de manera concreta los logros que se desea que los participantes alcancen como consecuencia de la intervención diseñada.

Interactuar con el grupo clase mediante herramientas telemáticas colaborativas.

Manejar Google Classroom como plataforma para gestión de aula virtual.

Utilizar el tiempo de manera optimizada acorde a los intereses académicos.

Integrar estrategias individuales para la gestión del tiempo.

5.2.3. Metodología.

Tal y como se ha venido señalando a lo largo de todo el estudio, este elemento entendido como las estrategias, acciones y procedimientos planificados y organizados para potenciar los aprendizajes, se ha diseñado en busca de alcanzar un equilibrio psicológico, afectivo y motivacional en la intervención diseñada. Como elemento vertebrador metodológico se sitúa el aprendizaje colaborativo en red. De este modo se pretende promover la capacidad de compartir conocimientos entre iguales, interaccionar pensamientos, así como despertar sentimientos que incite a aplicar los aprendizajes al contexto real.

Otro elemento metodológico tenido en cuenta ha sido la integración del componente de responsabilidad. Se fomenta esta actitud a lo largo de toda la intervención tanto en la comunicación en la plataforma como en las clases presenciales.

El enfoque globalizador es otro elemento que conforma el apartado de metodología puesto que en el diseño se persigue la conexión de aprendizajes tecnológicos junto con el desarrollo de habilidades para la gestión del tiempo

La atención a la diversidad constituye otro elemento fundamental en la metodología diseñada. En cualquier momento que sea necesario a lo largo de la intervención se recurrirá a las adaptaciones necesarias siguiendo las recomendaciones del departamento orientación del centro IESO Sierra Almenara.

5.2.4. Recursos y Materiales.

La disponibilidad por parte del centro de los recursos digitales se ha tenido en cuenta para diseñar la propuesta. Los principios en los que se rige la elección de materiales por parte de la son la potencialidad en el aprendizaje, accesibilidad e interactividad.

Material fungible: Folios (A4, A3), libretas, bolígrafos, agendas, lápices, gomas, etc.

Recursos tecnológicos: Aula plumer XXI equipada con 26 equipos sistema operativo Windows 10, pizarra digital, sistema de sonido, impresoras, dispositivos móviles (tablets y móviles). Herramientas telemáticas como Google Classroom, aplicaciones de Google For Education, editores de vídeo y Canva.

5.2.5. Actividades temporalizadas.

En la figura 10 se muestra la temporalización entre las sesiones presenciales y el desarrollo de la propuesta online, lo que ha requerido un control diario de una hora para responder a las dudas y ejercer la labor tutorial.

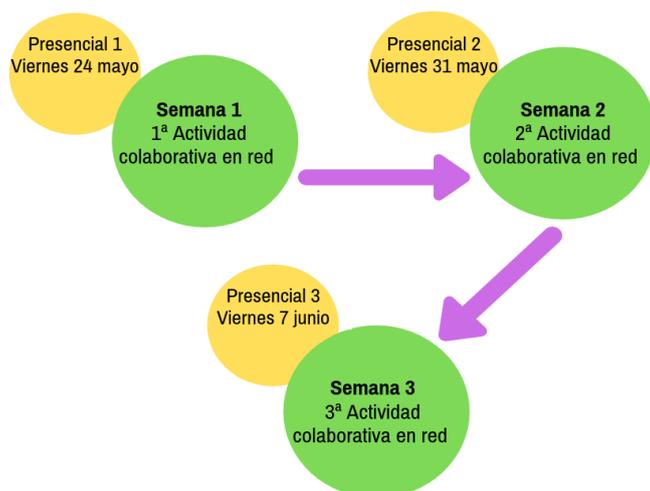


Figura 10. Temporalización Realizada.

5.2.5.1. Descripción actividad 1

Estándares de aprendizaje trabajados:

1. Identificar qué rutinas hacen perder el tiempo.
3. Decir “no” a ciertas propuestas que hacen perder el tiempo.
4. Evitar dejar las cosas para el último momento.

Se inicia con una 1ª Sesión presencial, se explica a todos los participantes la temporalización de la tarea, la organización de grupos previamente diseñada, el concepto de trabajo colaborativo en red, los objetivos de las actividades, una breve introducción a las actividades y los principios de participación comunicativa en la plataforma Google Classroom, así como un ejemplo de acceso y consulta a la explicación de la “Actividad 1” que está previamente depositada en el portal de la plataforma.

Posteriormente, se agrupan en clase, tal y como se ha diseñado la organización de los grupos de trabajo colaborativo en red, y se propone que elijan un nombre para el grupo, firmen un contrato didáctico, organicen y establezcan las vías de comunicación y también escojan un encargado para subir las tareas a la plataforma. Finalmente se cierra la sesión con agradecimientos e intervención por parte de la tutora.

Esta actividad está destinada a la mejora, control y reflexión sobre la actitud que los estudiantes tienen hacia el control del tiempo. Sustentada en el trabajo colaborativo en red, se establece la creación de una presentación basada en imágenes (se propone Google Presentaciones), sobre los objetos, cosas, hábitos, etc. Que les hacen perder el tiempo. Justo a continuación y como “píe” a cada una de las imágenes utilizadas en esa presentación, deben

escribir una frase que muestre como afrontar y superar la falta de control del tiempo ocasionada por ese objeto, cosa, hábito.

A continuación se expone la descripción tal y como ha sido publicada en la plataforma de Google Classroom mediante enlace activo a un archivo Google Docs.

Actividad 1: ¡Tú controlas!

Por grupo, tal y como hemos organizado en la clase, todos los miembros del grupo trabajaréis en una misma presentación que realizáis en "Google Presentaciones".

1. Cada uno hará una o más diapositivas (lo dejo a vuestra elección).
2. En esa o esas diapositivas serán, o tendrán relación con todo lo que te hace perder el tiempo en tu día a día. Por ejemplo: videoconsola, móvil, instagram. Todo lo que tú creas que te hacen perder el tiempo en tu vida, ¡a ver si me encuentro alguna sorpresa!
3. Escribe el nombre en la diapositiva de esos objetos, hábitos, personas, ideas, que te hacen perder el tiempo.
4. Cuando esté realizado, un miembro del grupo (poneos de acuerdo), será el encargado de copiar el enlace y pegarlo en el portal de Google Classroom. FECHA LÍMITE JUEVES 30 POR LA TARDE.
5. Cuando lo pongas en Google Classroom escribe encima: “Actividad 1 y nombre del grupo”

¡Vamos a averiguar qué cosas nos hacen perder el tiempo!

Por cierto, aquí dejo un enlace sobre cómo usar Google presentaciones y compartirlo para que todos trabajéis en el mismo documento.

https://www.youtube.com/watch?v=ypVqGy0_kWI

Las iré viendo estos días conforme las subáis. No lo dejéis para última hora.

5.2.5.2. Descripción actividad 2

Estándares de aprendizaje trabajados:

2. Controlar y organizar el tiempo a lo largo del día.
3. Decir “no” a ciertas propuestas que hacen perder el tiempo.
5. Realizar y cumplir un listado de cosas que se debe hacer a lo largo del día.
6. Identificar la importancia de trabajar diariamente.

Se inicia con la 2ª sesión presencial, se organiza la clase atendiendo a los grupos de trabajo. Se accede a la plataforma, y también se revisan las presentaciones de la primera actividad mediante una puesta en común. La segunda parte de la sesión presencial se realiza un ejemplo de acceso y lectura de la actividad 2, se resuelven las dudas iniciales, y se les deja un tiempo de debate y organización del grupo para esta actividad. Finalmente se cierra la sesión con intervención por parte de la tutora.

Esta actividad está destinada a la mejora, control y reflexión sobre la gestión del tiempo a corto plazo, en concreto sobre la planificación del día y realización de un listado de cosas que hacer cada día. Se establece una actividad basada en la creación de un video colaborativo. En él, los estudiantes deben manifestar por un lado qué estrategias utilizan para organizarse en el día a día, y por otro, qué podrían incorporar para mejorar la organización y la realización de las actividades académicas siguiendo los tiempos establecidos por los profesores.

A continuación se muestra la descripción de las tareas tal y como ha sido publicada en la plataforma de Google Classroom mediante enlace activo a un archivo Google Docs.

Actividad 2: ¡Tú sí que sabes!

Con los mismos grupos que en la actividad 1, trabajaremos en la creación de un vídeo por grupo. Lo guardaréis en Google Drive para posteriormente poder compartirlo mediante enlace en Google Classroom.

Debéis tener claro que es un entorno cerrado, al que sólo accedemos nosotros mediante una clave. **Está prohibida la divulgación y difusión del contenido audiovisual sin consentimiento ya que se considera delito.** Todos los vídeos que aquí se vean, está prohibido pasarlos a otras personas.

Nadie puede utilizar ni difundir los vídeos de los compañeros, insisto en que podría ser delito, y se puede denunciar. Es un trabajo por y para el aprendizaje.

Vamos a aprovechar las herramientas tecnológicas para aprender sobre ellas (seguridad y utilización), y también para aprender mediante ellas.

1. Cada uno hará un vídeo individualmente de máximo 30 segundos explicando qué rutinas o hábitos se compromete a introducir, o a seguir haciendo si es que le va bien, en su día a día para mejorar el aprovechamiento de su tiempo. Puedes salir tú hablando, o enfocar lo que represente aquello de lo que estás hablando.

2. El grupo deberá montar y unir los vídeos de cada uno de los miembros, y subirlo a Google Drive. Yo he utilizado una aplicación que se llama FilmoraGo. Podéis utilizar y hacerlo como queráis.

3. Si el grupo es de 4 compañeros, y cada uno hace su parte de unos 30", una vez todo unido durará 80".

4. Una vez que esté en el Google Drive, se deberá copiar el enlace y compartirlo en Google Classroom poniendo: "nombre del grupo, Actividad 2". **FECHA LÍMITE JUEVES 6 POR LA TARDE.**

¡A ver si aprendemos de los compañeros!

Estoy deseando ver vuestros trucos para aprovechar el tiempo, aprenderemos todos. ¡El truco está en no perder el tiempo e ir al grano!

PD: Esto es un foro, podéis preguntar vuestras dudas que os las responderé yo o los compañeros si las saben.

5.2.5.3. Descripción actividad 3

Estándares de aprendizaje trabajados:

3. Decir “no” a ciertas propuestas que hacen perder el tiempo.
4. Evitar dejar las cosas para el último momento.
6. Identificar la importancia de trabajar diariamente.

Se inicia con la 3ª sesión presencial, se organiza la clase en los grupos de trabajo. Se accede a la plataforma y se realiza una reflexión tras el visionado de cada vídeo realizado por los diferentes grupos. La segunda parte de la sesión presencial se accede a la plataforma y se lee la actividad 3. Posteriormente se ejemplifica el acceso a y cómo realizar un grupo colaborativo de trabajo para la realización de un póster en “Canva”.

Esta actividad está destinada a la mejora, reflexión e intervención sobre los beneficios de la gestión del tiempo a largo plazo, en concreto los aspectos positivos generados por el trabajo diario. Consiste en la creación de un póster colaborativo (se propone Canva). En el poster, dividido en dos partes, debe aparecer en la primera parte como título, una frase similar a “Si trabajas a diario...”. A continuación se propone que escriban frases sobre qué beneficios trae a los estudiantes el trabajo diario.

En la segunda parte del póster, se establece que escriban frases que motiven hacia la realización del trabajo diario. Esta parte debe tener como título una frase que incite a su lectura. Ejemplo: “No olvides que...”

A continuación se muestra la descripción de las tareas que ha sido publicada en la plataforma de Google Classroom mediante enlace activo a un archivo Google Docs.

Actividad 3: El esfuerzo diario

Con los mismos grupos que en las actividades anteriores, trabajaremos en la creación un póster en Canva (aplicación para crear carteles). Lo guardaréis en el ordenador o en Google Drive, da igual porque al subirlo a Google Classroom lo puedes hacer desde los dos sitios.

Vamos a promocionar en el centro la motivación y los beneficios del trabajo a corto y largo plazo, y que el resto del instituto sepa que el trabajo a diario es duro pero tiene recompensa.

1. Cada grupo creará un póster de manera compartida en Canva. Poneos de acuerdo para qué miembro crea el archivo.
2. Cada miembro se meterá en el documento Canva y participará en la edición.
3. El póster debe tener dos partes:

Primera parte del póster: Poned una frase como por ejemplo (si trabajas a diario...) y justo debajo las cosas que sucede si trabajas a diario. Si no te gusta esa frase puedes poner otra, a mí se me ocurre (si te esfuerzas a diario...).

Segunda parte del póster: Poned una frase que incite a leer los comentarios de debajo: como por ejemplo (no olvides esto...) u otra que os guste más. Y justo debajo de esa frase, pues ponéis frases motivadoras que cuando las lean los compañeros les animen a esforzarte y luchar por tus objetivos.

(Aconsejo mirar el ejemplo de Google Classroom que he hecho).

4. Subirlo a Google Classroom EL JUEVES 13 DE JUNIO. El viernes los pegaréis por el Instituto en vuestra hora de tutoría.

Gracias por vuestro trabajo y colaboración.

PD: Preguntad en Google Classroom vuestras dudas

5.2.6. Evaluación.

En el apartado 6 se muestran los elementos que configura la validación de la propuesta (evaluación de la plataforma y contenidos). En este apartado sin embargo, se trata la evaluación para los aprendizajes de los estudiantes.

Para la evaluación de los aprendizajes de los participantes se lleva a cabo mediante debate de reflexión en la última sesión presencial. En el debate exponen cuestiones de respuesta abierta relacionadas con los aprendizajes desarrollados. Mediante este proceso los participantes debaten, sintetizan y concluyen lo aprendido. Para la recogida de esta información se utiliza una ficha de registro anecdótico a partir de la cual se extraen las conclusiones sobre los aprendizajes de los participantes.

5.3. Análisis y resultados de satisfacción, reformulación de mejora

Conocer la satisfacción sobre los contenidos desarrollados y la plataforma utilizada configura el proceso de evaluación. Este objetivo del estudio se realiza mediante el análisis de la información en el cuestionario CUSAUF, en concreto a través del análisis de sus dos dimensiones. De este modo se obtiene información sobre el grado de satisfacción sobre:

Dimensión 1: Aspectos generales relacionados con la plataforma para la gestión del aula (6 ítems).

Dimensión 2: Aspectos generales sobre los contenidos de la gestión del tiempo aplicados (14 ítems).

Inicialmente en este apartado se realiza por un lado un análisis de los datos recogidos de manera global atendiendo a todos los ítems del cuestionario y por otro una comparativa entre las dos dimensiones.

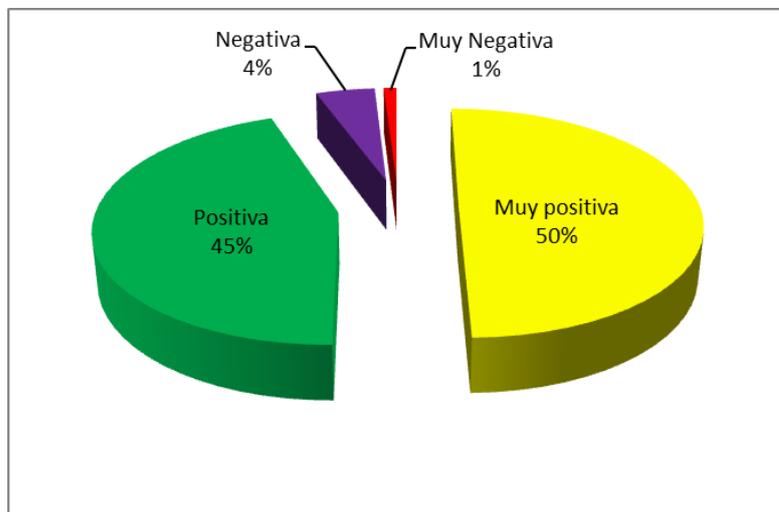
Posteriormente se realiza un análisis y discusión de manera diferenciada de las dos dimensiones del cuestionario CUSAUF en el que se lleva a estudio gráfico de frecuencias las variables que dentro de cada una de las dimensiones han obtenido la media más baja en las

tablas 4 y 5, estableciendo de este modo finalmente una reformulación de la estrategia de E-A.

5.3.1. Análisis y resultados de satisfacción.

Los resultados de todos los ítems del cuestionario de manera conjunta se representan en el siguiente análisis descriptivo mediante las gráficas 10 y 11.

Gráfica 10: Representación gráfica satisfacción global

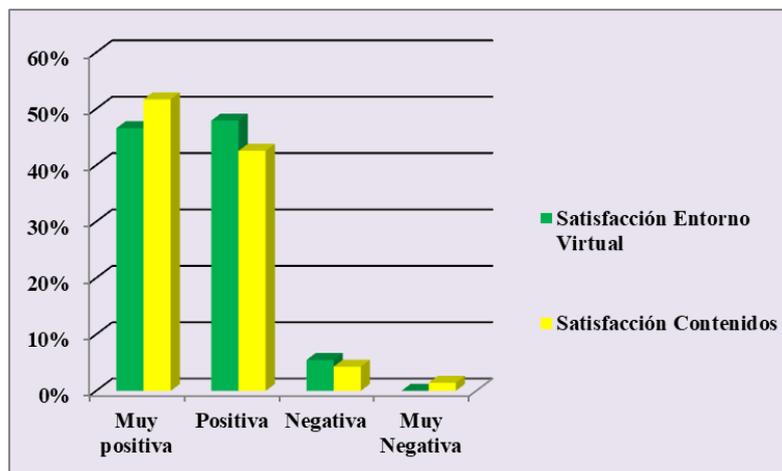


Se puede observar en la gráfica 10 que las respuestas que los estudiantes han arrojado sobre el cuestionario, atendiendo a las dos dimensiones de manera conjunta (aspectos relacionados con la plataforma de gestión del aula o entorno virtual y aspectos relacionados con los contenidos) se ubican principalmente en los valores sobre una satisfacción “Muy positiva” y “Positiva”.

Únicamente un 4% de respuestas muestran una satisfacción “Negativa” y un 1% “Muy negativa” lo que pone de manifiesto el alto grado de satisfacción sobre la propuesta llevada a cabo.

Para poder comparar la satisfacción para las dos dimensiones se realiza una representación de frecuencias de manera agrupada mediante la gráfica 11.

Gráfica 11. Representación agrupada (dos dimensiones)



La satisfacción en cuanto a las dos dimensiones es muy similar, se aprecia una mayor frecuencia en el valor “Muy positiva” sobre la satisfacción de los contenidos utilizados frente, a la que se muestra sobre el entorno virtual (Google Classroom). De manera inversa al valor “Muy positiva” aparece reflejada en el valor de satisfacción “Positiva”. Estos datos revelan un alto grado de satisfacción en ambas dimensiones, las diferencias mínimas entre el valor “Positivo” y “Muy positivo” no son relevantes puesto que en ambos casos existe una variación aproximada del 5%. De este modo se deduce que los valores negativos sobre las dos dimensiones de satisfacción son mínimos, aspecto fácilmente apreciable en la gráfica donde incluso se observa que el valor “Muy negativo” es el que menos frecuencia de respuesta ha obtenido lo que indica un alto grado de satisfacción en ambas dimensiones.

Para una reformulación de mejora se hace necesario el análisis descriptivo en las tablas 4 y 5 puesto que, de este modo se pueden observar los ítems de manera diferenciada

que componen las dos dimensiones y poder así realizar un análisis más exhaustivo mediante gráficas de frecuencias.

Tabla 4
Estadístico descriptivo. Satisfacción sobre la dimensión de la plataforma o entorno virtual

	N	Mínimo	Máximo	Media ^a	Desv. típ.
1.1. El funcionamiento del entorno es fácil de comprender	25	2	4	3,36	,569
1.2. Considero adecuada la plataforma porque me ha resultado sencilla la navegación por ella	25	2	4	3,52	,586
1.3. El aspecto del entorno (tamaño y tipo de letra, colores,...) considero es adecuada	25	3	4	3,68	,476
1.4. La espera para acceder a un vínculo (enlace), o a las diferentes herramientas han sido adecuados	25	2	4	3,28	,614
1.5. La descarga o subida de archivos a la plataforma ha sido sencilla	25	2	4	3,28	,614
1.6. La flexibilidad de trabajar en la asignatura a cualquier hora me permitió un mejor desempeño	25	2	4	3,28	,614
N válido (según lista)	25				

Nota. Desv. Típ (Desviación típica).

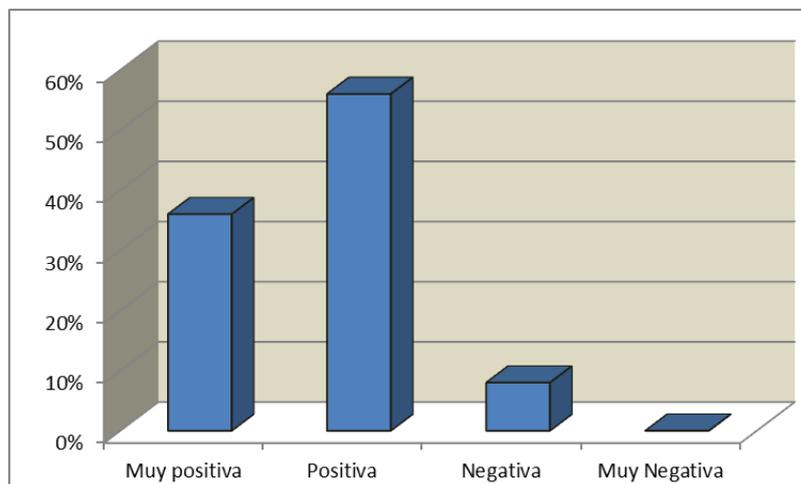
^a En la columna se aprecian que las medias más bajas corresponden a las variables 4, 5 y 6.

* Las medidas de dispersión en la desviación típica coinciden con los ítems de media más baja.

Las variables que menor valor de media han obtenido dentro de la dimensión que evalúa la satisfacción sobre los aspectos generales relacionados con la plataforma y que se llevan a análisis mediante gráfica de frecuencias son: La espera en la subida y descarga de los archivos, el tiempo que se tarda en el acceso a los vínculos, y la flexibilidad horaria que permite el trabajo. Se ha de indicar que estos valores, a pesar de ser los más bajos, se corresponden con un valor entre “Positivo” y “Muy positivo”. Se llevan a representación

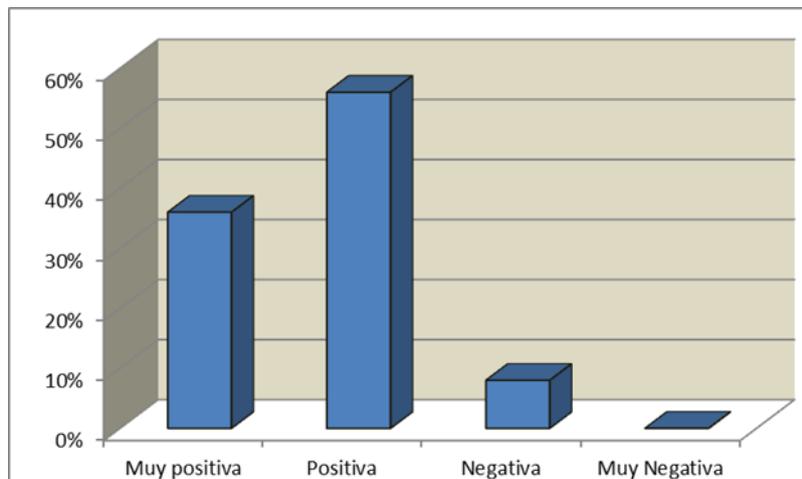
mediante las gráficas de frecuencias 12, 13 y 14, en las que en el título para cada una de las gráficas se describe un resumen del ítem al que se corresponde.

Gráfica 12. Ítem 1.4. Espera de acceso a herramientas



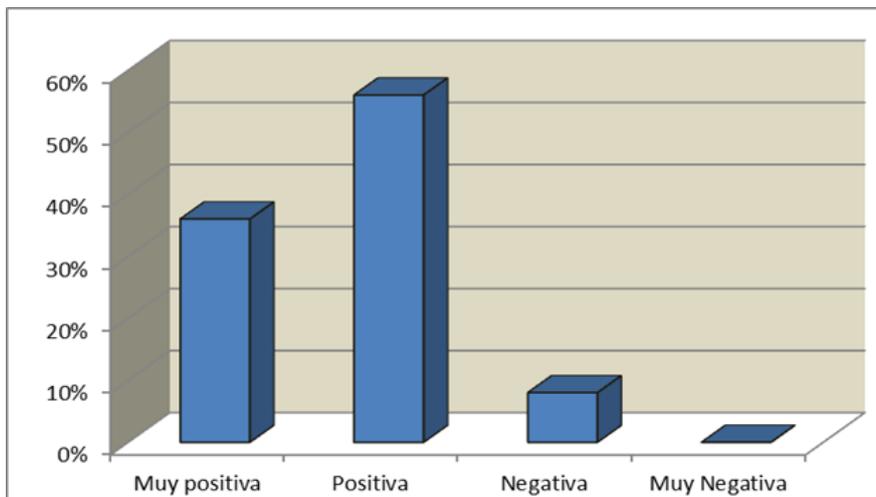
El estudio sobre el ítem que analiza si “La espera para acceder a un vínculo (enlace), o a las diferentes herramientas han sido adecuados” muestra un claro resultado de respuestas para el valor “Positiva” y “Muy positiva”. En concreto el valor “Positiva” es el que ha obtenido la mayor frecuencia de respuestas con un 56%, lo que indica un buen grado de satisfacción de los participantes sobre el tiempo dedicado para acceder a los vínculos o las diferentes herramientas utilizadas. De lo que se deduce que las herramientas y vínculos utilizados han funcionado correctamente y respondido a sus expectativas.

Gráfica 13. Ítem 1.5. La descarga ha sido sencilla



En el estudio sobre el ítem que analiza si “La descarga o subida de archivos a la plataforma ha sido sencilla” muestra una clara tendencia de respuestas hacia los valores “Positiva” y “Muy positiva”. En concreto el valor “Positiva” es el que ha obtenido la mayor frecuencia de respuestas con un 56%, casualmente igual que para la gráfica 12. Para los valores “Negativa” la frecuencia de respuestas ha sido del 8% y para el valor “Muy negativa” el 0%. Éstos resultados indican un buen grado de satisfacción de los participantes a la hora de descargar y subir archivos. De lo que se deduce que la plataforma es sencilla de utilizar y presenta una interacción intuitiva.

Gráfica 14. Ítem 1.6. La flexibilidad horaria en el trabajo



En el estudio sobre el ítem que analiza si “La flexibilidad de trabajar en la asignatura a cualquier hora me permitió un mejor desempeño” muestra un claro resultado, al igual que el resto de ítems, de tendencia de respuesta hacia los valores “Positiva” y “Muy positiva”. En concreto el valor “Positiva” es el que ha obtenido la mayor frecuencia de respuestas con un 56% casualmente al igual las gráficas 12 y 13. Para los valores “Negativa” la frecuencia de respuestas ha sido del 8% y para el valor “Muy negativa” el 0%. Lo que da muestras de que los participantes se sienten muy satisfechos con la flexibilidad horaria que les ha permitido la utilización de la plataforma para la gestión del aula y el resto de herramientas telemáticas utilizadas en la propuesta a la hora de realizar las actividades propuestas.

Se debe señalar que, tal y como se ha podido observar, aun siendo estos tres ítems llevados a análisis gráfico los que han obtenido la media más baja (3,28 en los tres casos), este resultado se encuentra entre los valores 3 y 4 “Positiva” y “Muy positiva”.

A continuación se muestra en la Tabla 5 el análisis descriptivo sobre los contenidos:

**MÁSTER OFICIAL EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA E-LEARNING Y GESTIÓN DEL
CONOCIMIENTO**

TFM: Gestión del Tiempo en Educación Secundaria Obligatoria: Un Estudio de Caso
en I.E.S.O. Sierra Almenara – Antonio Gallardo García

Tabla 5

Estadístico descriptivo. Satisfacción sobre los contenidos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
2.1. Los trabajos y sus temas han sido valiosos para poner en marcha los conocimientos conseguidos	25	1	4	3,32	,900
2.2. Considero que el número de actividades fueron adecuadas	25	2	4	3,48	,586
2.3. Considero que las evaluaciones fueron sobre las actividades realizadas	25	1	4	3,20	,866
2.4. La relación entre los objetivos y contenidos ofrecidos fue apropiada	25	3	4	3,68	,476
2.5. El tiempo dedicado a las actividades fue apropiado	25	2	4	3,56	,651
2.6. Los contenidos presentados son actuales	25	2	4	3,56	,583
2.7. La información ofrecida es suficiente para el aprendizaje de los contenidos	25	2	4	3,40	,577
2.8. Los contenidos presentados han sido fáciles de comprender	25	2	4	3,52	,586
2.9. La originalidad de los contenidos ofrecidos creo que era adecuada	25	3	4	3,40	,500
2.10. Considero que los contenidos me ayudan a aprender cómo gestionar el tiempo	25	1	4	3,44	,712
2.11. Considero que los contenidos son agradables	25	2	4	3,52	,653
2.12. Considero adecuada la calidad educativa de los contenidos	25	2	4	3,52	,586
2.13. Considero que los contenidos fueron suficientes	25	1	4	3,32	,690
2.14. El tiempo de dedicación que requiero para la preparación y realización de las actividades o trabajos de la asignatura en la plataforma me parece adecuado	25	2	4	3,32	,557
N válido (según lista)	25				

Nota. Desv. Típ (Desviación típica).

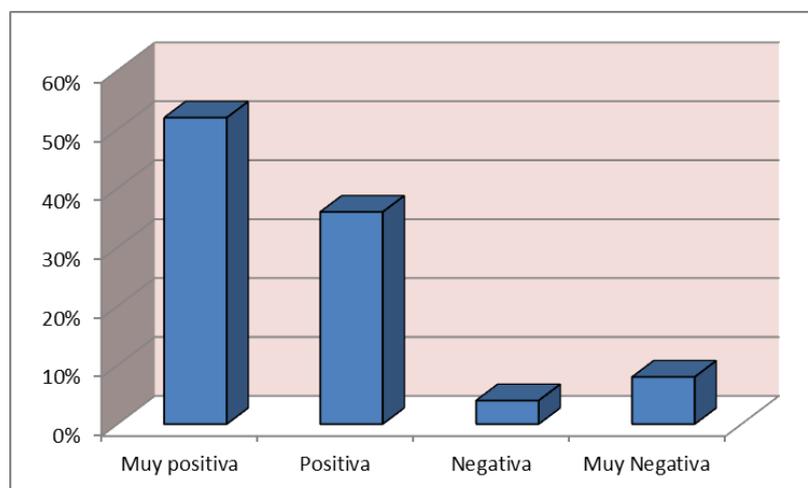
^a En la columna se aprecian que las medias más bajas corresponden a las variables 1, 3, 13 y 14.

* Las medidas de dispersión mediante la desviación típica, muestra que las variables con la media más baja, es donde más se dispersa, se debe a que la respuesta se concentra en dos estudiantes.

En el análisis descriptivo para la dimensión que analiza la satisfacción sobre los contenidos trabajados se ha de señalar que, las variables a destacar por su media más baja en la tabla 5 son las que corresponden a los ítems 2.1, 2.3, 2.13 y 2.14. Tratan sobre si los trabajos fueron valiosos para poner en marcha los conocimientos, si las evaluaciones fueron sobre las actividades, si los contenidos fueron suficientes y si el tiempo de trabajo sobre las actividades fue adecuado. Al igual que para la dimensión analizada en la tabla 4 se observa que, para esta dimensión, la media se encuentra entre los valores “Positivo” y “Muy positivo”, en concreto oscila entre 3,32 y el 3,68 siendo el 4 el valor “Muy positiva”.

Debido a los resultados para los ítems comentados se decide llevar a análisis individualizado mediante las gráficas 14, 15, 16 y 17 los ítems 2.1, 2.3, 2.13 y 2.14.

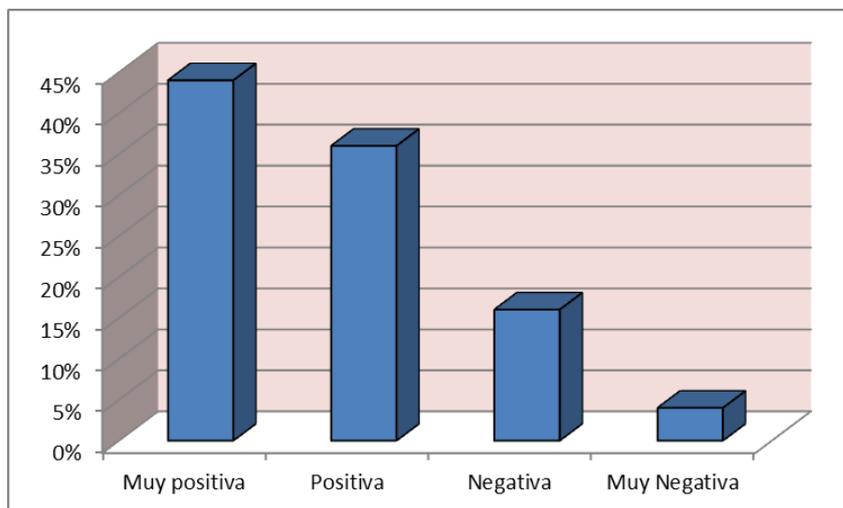
Gráfica 15. Ítem 2.1. Los trabajos son valiosos para los conocimientos



En el estudio sobre el ítem que analiza si “Los trabajos y sus temas han sido valiosos para poner en marcha los conocimientos conseguidos” se observa un claro resultado sobre los valores “Positiva” y “Muy positiva”. En concreto el valor “Positiva” es el que ha obtenido la

mayor frecuencia de respuestas con un 52% y el valor “Muy positiva” un 36%. Para los valores “Negativa” la frecuencia de respuestas ha sido del 8% y para el valor “Muy negativa” del 0%. Estos datos reflejan el buen grado de satisfacción sobre las tareas realizadas, valorándolas como adecuadas o muy adecuadas para poner en marcha los conocimientos trabajados. En este sentido se deduce que los participantes han quedado, a pesar de ser el ítem que más baja presenta la media, satisfechos con las actividades realizadas, considerándolas oportunas para el desarrollo de los conocimientos trabajados.

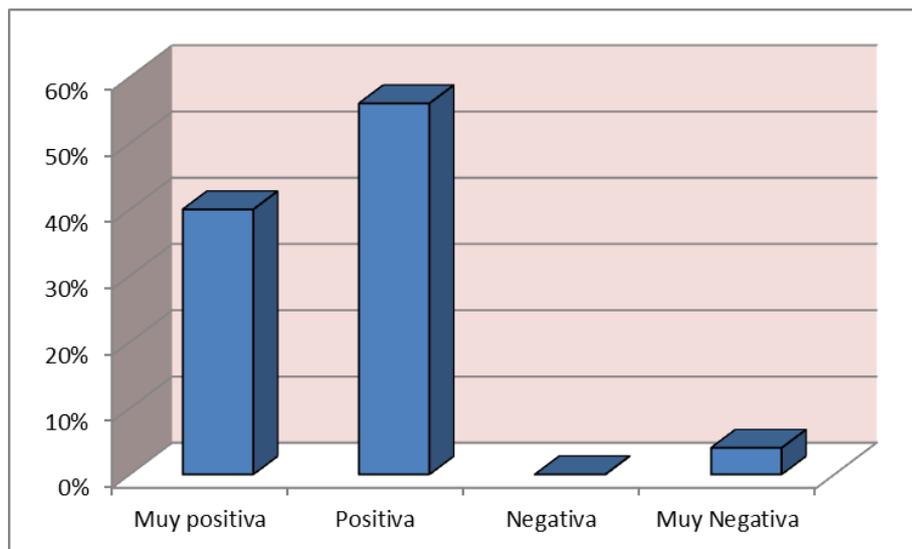
Gráfica 16. Ítem 2.3. Los trabajos ponen en marcha los conocimientos



En el estudio sobre el ítem que analiza si “Considero que las evaluaciones fueron sobre las actividades realizadas” existe una frecuencia de respuesta sobre los valores “Positiva” y “Muy positiva” muy elevado respecto a los valores negativos. En concreto el valor “Muy positiva” es el que ha obtenido la mayor frecuencia de respuestas con un 44% y el valor “Positiva” un 36%. Para los valores “Negativa” la frecuencia de respuestas ha sido del 16% y para el valor “Muy negativa” del 4%. Estos datos muestran que los participantes consideran que las actividades propuestas han puesto en marcha los conocimientos

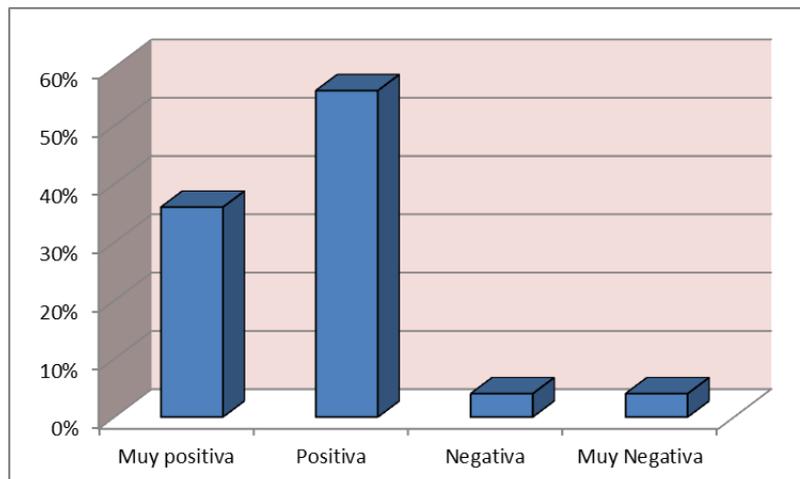
desarrollados. Existe una mayor frecuencia de respuesta en valores negativos comparado con la gráfica 14, aun así indica que los participantes opinan que las actividades han sido adecuadas para poner en marcha los conocimientos desarrollados.

Gráfica 17. Ítem 2.13. Los contenidos fueron suficientes



En el estudio sobre el ítem que analiza si “Considero que los contenidos fueron suficientes” existe una frecuencia de respuesta sobre los valores “Positiva” y “Muy positiva” al igual que el resto de ítems analizados, muy elevado respecto a los valores negativos. En concreto el valor “Muy positiva” es el que ha obtenido un 40% de frecuencia de respuestas y el valor “Positiva” un 56%. Resalta que para el valor “Negativa” la frecuencia de respuestas ha sido del 0% frente al valor “Muy negativa” del 4%, lo que indica que solo un participante considera que los contenidos no fueron suficientes. De estos datos se puede extraer que los participantes consideran que las actividades propuestas han sido suficientes para los contenidos desarrollados a excepción de un participante.

Gráfica 18. Ítem 2.14. El tiempo dedicado a las actividades es adecuado



En el análisis del ítem que trata sobre si “El tiempo de dedicación que requiero para la preparación y realización de las actividades o trabajos de la asignatura en la plataforma me parece adecuado” también existe un clara mayor frecuencia de respuesta sobre los valores “Positiva” y “Muy positiva”. En concreto el valor “Positiva” es el que ha obtenido la mayor frecuencia de respuestas con un 56% y el valor “Muy positiva” un 36%. Para los valores “Negativa” la frecuencia de respuestas ha sido del 4% y para el valor “Muy negativa” del 4%. Estos datos reflejan que los participantes, salvo dos casos, están satisfechos o muy satisfechos en relación al tiempo dedicado para preparar y realizar las actividades. Los participantes, a pesar de ser una propuesta basada en actividades colaborativas donde se requiere más tiempo de organización y puesta en común, están satisfechos con el tiempo que le han tenido que dedicar a la realización de las diferentes actividades.

Se puede concluir por lo tanto, resaltando que la baja frecuencia respuesta sobre los valores “Negativos” y “Muy negativos” corresponden a una frecuencia de dos respuestas, lo que invita a analizar individualmente si corresponde a los mismos participantes. Proceso que

ante esta situación y para una reformulación de mejora se propone rediseñar la propuesta y adaptarla identificando e individualizando las necesidades en los casos particulares.

5.3.2. Reformulación de mejora.

En primer lugar se ha de indicar que, al encontrarse las respuestas con valores “Negativos” focalizadas en dos participantes, inicialmente, como se ha comentado, se propone un tratamiento individualizado de estos dos casos mediante entrevista personal para conocer el motivo, y así atender a las posibles necesidades y posibles mejoras.

En segundo lugar, se exponen aquellas variables analizadas que abordan la satisfacción sobre la plataforma para la gestión del aula que han obtenido unos valores medios no tan altos como el resto de variables. Seguidamente, se añade una propuesta de reformulación.

1.4. La espera para acceder a un vínculo (enlace), o a las diferentes herramientas. Propuesta: En la 1ª sesión semipresencial tratar contenidos básicos relacionados con la velocidad de conexión a internet (descarga y subida), así como realizar test on-line de velocidad, y proponer que lo realicen en casa para que conozcan las particularidades técnicas.

1.5. La descarga o subida de archivos a la plataforma ha sido sencilla. Propuesta: dejar un periodo de prueba en la 1ª clase presencial donde los alumnos suban diferentes archivos a la plataforma y los eliminen de modo que se familiaricen con los procesos de subida de archivos.

1.6. La flexibilidad de trabajar en la asignatura a cualquier hora me permitió un mejor desempeño. Propuesta: En la 2ª sesión presencial abrir debate sobre beneficios e inconvenientes del trabajo on-line con puesta en común final de ideas clave.

En último lugar, se exponen las variables analizadas que abordan la satisfacción sobre los contenidos desarrollados que han obtenido unos valores medios más bajos que el resto de variables y su propuesta de reformulación.

2.1. Los trabajos y sus temas han sido valiosos para poner en marcha los conocimientos conseguidos. Propuesta: Añadir a cada explicación de las actividades un último punto indicando, dónde y cuándo poner en práctica los conocimientos adquiridos, así como los beneficios que llevan implícitos las actividades. En cada sesión presencial hacer un balance con los estudiantes sobre la aplicación de los conocimientos en situación real.

2.3. Considero que las evaluaciones fueron sobre las actividades realizadas. Propuesta: Incorporar procesos de coevaluación en la plataforma, de modo que los compañeros asignen puntuación a las actividades realizadas.

2.13. Considero que los contenidos fueron suficientes. Propuesta: En la primera sesión presencial, tras realizar la introducción a las actividades proponer una lluvia de ideas sobre qué otros contenidos les interesaría incluir.

2.14. El tiempo de dedicación que requiero para la preparación y realización de las actividades o trabajos de la asignatura en la plataforma me parece adecuado. Propuesta: Debatir y consensuar los tiempos de trabajo con los estudiantes en la primera sesión presencial.

6. Conclusiones

El desarrollo teórico sobre los elementos que componen este estudio permite extraer la importancia que tienen en la actualidad los elementos abordados, destacando sobre todo el papel que una adecuada capacidad en la gestión del tiempo en estudiantes a estas edades tiene como elemento de formación. Por lo tanto, desde el plano educativo reaparece el grado de valor que este constructo psicológico adquiere para el éxito académico en la vida de los estudiantes y cómo desde la acción tutorial, tal y como se ha descrito en el marco legislativo, se puede abordar en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria. Se evidencia además que este constructo psicológico conforma parte de la personalidad académica de los estudiantes. Este aspecto, desde una perspectiva de ayuda a la formación desde la acción tutorial, se manifiesta a lo largo del desarrollo teórico, según se citaba en Macan, Shahani, y Dipboye (1990) siendo un elemento que influye en el rendimiento escolar y que desde la información recogida a lo largo del proceso se expone la fuerte influencia que tiene sobre los estudiantes, ya que es una característica propia de los alumnos que “van bien”.

Mediante el proceso y diseño de investigación se ha permitido una interacción continua con la acción humana, enriqueciendo así el proceso y permitiendo una conexión permanente para conocer la situación y particularidades mediante las técnicas de recogida de información de primera mano y obtener suficientes datos para el diseño de la propuesta, aspecto por otro lado fundamental para este trabajo puesto que, ha configurado el objetivo general de este estudio. A lo largo del proceso se han llevado a cabo procesos de recogida de datos cualitativos y cuantitativos, utilizando un proceso de análisis mixto en el además, la literatura trabajada ha jugado un papel fundamental en el proceso.

Proceso de investigación enmarcado en un estudio de caso a través del cual, se ha establecido un diseño de intervención desde una perspectiva del aprendizaje basada en aplicar y aprender aspectos útiles para la vida real, ratificando lo que señalaba Díaz (2005), implicando procesos cognitivos de orden superior mediante los que su puesta en práctica se llegue a un éxito en soluciones a problemas de la vida real. Elemento que queda reflejado a la hora de gestionar el tiempo para un mayor aprovechamiento académico en la vida de los estudiantes para un presente y futuro.

La acción tutorial por otro lado en este estudio juega un papel importante, presentando la propuesta de intervención diseñada desde este espacio didáctico ha ratificado mediante el diseño final lo que señala Álvarez y Castilla (2006), espacio que dota a los estudiantes de una orientación autónoma, toma de decisiones y capacidad de adaptación en el transcurso formativo. De igual modo, desde este contexto de acción tutorial bajo el que se presenta la propuesta, se desarrollan aspectos del plano afectivo, cognitivo y moral, objetivos que persigue la acción tutorial tal y como se citaba en Pastor (1995) igualmente destacado también desde las funciones de la tutoría online de Garrison, Anderson y Archer (2000). Se confirma de este modo papel fundamental que la acción tutorial tiene en la educación a la hora de materializar un espacio destinado íntegramente al apoyo y guía del proceso educativo.

Otro aspecto a considerar es el análisis realizado sobre el rol que debe ocupar la tecnología en la educación como vehículo de formación y elemento de aprendizaje en sí mismo. Planteamiento que respalda el diseño final de la estrategia de E-A diseñada en este estudio. A lo largo del trabajo se puede observar cómo la formación basada en TIC contribuye a integrar aprendizajes sobre la gestión del tiempo, ensalzando aspectos como el

que señalaba Salinas (2004) acerca de la flexibilidad horaria que la utilización de una plataforma virtual para el aprendizaje ejerce sobre los estudiantes y que se ha venido a confirmar a lo largo de la intervención. En cuanto a la utilización de un plataforma de gestión del aprendizaje para el establecimiento de una ambiente virtual y el uso en este espacio de diversas herramientas tecnológicas propuestas se puede afirmar que, indudablemente mediante su uso y utilización han ayudado a los participantes a desenvolverse en un espacio basado en tecnología con estrategias centradas en los alumnos tal y como señalaba Castañeda y Adell (2013) mostrando en este sentido un alto grado de satisfacción por parte de los participantes. Esto ha sido posible mediante la planificación previa de todos los recursos tecnológicos teniendo en cuenta sus características para instaurar un aprendizaje cooperativo e interacción social dentro de la propuesta diseñada, lo que ratifica de este modo lo que Silva y Gros (2011) destacan acerca de las posibilidades de las plataformas para la gestión del aula.

Finalmente, se puede concluir señalando la contribución desde la propuesta de intervención de este estudio a la consecución de los objetivos de etapa establecidos en el trabajo y prescritos en el (RD 1105/2014), en concreto el b, g y d que tratan sobre conseguir hábitos de estudio, adquirir preparación en el campo de las TIC y desarrollar confianza en sí mismo. Contribución que se puede afirmar debido a los resultados del proceso de validación puesto que, la satisfacción positiva por parte de los estudiantes hacia una formación de estas características ha quedado reflejada satisfactoriamente.

En cuanto al establecimiento de objetivos ha supuesto la estructura a través de la cual se ha desarrollado este estudio. A partir de su cumplimiento ha ido configurando las diferentes fases del estudio y conformando la estructura del proceso de trabajo.

El objetivo general “Diseñar una estrategia didáctica (actividades y técnicas) para el trabajo de la gestión del tiempo mediante un ambiente virtual con alumnos de 1º de ESO del IES Sierra Almenara” ha sido el objetivo general a partir del cual se han establecido los objetivos específicos. El cumplimiento de éstos últimos ha supuesto el logro del objetivo general.

El objetivo específico “Analizar los hábitos sobre la gestión del tiempo de los alumnos de 1º ESO del IES Sierra Almenara” se ha llevado a cabo mediante el estudio inicial de hábitos sobre la gestión del tiempo, para la recogida de datos se ha utilizado el cuestionario diseñado inicialmente por Britton y Tesser (1991) denominado “Time Managements Questionnaire” y se ha analizado cuantitativamente, contrastando la información posteriormente con los datos recogidos en la entrevista a informante clave.

El cumplimiento del objetivo “Diseñar actividades para el aprendizaje de la gestión del tiempo” se ha basado en el cumplimiento de las fases del diseño de instrucción ADDIE, basado en un proceso de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Para ello, tal y como se ha comentado en el objetivo anterior se ha utilizado la información obtenida en el proceso de consecución del objetivo específico anterior, objetivo por lo tanto fundamentado en el cumplimiento del anterior.

Para el cumplimiento del último objetivo específico planteado: “Conocer la satisfacción del entorno y los contenidos desarrollados”. Se ha utilizado el Cuestionario de Satisfacción de Alumnos hacia la Formación Online (CUSAUF). Se han analizado las dimensiones sobre los contenidos trabajados y la plataforma utilizada.

6.1. Limitaciones

En cuanto los problemas e inconvenientes encontrados en el propio proceso de estudio, se ha de destacar sobre todo las dificultades para encontrar las fechas adecuadas en la intervención. Temporalizar el proceso de actuación con estudiantes ha sido uno de los aspectos que más inconvenientes ha ocasionado. A estas edades introducir propuestas didácticas novedosas requiere de coordinación con el resto de profesorado para evitar así que los estudiantes se encuentren en periodo de exámenes o de actividades complementarias y extraescolares. Otra de las limitaciones encontradas ha sido la utilización del aula plumer XXI en el centro (aula de informática), es un aula compartida con el resto del centro en el que se debe solicitar su uso semanalmente y muchos profesores la utilizan habitualmente. La utilización de las contraseñas para acceder a la plataforma ha supuesto otras de las complicaciones en el periodo de intervención lo que ha requerido en muchos casos restablecer contraseñas. En cuanto al propio proceso de estudio se ha de señalar las dificultades encontradas en el tratamiento de datos ya que los programas “SPSS” y “Atlas ti” requieren de un tiempo para familiarizarse con ellos.

En definitiva, para la conclusión de este estudio se ha de señalar que el cumplimiento de los objetivos establecidos ha permitido una línea de trabajo organizada, lo que ha garantizado la consecución del estudio de principio a fin de manera exitosa. Se puede extraer que el trabajo de contenidos mediados por las TIC y desarrollados de manera colaborativa en red en busca de beneficios académicos ha sido valorado de manera positiva. Este proceso por lo tanto puede generar interés hacia la realización de otros nuevos estudios donde se apliquen contenidos en esta línea de trabajo colaborativo en red. Este proceso además, invita a abrir nuevas líneas de investigación y ofrece una perspectiva de trabajo con estos mismos

estudiantes o con otros de características similares, pero siempre que se persiga una mejora en la labor docente y beneficios en la vida de los estudiantes.

7. Bibliografía

- Álvarez González, M., y Castilla Elena, C. (2006). La acción tutorial : su concepción y su práctica. Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Superior de Formación del Profesorado. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=8Gg0qAwn4cMC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Evaluación+de+la+función+tutorial&ots=w0SK1baJyu&sig=ZPjENwCsp3PrYbyoP0UzA3o6Fcs#v=onepage&q=Evaluación de la función tutorial&f=false>
- Álvarez, C., y San Fabián Maroto, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Anderson, T. (2004). Teaching in an online learning context. In Athabasca University (Ed.), *Theory and Practice of Online Learning*. Recuperado de <http://www.atl.ualberta.ca/cmc>
- Asociación Española para la Calidad. (2018). Gestión del Tiempo. Recuperado 2, Abril, 2019, de <https://www.aec.es/web/guest/centro-conocimiento/gestion-del-tiempo>
- Ballesta Pagán, F. J., Lozano Martínez, J., Cerezo Máiquez, M. C., y Soriano Ayala, E. (2015). Internet, redes sociales y adolescencia: un estudio en centros de educación secundaria de la Región de Murcia. *Revista Fuentes*, (16), 109–130. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.05>
- Belloch, C. (2017). *Diseño Instruccional*. Valencia. Recuperado de <http://148.202.167.116:8080/jspui/bitstream/123456789/1321/1/EVA4.pdf>
- Berríos, L., y Buxarrais, M. R. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos. *Monografías Virtuales*. Recuperado de <http://files.luisavarela.webnode.es/200000122-9c3f69d393/las-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion2.pdf>
- Bisquerra, R. (Coord). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VSb4_cVukkcC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Bisquerra+Alzina,+R.+\(coord..\)+\(2009\).+Metodología+de+la+Investigación+Educativa](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VSb4_cVukkcC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Bisquerra+Alzina,+R.+(coord..)+(2009).+Metodología+de+la+Investigación+Educativa).

+Madrid,+Editorial+la+Muralla.+2.a+edición+(primera+edición+de+2004).+&ots=Pvt
DTjIqFP&sig=_2HEeJAUoed

- Britton, B. K., y Glynn, S. M. (1989). Mental Management and Creativity. In *Handbook of Creativity* (pp. 429–440). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5356-1_24
- Britton, B., y Tesser, A. (1991). Effects of Time-Management Practices on College Grades Complex Social Processes View project. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405–410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>
- Burbules, N., y Callister, T. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Cabero, J., Llorente, M. del C., & Puentes, A. (2010). La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial. *Comunicar*, 18(35), 149–157. <https://doi.org/10.3916/c35-2010-03-08>
- Caro, M. (2016). Ideas que inspiran. Recuperado Junio 11, 2019, de <http://ideasqueinspiran.com/2016/05/24/en-que-consiste-el-deeper-learning/>
- Caso-Niebla, J., y Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487–511. <https://doi.org/10.1023/A:1026408807553>
- Castañeda, L., y Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33571770/ENTORNOS_PERSONALES_DE_AZ-_CLAVES_PARA_EL_ECOSISTEMA_EDUC_EN_RED.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1543606106&Signature=KWuAuoVjXle3fr8S%2FUI6Sohwpj8%3D&response-content-disposition=in
- Cladellas, R. (2009). El tiempo como factor cultural y su importancia socioeconómica: Estado del arte y líneas futuras. *Intangible Capital*, 5(2), 210–226. <https://doi.org/10.3926/ic.2009.v5n2.p210-226>

- Claessens, B. J., van Eerde, W., Rutte, C. G., y Roe, R. A. (1996). A review of the time management literature Time management literature 255. *Personnel Review*, 36(2), 255–276. <https://doi.org/10.1108/00483480710726136>
- Díaz, Á. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 85–105. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33988041/inclusion.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1556133010&Signature=eHGECKEAI7BabmEMFEIBPDVhwWE%3D&response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DInclusion.pdf>
- Gallardo, A. (2019). *Gestión del tiempo en alumnos de 6º de Educación Primaria: Google Classroom en el área de Inglés como apoyo tutorial*. No publicado.
- García-Ros, R., y Pérez-González, F. (2012). Spanish Version of the Time Management Behavior Questionnaire for University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1485–1494. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39432
- García-Ros, R., Pérez-González, F., e Hinojosa, E. (2004). Assessing Time Management Skills as an Important Aspect of Student Learning: The Construction and Evaluation of a Time Management Scale With Spanish High School Students. *School Psychology International*, 25(2), 167–183. <https://doi.org/10.1177/0143034304043684>
- García Peñalvo, F. J. (2005). Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información Estado actual de los sistemas e-learning. *Número*, 2. Recuperado de <http://www.blackboard.com>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. Theory of Multiple Inteligences* (Basic Book). Nueva York. Recuperado de [http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/593/1/Estructura de la mente. teoria de las Inteligencias multiples.pdf](http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/593/1/Estructura%20de%20la%20mente.%20teoria%20de%20las%20Inteligencias%20multiples.pdf)

- Gil, J. A. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. UNED. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ANrkDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=diferencias+entre+técnicas+e+instrumentos+&ots=ra9kuLh3xE&sig=ztWk_Ph6aHfNn2qvGRHiKkx3QNs#v=onepage&q=diferencias+entre+técnicas+e+instrumentos&f=false
- Gisbert, J., Adell, J., Anaya, L., y Rallo, R. (1997). Entornos de Formación Presencial Virtual y a Distancia. *RedIRIS*, (40), 1–18. Recuperado de <http://bscw.gmd.de>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. (Kairós, Ed.). Recuperado de https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1KD19ZCT2-2CGCPX2-1WXF/intel_emocional_Goleman.pdf
- González-Benito, A., y Vélaz-de-Medrano Ureta, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=HPqaBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=acción+tutorial+secundaria&ots=60feS5nkMT&sig=6EGdEBf3kR3E7YugeZ6Slx8jcnU#v=onepage&q=acción+tutorial+secundaria&f=false>
- Hernández, S., Pozo, C., y Alonso, E. (2004). La aproximación multimétodo en evaluación de necesidades, 22, 293–308. Recuperado de <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/57/59>
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Recuperado de https://www.ine.es/prensa/tich_2017.pdf
- La Roca, R. (2014). *Satisfacción de los estudiantes respecto a las acciones formativas e-learning en el ámbito universitario*. Caracas. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.15>
- Lázaro Martínez, Á. (1997). La función tutorial en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, ISSN 0213-8646, ISSN-e 2530-3791, Nº 28, 1997 (Ejemplar Dedicado a: La Formación Del Profesorado de Educación Secundaria / Coord. Por Antonio García Correa), Págs. 93-108, 28(28), 93–108.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117933>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106 § 7899 (2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 295 § 12886 (2013).

Llorente, M. (2008). *Blended learning para el aprendizaje en nuevas tecnologías aplicadas a la educación: Un estudio de caso*. Universidad de Sevilla. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/15015/K_Tesis-PORV11.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Macan, T., Shahani, C., y Dipboye, R. L. (1990). College Students' Time Management: Correlations With Academic Performance and Stress The Emerald Review of Industrial and Organizational Psychology View project. *Article in Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.760>

Marín, V., Negre, F., y Pérez, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. *Comunicar*, XXI(42), 35–43. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-03>

Menendez, N. (2013). Diferencias entre CMS, LMS y LCMS y EVA en elearning | Blog sobre Intervención Social y Nuevas Tecnologías. Recuperado 23 de Agosto, 2019, de <http://e-ducacion.info/e-learning/diferencias-entre-cms-lms-lcms-y-eva-elearning/>

Monsalve, J. C., Botero, J. A., & Montoya, L. M. (2014). Evaluación de una Experiencia de Formación B-Learning en el Aprendizaje de Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Lámpsakos*, enero-juni(11), 59–65. <https://doi.org/10.21501/21454086.1208>

Mora, J. A. (1987). *Acción tutorial y orientación educativa*. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=E5P5_xDBYcIC&oi=fnd&pg=PA7&dq=acción+tutorial&ots=wCV21Q5drB&sig=Znk__f-phPO7FXH6494acKVbzvQ#v=onepage&q=tiempo&f=false

Naranjo Pereira, M. L. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Educación*, 34(1). Recuperado de

<https://www.redalyc.org/html/440/44013961002/>

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, BOE núm. 25 § Sec. I., pp. 6986-7003 (2015).

Pastor, E. (1995). *La tutoria en secundaria*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC. Recuperado de

https://www.researchgate.net/profile/Jose_Maria_Roman/publication/39132104_La_tutoria_en_Secundaria/links/55784f2408aeacff2002803e/La-tutoria-en-Secundaria.pdf

Pérez González, F., García Ros, R., y Talaya González, I. (2003). Estilos de aprendizaje y habilidades de gestión del tiempo académico en Educación Secundaria. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/374/37416103/>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE núm. 3 § Sec. I., pp. 169-546 (2015).

Recomendación (2006/962/CE) del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de La Unión Europea núm. 12(30) § ES L 394/10-L 394/18 (2006).

Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*. Recuperado de https://profesores.ing.unab.cl/~druete/website/webroot/archivos/cursos/vinculacionmedio/CURSO_DOCENCIA_ONLINE/06_Recursos_Complementarios_hic001_s1_salinas.pdf

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46703652/SandinInvestigacionCualitativaenEducacion.pdf?response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DInvestigacion_cualitativa_en_educacion.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-

HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWO

Saura, G., y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma Educativa (Lomce) y el régimen de estandarización (Ocde). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1).
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67109>

Silva Quiroz, J. (2010). *El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje*. México D.F. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf>

Silva Quiroz, J., y Gros Salvat, B. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. UOC. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=_OdFFeq_wbMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=evaluar+exito+de+entorno+virtual+de+aprendizaje&ots=4ynzFvgGeA&sig=q9JpW57bMrP87MxqXcBZKD8cmjs#v=onepage&q&f=false

Suárez-Orozco, M., y Qin-Hilliard, D. (2004). *Globalization : culture and education in the new millennium*. (University of California Press, Ed.). Los Ángeles: University of California Press.

Tinio, V. (2003). *ICT in Education*. New York. Recuperado de <http://www.apdip.net>.

Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

Valle Arias, Antonio; Barca Lozano, Alfonso; González Cabanach, Ramón; Núñez Pérez, J. C. (1999). *Las Estrategias de Aprendizaje, Revisión Teórica y Conceptual*. *Revista Latinoamericana de Psicología* (Vol. 31). Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/805/80531302/>

Valverde Berrocoso, J., y Garrido Arroyo, M. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1472/1695-288X_4_1_153.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Witherspoon, A. (2011). Edmodo: A Learning Management System. Recueprado 12, Junio, 2019, de <http://www.poweredwithtechnology.com/>

8. Anexos

Anexo I: Cuestionario Gestión del tiempo

Género: Masculino Femenino

¿Tienes ordenador con conexión a internet en casa?

- Si
- No

2. En una semana cualquiera, ¿empleas más tiempo en tu cuidado personal (ejercicio físico, aseo personal, . . .) que estudiando?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Habitualmente
- Siempre

3. La noche previa a la entrega un trabajo importante, ¿sueles estar trabajando todavía en él?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Habitualmente
- Siempre

4. ¿Crees que, por lo general, tienes un buen control de tu tiempo?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Habitualmente
- Siempre

5. ¿Cuándo surgen cosas/situaciones que interfieren en tu trabajo de clase, sueles decir ‘no’ a la gente?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Habitualmente
- Siempre

6. ¿Empleas tiempo a diario en planificar tus actividades?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Habitualmente
- Siempre

7. ¿Habitualmente tienes tu mesa de trabajo despejada de cosas salvo aquellas sobre las que estás trabajando en ese momento?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Habitualmente
- Siempre

8. ¿Utilizas eficazmente tu tiempo?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Habitualmente
- Siempre

10. ¿Planificas cada día antes de empezarlo?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Habitualmente
- Siempre

11. ¿Tienes planificado tu tiempo desde el inicio del día hasta el final?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Habitualmente
- Siempre

12. ¿Realizas un listado de cosas que tienes que hacer cada día?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Habitualmente
- Siempre

13. ¿Redactas a diario las actividades que te propones realizar?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Habitualmente
- Siempre

14. ¿Revisas regularmente tus notas/apuntes de clase, incluso cuando no estás cerca de un examen?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Habitualmente
- Siempre

15. ¿Sigues rutinas o actividades poco útiles?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Habitualmente
- Siempre

16. ¿Te haces a diario un horario de las actividades a realizar para clase?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Habitualmente
- Siempre

18. ¿Tienes una idea clara de lo que quieres hacer a lo largo de la próxima semana?

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Habitualmente
- Siempre

Anexo II: CUSAUF: Cuestionario Satisfacción

1.1. El funcionamiento del entorno es fácil de comprender

- Totalmente desacuerdo
- En desacuerdo
- En acuerdo
- Totalmente de acuerdo

1.2. Considero adecuada la plataforma porque me ha resultado sencilla la navegación por ella.

- Totalmente desacuerdo
- En desacuerdo
- En acuerdo
- Totalmente de acuerdo

1.3. El aspecto del entorno (tamaño y tipo de letra, colores,...) considero es adecuada.

- Totalmente desacuerdo
- En desacuerdo
- En acuerdo
- Totalmente de acuerdo

1.4. La espera para acceder a un vínculo (enlace), o a las diferentes herramientas han sido adecuados.

- Totalmente desacuerdo
- En desacuerdo
- En acuerdo
- Totalmente de acuerdo

1.5. La descarga o subida de archivos a la plataforma ha sido sencilla.

- Totalmente desacuerdo

- En desacuerdo
- En acuerdo
- Totalmente de acuerdo

1.6. La flexibilidad de trabajar en la asignatura a cualquier hora me permitió un mejor desempeño.

- Totalmente desacuerdo
- En desacuerdo
- En acuerdo
- Totalmente de acuerdo

2.1. Los trabajos y sus temas han sido valiosos para poner en marcha los conocimientos conseguidos.

- Totalmente desacuerdo
- En desacuerdo
- En acuerdo
- Totalmente de acuerdo

2.2. Considero que el número de actividades fueron adecuadas.

- Totalmente desacuerdo
- En desacuerdo
- En acuerdo
- Totalmente de acuerdo

2.3. Considero que las evaluaciones fueron sobre las actividades realizadas.

- Totalmente desacuerdo
- En desacuerdo
- En acuerdo

Totalmente de acuerdo

2.4. La relación entre los objetivos y contenidos ofrecidos fue apropiada.

- Totalmente desacuerdo
- En desacuerdo
- En acuerdo
- Totalmente de acuerdo

2.5. El tiempo dedicado a las actividades fue apropiado.

- Totalmente desacuerdo
- En desacuerdo
- En acuerdo
- Totalmente de acuerdo

2.6. Los contenidos presentados son actuales.

- Totalmente desacuerdo
- En desacuerdo
- En acuerdo
- Totalmente de acuerdo

2.7. La información ofrecida es suficiente para el aprendizaje de los contenidos.

- Totalmente desacuerdo
- En desacuerdo
- En acuerdo
- Totalmente de acuerdo

2.8. Los contenidos presentados han sido fáciles de comprender.

- Totalmente desacuerdo

- En desacuerdo
- En acuerdo
- Totalmente de acuerdo

2.9. La originalidad de los contenidos ofrecidos creo que era adecuada.

- Totalmente desacuerdo
- En desacuerdo
- En acuerdo
- Totalmente de acuerdo

2.10. Considero que los contenidos me ayudan a aprender cómo gestionar el tiempo.

- Totalmente desacuerdo
- En desacuerdo
- En acuerdo
- Totalmente de acuerdo

2.11. Considero que los contenidos son agradables.

- Totalmente desacuerdo
- En desacuerdo
- En acuerdo
- Totalmente de acuerdo

2.12. Considero adecuada la calidad educativa de los contenidos.

- Totalmente desacuerdo
- En desacuerdo
- En acuerdo
- Totalmente de acuerdo

2.13. Considero que los contenidos fueron suficientes.

- Totalmente desacuerdo
- En desacuerdo
- En acuerdo
- Totalmente de acuerdo

2.14. El tiempo de dedicación que requiero para la preparación y realización de las actividades o trabajos de la asignatura en la plataforma me parece adecuado.

- Totalmente desacuerdo
- En desacuerdo
- En acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Anexo III: Entrevista Informante Clave

1. Cuando sus alumnos tienen varias cosas por hacer, ¿piensa que consideran que es mejor hacer una pequeña parte de cada una?

En general, saben que deben organizar bien los periodos de tiempo porque luego no les da tiempo y se agobian. A los alumnos de 1º ESO es lo que más les cuesta, ya que en el colegio no tienen tanta materia que estudiar, pero aquí se dan cuenta que o se organizan o no les da tiempo el día antes del examen. Aunque también hay siempre un grupo de alumnos que no sabe organizarse, ni le da importancia, por eso, obtienen bajos resultados. Es muy importante la colaboración de las familias en este sentido y su educación desde pequeños.

2. ¿Cree que sus alumnos emplean más tiempo en su cuidado personal (ejercicio físico, aseo personal. . .) que estudiando?

Creo que los alumnos sí que dedican una parte importante de su tiempo al ejercicio físico y al cuidado personal, ya que en la adolescencia los chicos y chicas dan mucha importancia a la imagen. Creo que esas horas van en aumento conforme van creciendo, aunque también cada vez son más conscientes de que si no se organizan no les da tiempo a estudiar toda la materia, ya que cada curso ésta se va ampliando y es imposible estudiárselo todo el día antes del examen y obtener los resultados que ellos quieren.

3. Cree que la noche previa a la entrega un trabajo importante sus alumnos, ¿suelen estar trabajando todavía en él?

Pienso que gran mayoría sí, cuando pides un trabajo y das varios días para entregarlo son muy pocos los que te lo traen el primer día, ya que la gran mayoría lo entrega el último día y una pequeña minoría fuera de plazo, con lo cual son penalizados en su calificación.

4. ¿Cree que, por lo general, sus alumnos tienen un buen control de su tiempo?

En general los alumnos que académicamente van bien es porque saben organizarse, por lo cual, resulta muy importante para la base del estudio y los buenos resultados.

5. Cuando surgen cosas/situaciones que interfieren en su trabajo de clase, ¿cree que sus alumnos suelen decir ‘no’ a la gente?

Creo que en esta edad les es muy difícil decir no a algún plan que les resulte atractivo y con amigos, pienso que la familia debe ser la que obligue al alumno a no hacer planes cuando hay que estudiar.

6. ¿Cree que sus alumnos emplean tiempo a diario en planificar tus actividades?

Sí, salvo un pequeño porcentaje, suelen hacer las actividades a diario, lo que les cuesta más trabajo es estudiar los contenidos que se van dando diariamente y no cuando queda poco para el examen.

7. ¿Cree que sus alumnos, habitualmente tienen su mesa de trabajo despejada de cosas salvo aquellas sobre las que estás trabajando en ese momento?

Pienso que, en general, sí, resulta básico tener un entorno ordenado. Las familias juegan un papel muy importante en este sentido.

8. ¿Cree que sus alumnos utilizan eficazmente su tiempo?

En general pienso que una buena parte sí, aunque siempre está bien trabajar este tema con ellos, para que sepan organizarse. Por ejemplo, en Tutoría tratamos este tema al comienzo de curso e hicimos un horario de estudio.

9. ¿Piensa que sus alumnos pueden mejorar la forma en que utilizan tu tiempo?

Por supuesto, todo siempre se puede mejorar.

10. ¿Cree que planifican cada día antes de empezar?

Hicimos un horario de estudio a comienzo de curso, pero no sé si lo cumplen a rajatabla. En general, la gran mayoría reconoce que “estudiar” sólo lo hacen cuando tienen examen.

11. ¿Cree que sus alumnos tiene planificado su tiempo desde el inicio del día hasta el final?

Por la mañana sí porque vienen al instituto, por las tardes es más difícil porque se suman las actividades extraescolares, deberes, estudio y los planes de última hora.

12. ¿Cree que sus alumnos realizan un listado de cosas que tienes que hacer cada día?

La agenda es una herramienta esencial para anotar el trabajo diario. El resto de cosas o de citas no creo que las apunten, salvo las del médico que las anotarán las familias o los cumpleaños “je je”.

13. ¿Cree que sus alumnos redactan a diario las actividades que se proponen realizar?

La gran mayoría sí que realiza las actividades a diario, lo que les cuesta más trabajo es repasar lo que hemos dado en clase.

14. ¿Cree que sus alumnos revisan regularmente tus notas/apuntes de clase, incluso cuando no estás cerca de un examen?

Creo que es lo que más les cuesta cuando entran en 1º ESO, pero que van aprendiendo a lo largo de los curso, porque se dan cuenta de que si no lo hacen luego no les da tiempo.

15. ¿Cree que sus alumnos siguen rutinas o actividades poco útiles?

Pienso que muchos de ellos pierden mucho el tiempo jugando a la videoconsola, sobre todo a un juego en el que juegan en línea con sus compañeros llamado Fornite.

16. ¿Cree que sus alumnos se hacen a diario un horario de las actividades a realizar para clase?

Lo hicimos en clase de Tutoría a comienzo de curso, pero no sé si lo seguirán a rajatabla.

17. ¿Cree que sus alumnos tienen establecido un conjunto de metas para todo el curso?

Pienso que tienen una gran meta que es pasar de curso y que en general, son exigentes con las notas.

18. ¿Cree que tienen sus alumnos una idea clara de lo que quieren hacer a lo largo de la próxima semana?

En cuanto a lo académico pienso que sí porque todo está planificado con al menos una semana de antelación: exámenes, trabajos...

19. ¿Cuáles son las herramientas digitales, aplicaciones, o entornos virtuales que sus alumnos utilizan?

Para lo académico: Classroom y en el ámbito personal, muchas redes sociales, que es lo que más les gusta, pienso que Instagram es la que más está de moda entre los jóvenes. Facebook creo que es una herramienta que usan más sus padres.

Anexo IV: Autorización Director

Antonio Gallardo García con DNI 23282827L, profesor de Educación física en el IESO Sierra Almenara durante el curso académico 2018-2019 ha realizado un estudio con alumnos de 1º de la ESO.

Los resultados y producto del estudio será publicado, y no existirán datos personales de los participantes asociados al estudio.

Como director del centro soy conocedor y autorizo la realización y publicación del estudio.

Firmado Director:



Fdo: José Pablo Pérez Guillamón

Firmado: Antonio Gallardo:

