

edmetic

Revista de Educación Mediática y TIC



**Implementación de un modelo de entorno personal de aprendizaje en el  
Grado en Educación (Infantil y Primaria). Estudio de caso**  
**Implementation of a personal learning environment proposal in the Pre-school  
and Primary Education studies degrees. Case study**

Fecha de recepción: 30/05/2017  
Fecha de revisión: 12/06/2017  
Fecha de aceptación: 14/06/2017

## Implementación de un modelo de Entorno Personal de Aprendizaje en el Grado en Educación. Estudio de caso

### Implementation of a Personal Learning Environment proposal in the Education Studies Degree. Case study

Beatriz Tarancon Álvaro<sup>1</sup>

#### Resumen:

El advenimiento de las nuevas tecnologías ha supuesto toda una revolución en el ámbito educativo. Tanto docentes como discentes tienen que adaptarse a una nueva realidad que trae consigo una enorme cantidad de retos. En este artículo se pretende mostrar, desde una perspectiva general, un estudio de caso en el que se propone a los alumnos la creación de su propio Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) como apoyo a la docencia presencial y como herramienta de autogestión de las horas de trabajo autónomo propuestas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Se ofrece a los alumnos una plantilla a partir de la cual ellos pueden personalizar su PLE de acuerdo con sus preferencias e intereses. El seguimiento del proceso se realiza a través de encuestas facilitadas a los alumnos (antes, durante y después de la entrega de la plantilla) en las que se les pide información sobre cómo y en qué medida están utilizando la herramienta proporcionada y finalmente, una vez analizados los datos, se extraen una serie de conclusiones al respecto, siendo la más destacable que los estudiantes consideran útil el PLE.

**Palabras claves:** TIC, Entorno Personal de Aprendizaje, PLE, aprendizaje autónomo, *dashboard*, Espacio Europeo de Educación Superior.

#### Abstract:

New technologies have deeply shaken up the education field. Both teachers and learners need to adapt to a new reality which implies great challenges. This article aims at explaining, from a general view, a case study in which students are required to create their Personal Learning Environments (PLEs) as a support for their face-to-face training. These PLEs will be a tool for students to organize the time devoted to autonomous stated in the framework of the European Higher Education Area. Learners are given a template as a starting point from which they can customize their PLE according to their own preferences and interests. The process will be followed up through surveys (before, during and after the handing over of this template). Subsequently, data will be analyzed in order to extract some conclusions on the topic.

---

<sup>1</sup> Facultad de Educación, Campus de Soria (Universidad de Valladolid, España); [btarancon@gmail.com](mailto:btarancon@gmail.com)

**Keywords:** ICT, Personal Learning Environment, PLE, autonomous learning, dashboard, European Higher Education Area.

## 1. Introducción

La realidad educativa que estamos viviendo en la actualidad está marcada por la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula y el papel cada vez más relevante que tienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Zangara, 2009). Esta nueva realidad propicia de forma ineludible una profunda transformación tanto en los roles adquiridos por los protagonistas de este proceso (profesores y alumnos) como en las herramientas que lo hacen posible. De entre todas las herramientas TIC al servicio de la educación, los Entornos Personales de Aprendizaje destacan por su versatilidad, flexibilidad y capacidad de adaptación a los intereses y capacidades de los usuarios.

Estas características hacen de ellos la herramienta ideal de la que los estudiantes pueden servirse para obtener el máximo rendimiento tanto de su trabajo en el aula como de esas horas de estudio autónomo contempladas en el marco del nuevo entorno educativo instruido por el Espacio Europeo de Educación Superior. En ocasiones, sin embargo, esa versatilidad y flexibilidad dificultan la concreción en algo tangible de estos PLE. Y este es el punto de partida de nuestro estudio de caso. Una vez contextualizado el grupo de alumnos que conformarán la muestra a través de una serie de informaciones recabadas sobre ellos en una encuesta inicial, se les propone un *dashboard* a partir del cual pueden comenzar a construir, de forma personalizada, su propio entorno de aprendizaje. Posteriormente, se llevará a cabo un seguimiento de sus avances al respecto y se concluirá con un cuestionario final en el que los estudiantes ofrecerán su punto de vista.

Así, este artículo parte de los dos pilares teóricos básicos sobre los que se sustenta: las TIC en educación y los Entornos Personales de Aprendizaje, para adentrarse posteriormente en la explicación, en líneas generales, del proceso de implementación del estudio de caso llevado a cabo y la explicación de algunos de sus resultados más relevantes.

## 2. Las nuevas tecnologías en el ámbito educativo

No cabe ninguna duda de que la era tecnológica que nos ha tocado vivir ha

supuesto un cambio radical y determinante para nuestra sociedad. Las nuevas tecnologías han llegado para quedarse, y ocupan un lugar clave en todos los ámbitos de nuestra vida. La llamada "sociedad de la información" (Lavid, 2005) o "sociedad digital" (Echevarría, 1999) ha propiciado grandes modificaciones en nuestra manera de comprender y hacer las cosas, y el campo de la educación se ha visto inmerso en un proceso lleno de novedades que ha supuesto una ingente cantidad de transformaciones.

Particularmente, podemos decir que las nuevas tecnologías han conformado un nuevo concepto de sociedad, una "sociedad del conocimiento", consecuencia de aquella "sociedad de la información" (Morales, 2006). En el mundo en el que vivimos, el acceso a la información es algo que se da por sentado. La información, en mayor o menor medida, está al alcance de todos. De esta manera, ese acceso a la información ha dejado de ser el objetivo de la educación. Ahora se trata de ser capaces de comprender y procesar la información recibida para crear conocimiento. Esta misma autora define un nuevo concepto de educación derivado directamente de las circunstancias sociales en las que se desarrolla que prima la reflexión y la formación de actitudes y capacidades que posibiliten la aplicación del conocimiento (Morales, 2006). Salinas (2004) explica también esta progresión afirmando que el dinamismo del mundo en el que vivimos y la rapidez con la que se desarrollan los acontecimientos han propiciado que la acumulación de conocimientos ya no sea el pilar fundamental sobre el que se sustenta el sistema educativo.

Este nuevo paradigma social y educativo ha transformado los roles de los agentes de la educación de forma sustancial. De esta forma, al alumno de hoy en día, perteneciente a la denominada *Net Generation* (Oblinger y Oblinger, 2005), se le supone un papel mucho más activo en su proceso de aprendizaje. Así, los estudiantes actuales, lejos de verse abocados a la mera memorización de contenidos, se ven obligados a buscar información e integrarla en su contexto, a tomar decisiones y trabajar en equipo, pero también a enfrentarse a muchas horas de aprendizaje autónomo (Benito y Cruz, 2005). Los alumnos tienen que plantearse cuál es su papel en este nuevo contexto educativo, y deben modificar su rol para convertirse en agentes

activos en la construcción de su aprendizaje. Ya no es suficiente con memorizar información, ahora tienen que ser capaces de interpretarla de forma crítica, creativa y reflexiva (Martínez y Prendes, 2001).

A la vista de lo previamente explicado, queda claro que el rol del alumno en su proceso educativo se ha modificado sustancialmente. De la misma manera, el papel que tiene el profesorado en el proceso se ha visto sometido a una profunda transformación. Y la transición no es sencilla. El profesorado necesita realizar un gran esfuerzo para seguir el ritmo impuesto por los cambios sociales y las nuevas tecnologías, y, en ocasiones, puede resultar más que abrumador, como afirma Elliott (2009, p.47): "Education is changing at such a pace, the prospect of feeling left behind yet not knowing where to start the change in your own practice, can be daunting".

Sea como fuere, a la luz de los acontecimientos, el docente que impartía clases magistrales desde su silla en la tarima debería haberse extinguido ya. En la época en la que vivimos, el docente ha dejado de ser un mero transmisor de información y conocimientos para convertirse en el guía que presenta ese conocimiento en su contexto, en forma de desafío o problema, para que los estudiantes, de manera activa, sean capaces de establecer la conexión entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance (Delors, 1996). El papel del docente ha pasado a ser también mucho más proactivo. Los profesores no somos ya simples transmisores de información o conocimiento. Tebar (2003) aporta una completa definición del nuevo profesor en la que afirma que nuestra función ha pasado a ser más la de un mediador en el proceso la de un experto que orquesta el proceso de aprendizaje, que establece metas, desarrolla hábitos de estudio y fomenta la autoestima y la metacognición, que facilita el aprendizaje significativo, que anima a la búsqueda de la novedad y comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos; un docente que atiende a las diferencias individuales de los alumnos y desarrolla en ellos actitudes positivas.

Las nuevas tecnologías han revolucionado nuestra forma de ver la vida en general, y la educación en particular. Como docentes, es imposible evitar

el camino que nos pautan, y es nuestra obligación tratar de ponerlas al servicio de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la más alta calidad.

### **3. Entornos Personales de Aprendizaje**

Uno de los conceptos más novedosos en el ámbito educativo en estrecha relación con las nuevas tecnologías es el de los *Personal Learning Environments* (PLE) o Entornos/Ambientes Personales de Aprendizaje. La definición de este nuevo concepto es compleja, puesto que tiene un nivel de abstracción considerable. Esto es, un PLE no es un software concreto existente que podamos ejecutar en nuestro ordenador, ni una aplicación que podamos descargar; tampoco está formado por una serie de componentes comunes y específicos a los que podemos recurrir en su construcción. Es un concepto tan amplio que resulta complicado abordar su definición.

Ahora bien, lo que parece estar relativamente claro, como apuntan Adell y Castañeda (2010, p.22), es la existencia de dos corrientes en lo que a la definición de qué es un PLE se refiere. Por una parte, nos encontramos con aquellos “que defienden que se trata de un nuevo entorno tecnológico –es decir, software- que pone en el centro de la acción al estudiante y a la flexibilidad que dicho entorno procura para el aprendiz”. Por otra parte, siguiendo con la clasificación de estos autores, nos encontramos con otra perspectiva en la definición de este término, la de aquellos que entienden “el PLE como una idea pedagógica, como una práctica de las personas para aprender valiéndose de la tecnología”.

Independientemente de la corriente escogida, parece que existe un cierto acuerdo en afirmar que los Entornos Personales de Aprendizaje están formados por distintas herramientas al servicio del aprendiz. En esta línea, Siemens (2007) afirma que los PLE no son entidades estructurales ni programas de software en el sentido de Sistemas de Gestión de Aprendizaje, sino que son conjuntos de herramientas flexibles e interoperativas que funcionan bajo el control del estudiante. Siguiendo la misma línea conceptual, Martínez y Torres (2013) consideran estos entornos como el conjunto de herramientas creado por los estudiantes a partir de la red con el fin de adquirir el conocimiento. Por su parte, Peña (2013, p.94) considera el PLE un “conjunto de estrategias

conscientes para usar herramientas tecnológicas para acceder al conocimiento contenido en objetos y personas y con ello conseguir unas determinadas metas de aprendizaje”.

Bien consideremos los PLE como grupos de herramientas o conjuntos de estrategias para utilizar dichas herramientas, se ha podido constatar que la definición de los PLE en su sentido más amplio es poco concreta en lo que a sus componentes estipulados se refiere. A la luz de la literatura consultada al respecto, podemos concebir el PLE como el cúmulo de herramientas de todo tipo (personales, cooperativas, colaborativas, online, offline...) que una persona utiliza para mejorar y/o implementar su proceso de aprendizaje. Este concepto tan genérico del PLE nos brinda una gran flexibilidad, aunque en ocasiones también conlleva cierta desorientación a la hora de iniciar su configuración. Esta es la razón por la que, en nuestro estudio de caso, que detallaremos en el siguiente apartado, nos decidimos por la creación de un *dashboard* concebido como una plantilla que sirviera como punto de partida común en la elaboración de los PLE de los alumnos.

#### **4. Estudio de caso**

El propósito de este artículo es presentar la concepción inicial, la idea, el proceso y los datos más representativos del estudio de caso llevado a cabo en la Facultad de Educación de Soria durante el curso académico 2014-2015. Nuestro objetivo es, en consecuencia, proporcionar una visión general del trabajo realizado.

##### **4.1 Hipótesis de partida**

Los estudiantes hoy en día tienen a su disposición una enorme variedad de herramientas, dentro del ámbito educativo, gracias a las nuevas tecnologías surgidas en los últimos tiempos. Asimismo, nuestros alumnos pertenecen ya a una generación en la que estos instrumentos no les son ajenos en absoluto. Partiendo de estas premisas, nuestra hipótesis de partida es la siguiente: “Los Entornos Personales de Aprendizaje son herramientas que pueden ser útiles en



el proceso de aprendizaje de los estudiantes del Grado en Educación como apoyo a la docencia presencial”.

## **4.2 Metodología**

### **4.2.1 Descripción de la asignatura**

La asignatura que hemos escogido para llevar a cabo nuestro estudio se denomina Lengua Extranjera Inglés B1 y se engloba dentro del Grado en Educación que se imparte en la Facultad de Educación de Soria (Universidad de Valladolid) desde el curso académico 2009/2010. Se trata de una asignatura obligatoria que se imparte en el primer curso de la titulación tanto en la especialidad de Educación Primaria como en la de Educación Infantil.

El principal objetivo de esta asignatura es que los alumnos alcancen el nivel de competencia lingüística B1 establecido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). El advenimiento del Espacio Europeo de Educación Superior con el nuevo sistema de créditos ECTS contempla una serie de horas que el estudiante debe trabajar de forma autónoma y personal, fuera del aula. Y es en este punto en el que un Entorno Personal de Aprendizaje puede tener un papel protagonista como apoyo para el alumnado a la hora de organizar y aprovechar ese tiempo de trabajo independiente.

### **4.2.2 Participantes**

Los estudiantes que han participado en este estudio son, como se ha mencionado previamente, alumnos de primer curso del Grado en Educación (en sus dos especialidades, Primaria e Infantil) durante el curso escolar 2014-2015. Escogimos alumnos del primer curso por dos razones: la primera, porque nos pareció interesante proporcionar una herramienta que potencialmente podría resultar de utilidad en su primer año de formación académica superior; la segunda, porque el PLE nos ofrecía la posibilidad de guiar un poco más el trabajo autónomo del alumnado en el curso en el que los alumnos más directrices necesitan, por ser su primer contacto con el mundo universitario.

Los datos de contexto del grupo de participantes se extrajeron de una

encuesta inicial<sup>^</sup> que cumplimentaron el primer día de clase. Esta encuesta la completaron 80 alumnos. A continuación, se especifican los datos más relevantes a este respecto.

Se trata de un grupo de alumnos que mayoritariamente se encuentran en una franja de edad de entre 17 y 19 años (véase la figura 1), de los cuales 35% son hombres, y 65% mujeres. Asimismo, se trata de un grupo bastante homogéneo en lo que al acceso de las nuevas tecnologías se refiere, puesto que todos ellos afirman tener ordenador propio, el 96% de los encuestados posee un Smartphone y un 37% cuenta además con el apoyo de un Tablet. Asimismo, la gran mayoría de los estudiantes (el 93%) afirma contar con conexión a Internet en casa.

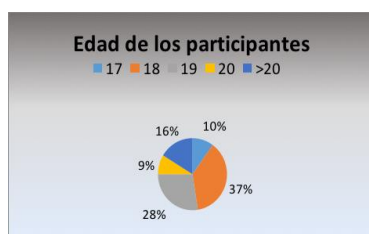


Figura 1. Edad de los participantes. Elaboración propia.

#### 4.2.3 Método de estudio

El proceso se inició, como hemos visto previamente, con una encuesta inicial que nos servirá para contextualizar del estudio. Posteriormente, se les proporciona a los alumnos una plantilla (explicada con detalle en el punto 3.3.2) con la que trabajarán durante la asignatura. A continuación, se les pasarán dos cuestionarios para monitorizar su trabajo y sus reacciones. En este estudio de caso nos decantamos por utilizar el cuestionario como herramienta clave en la recogida de datos. Los cuestionarios, definidos por Gómez Martínez (2004, p.263) como "una técnica interrogativa mediante la cual el investigador obtiene de forma escrita una información sobre hechos objetivos, opiniones y actitudes de un individuo", ofrecen en este estudio la flexibilidad y sencillez de

---

<sup>^</sup> Se puede acceder a la encuesta inicial completa en el siguiente enlace: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22587>

cumplimentación necesarias para obtener el mayor número de datos posible. Asimismo, aunque la primera encuesta se hizo de forma presencial, la intermedia y la final se realizaron a través de Google Docs, lo que ha facilitado tanto su cumplimentación por parte de los alumnos como el análisis de los resultados por parte de los investigadores.

En los tres cuestionarios se utilizaron distintos tipos de preguntas con el fin de obtener el mayor número de datos posible. Así, se utilizaron tanto preguntas estructuradas cerradas (dicotómicas, politómicas, de opción múltiple y de escala) como preguntas abiertas, en las que aumentan las posibilidades de respuesta por parte de los encuestados, puesto que se les da total libertad para cumplimentarlas. A pesar de que este último tipo de preguntas presentan más dificultades en su análisis, también proporcionan una valiosa información personalizada que puede servir de utilidad en la explicación de resultados obtenidos en preguntas estructuradas.

En la elaboración de los cuestionarios se contó con la ayuda de tres expertos a los que se remitieron los borradores de los mismos para su validación tras realizar las modificaciones sugeridas.

Una vez finalizada la asignatura, se llevaron a cabo también una serie de grupos de discusión con los alumnos. En estos grupos de discusión, o entrevistas realizadas a conjuntos de personas con el fin de recopilar información relevante sobre el objeto de investigación (Bisquerra, 2004), los estudiantes expusieron sus puntos de vista en relación con la propuesta desarrollada en el transcurso de la asignatura. Se pautaron cuatro grupos de entre 8 y 10 alumnos que comentaron durante 3-5 minutos su experiencia con el PLE. Dos de ellos estaban compuestos por participantes que no habían trabajado en la plantilla; a estos se les pide que expliquen por qué no lo hicieron. Los otros dos están formados por estudiantes que sí trabajaron en su PLE. A ellos se les pide que cuenten su experiencia, qué les ha parecido la utilización de la plantilla y si piensan que puede tener cabida en su futuro desarrollo tanto académico como profesional. La información extraída de estos grupos de trabajo se utilizó, principalmente, como apoyo y/o explicación de los datos obtenidos en los cuestionarios.

## 5. Resultados

El primer día de clase se facilitó a los alumnos la encuesta inicial de la que ya hemos hablado previamente. Esta encuesta se realizó in situ para tener un perfil lo más completo posible de la muestra. Tras analizar los resultados, se decidió proponer a los alumnos una plantilla tangible sobre la que empezar a trabajar en su Entorno Personal de Aprendizaje. Posteriormente, se llevaron a cabo dos cuestionarios más (uno aproximadamente a mitad de cuatrimestre y otro al final) para hacer el seguimiento de los progresos de los alumnos en lo que a la construcción de su PLE se refiere.

A continuación, procederemos a analizar de forma más detallada cada una de las etapas de las que se compone este estudio de caso y a mostrar los resultados obtenidos en algunas de las preguntas clave propuestas a los participantes.

### 5.1 Encuesta inicial

Como hemos explicado previamente, a principio de curso se les pide a los alumnos que completen una encuesta anónima que nos dé pistas sobre el tipo de estudiantes con los que vamos a trabajar. En este cuestionario se recoge información general que nos permite contextualizar a los 80 alumnos que la completaron. Además de los datos analizados en el apartado 3.2.2, se recogieron otros datos útiles para nuestra investigación. Se exponen a continuación algunos de los ítems más representativos para los objetivos de este artículo.

Se les preguntó por el tiempo que pasaban conectados a Internet en cualquiera de los dispositivos especificados en la encuesta. Aproximadamente la mitad de los encuestados afirmaron estar conectados a la red más de 7 horas al día. Los resultados a esta pregunta se pueden observar en la figura 2.

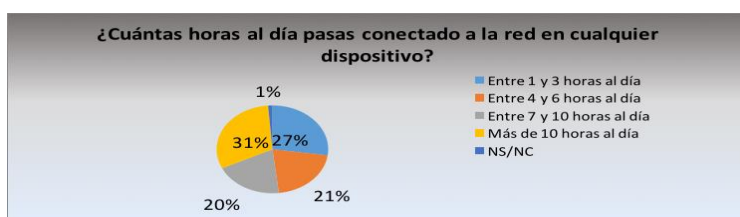


Figura 2. Tiempo que los alumnos pasan conectados a la red. Elaboración propia.

También se les pidió que valoraran su competencia en relación con las nuevas tecnologías en una escala del 1 al 5, en la que uno significa “muy poco competente” y 5 “extremadamente competente”. Ninguno de los alumnos se ubicó en los extremos, por lo que no se obtuvo ninguna respuesta de 1 ni 5. La mayoría de la muestra se decanta por un término medio, representado por el valor 3 en la escala Likert propuesta (véase la figura 3).

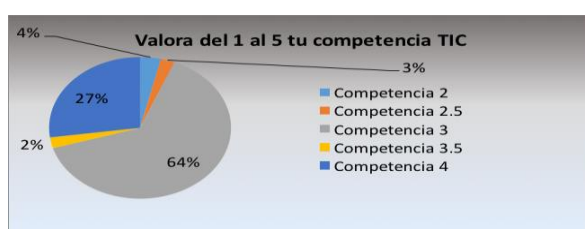


Figura 3. Autoevaluación de competencia TIC. Elaboración propia.

En esta encuesta se incluyen más preguntas específicas sobre las herramientas TIC que los alumnos utilizan, tanto en el ámbito académico como en el personal, así como algunas relacionadas con el idioma y sus hábitos de trabajo. Por último, se pide a los estudiantes que contesten a la siguiente pregunta: “¿Sabes lo que es un PLE (*Personal Learning Environment*, Entorno Personal de Aprendizaje)?”. Solo un 5% de los encuestados afirmaron conocer lo que era un PLE, un total de 4 personas. Estas fueron sus respuestas: “No estoy seguro/a. Imagino que se refiere al ambiente de trabajo de cada uno”; “todo lo que rodea al estudiante a la hora de realizar su trabajo”; “son las condiciones y factores que nos rodean durante nuestro aprendizaje”; “lugar en el que estudias, las herramientas que empleas, si recibes ayuda de algún tipo”. Las definiciones ofrecidas por los cuatro alumnos están bastante en la línea de la definición más amplia de PLE que hemos mencionado en el punto 2, aunque conforman una minoría.

## 5.2 Presentación de la plantilla PLE

A la luz de los resultados obtenidos, y tras constatar que nuestros alumnos, a pesar de estar en contacto constante con las nuevas tecnologías,

desconocen el concepto de Entorno Personal de Aprendizaje, decidimos proporcionarles una pequeña plantilla que les sirviera como base sobre la que construir su propio PLE. Básicamente, tratamos de concretar de alguna forma la abstracción que supone el concepto de Entorno Virtual de Aprendizaje para que nuestros estudiantes tuvieran un punto de inicio. Tras considerar diversas opciones, nos decidimos por ofrecer a los estudiantes un *dashboard* en Excel (véase la figura 4).

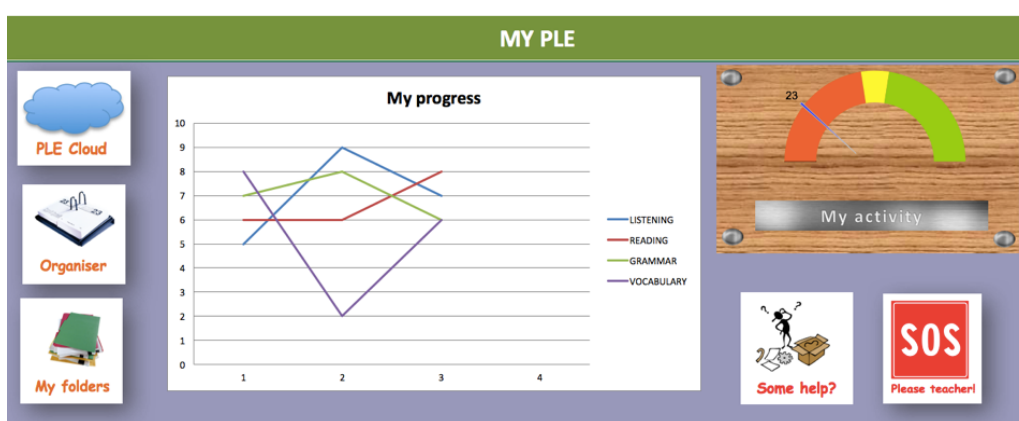


Figura 4. Dashboard en Excel como propuesta para iniciar un PLE. Elaboración propia.

Elegimos este entorno esencialmente por tres razones: su accesibilidad (la suite Microsoft Office es muy popular y gran parte de los estudiantes la utilizan desde sus terminales, por lo que nos evitamos las molestias que pueden ocasionar las descargas de software o los registros); su funcionalidad (Excel es mucho más que una hoja de cálculo, y pone a nuestra disposición posibilidades de lo más interesantes, como la introducción de datos, la inserción de objetos y de gráficos dinámicos, etc.); y finalmente, su capacidad de personalización (nuestra intención no era en absoluto ofrecer a los alumnos un entorno cerrado, simplemente queríamos lanzarles una propuesta, un punto de partida que ellos puedan personalizar modificando su apariencia, añadiendo o quitando controles....).

Tratamos de ofrecer un entorno sencillo, que contara exclusivamente con algunas funcionalidades que pensamos les serían de utilidad en el seguimiento y desarrollo de la asignatura. El panel central está ocupado por

un gráfico dinámico en el que se muestra su tendencia en las distintas áreas del aprendizaje del idioma. El alumno introduce las calificaciones obtenidas en la hoja 2 del archivo y el gráfico dinámico se encarga de mostrar su representación visual.

Los estudiantes pueden añadir o eliminar filas en la tabla a su conveniencia. En los laterales se han insertado una serie de objetos hipervinculados que ofrecen acceso a distintas ubicaciones: **PLE Cloud** lleva a Symbaloo, un espacio en el que los alumnos pueden recopilar y organizar todos los recursos Web de los que hagan uso en su proceso de aprendizaje; **Organiser** es un enlace a Google Calendar, para que puedan llevar una agenda organizada y actualizada de los eventos relacionados con sus estudios; **My folders** hace referencia a su entorno de trabajo local, en el que tienen sus carpetas de apuntes, descargas, material extra... En la parte derecha se puede observar un gráfico en el que se mide la asiduidad con la que abren el *dashboard*, y dos botones de ayuda, **Some help?**, que lleva a un Powerpoint en el que se les explica el funcionamiento del entorno proporcionado y **SOS Please teacher!** desde el que se accede directamente al correo electrónico de la profesora. El resumen de las funcionalidades a los que los estudiantes tienen acceso a través del PowerPoint de ayuda puede verse en la Figura 5.



Figura 5. Resumen de las funcionalidades ofrecidas en el *dashboard*. Elaboración propia.

### 5.3 Encuesta intermedia

Como se ha explicado previamente, aproximadamente a mitad de

cuatrimestre se pasó a los alumnos una encuesta intermedia<sup>2</sup> cuyo objetivo primordial era saber si habían empezado a trabajar en su PLE y en el *dashboard* proporcionado. Esta segunda encuesta se pasó a los alumnos a través de Google Docs, y tenía un carácter voluntario, por lo que el número de respuestas se redujo de 80 a 67. Las preguntas más relevantes para nuestra exposición, así como las respuestas obtenidas, son las que se especifican a continuación:

En primer lugar, se les preguntó si habían comenzado a trabajar en su PLE y observamos que sólo un poco más de la mitad de los estudiantes lo habían hecho, tal como se puede ver en la figura 6.



Figura 6. Porcentaje de alumnos que han (y no han) empezado a trabajar en su PLE a mitad del cuatrimestre. Elaboración propia.

Gran parte de los alumnos que explicaron por qué no habían comenzado a trabajar en el PLE todavía aducen que no saben utilizar el *dashboard* o que no les funciona correctamente. Entre aquellos que ya están utilizando la plantilla propuesta, el 69% afirman que les está siendo de utilidad.

#### 5.4 Encuesta final

Una vez concluida la asignatura, se pidió a los alumnos que completaran la encuesta final<sup>3</sup>. Las preguntas más relevantes de esta encuesta, así como las respuestas obtenidas son las que aparecen a continuación.

La pregunta fundamental es la numerada como 3 en la encuesta: "En el

---

<sup>2</sup> La versión completa de la encuesta intermedia proporcionada a los alumnos puede consultarse en el siguiente enlace: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22588>.

<sup>3</sup> Puede consultarse la versión completa de esta encuesta final en el siguiente enlace: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22589>.



transcurso de la asignatura este primer cuatrimestre, ¿has trabajado con la plantilla My PLE?". Un 26% de los estudiantes que completaron esta encuesta final (74 en total) admitieron no haber trabajado con el *dashboard* proporcionado, mientras que un 74% de los alumnos decidieron trabajar con la plantilla durante todo el cuatrimestre.

Así, con el fin de conocer con más detalle qué acciones habían llevado a cabo con la plantilla, se planteó a los alumnos que habían trabajado con la plantilla (un total de 55) la siguiente pregunta: Durante el cuatrimestre, ¿cuáles de estas acciones has puesto en práctica en tu PLE? Las respuestas obtenidas pueden verse en la tabla 1:

Tabla 1 Acciones específicas llevadas a cabo por los alumnos en el documento My PLE.

| Acciones propuestas  | Nº de respuestas |
|--|------------------|
| Cambiar su apariencia  | 38               |
| Introducir mis propios datos en la Hoja 2 para que se reflejen en el gráfico.          | 43               |
| Registrarme en Symbaloo y empezar a utilizarlo.  | 42               |
| Marcar tareas en mi calendario.  | 32               |
| Utilizar y/o crear las carpetas de la sección My Folders con mis apuntes, textos, etc. | 32               |

También se les pidió que valoraran el grado de dificultad de cada uno de los ítems especificados en la tabla 1. Utilizamos de nuevo el modelo de escala Likert de cinco opciones, siendo 1 muy fácil y 5 muy difícil. Los resultados obtenidos en los distintos ítems pueden observarse en la figura 7.

---

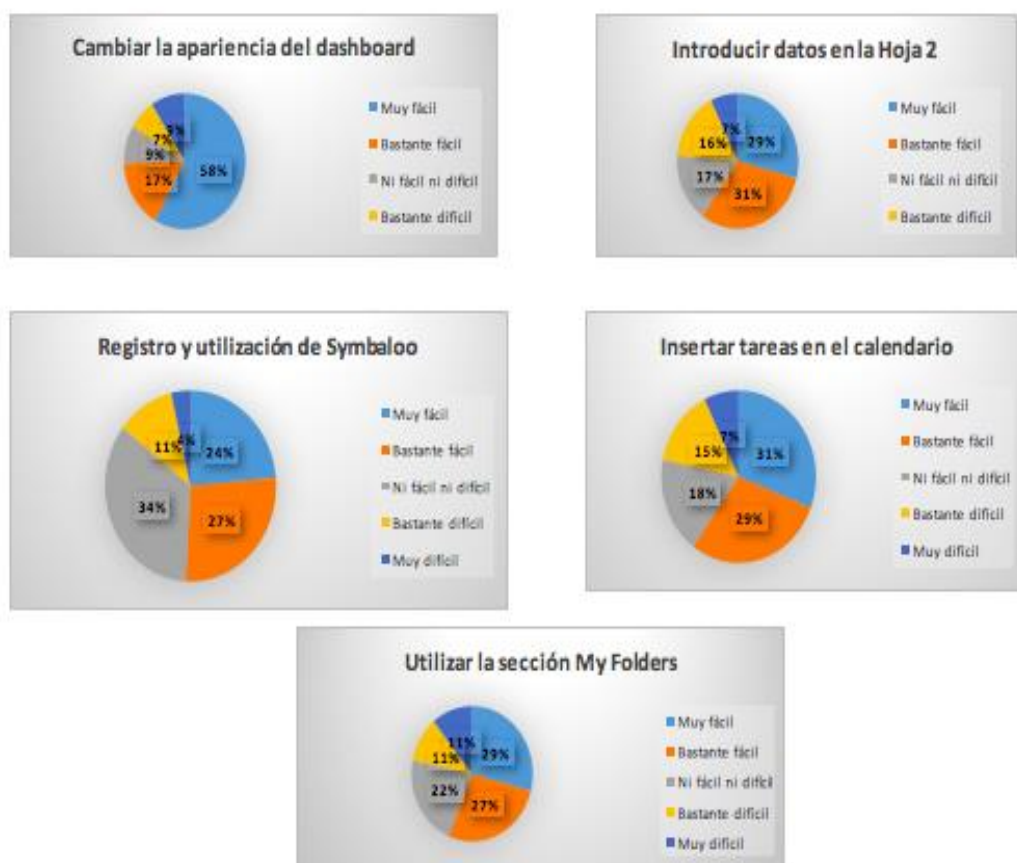


Figura 7. Dificultad percibida por los alumnos en las distintas tareas sugeridas en la plantilla. Elaboración propia.

A la luz de los resultados obtenidos, podemos concluir que, en general, gran parte de los alumnos que trabajaron con la plantilla a lo largo del cuatrimestre no encontraron grandes dificultades a la hora de utilizarla en ninguna de las tareas propuestas.

Una vez analizadas las dificultades específicas con las que se han podido encontrar en el transcurso del cuatrimestre a la hora de trabajar en el *dashboard*, se les preguntó a los alumnos si, en términos generales, el entorno My PLE les ha resultado de utilidad. Estas fueron sus respuestas:

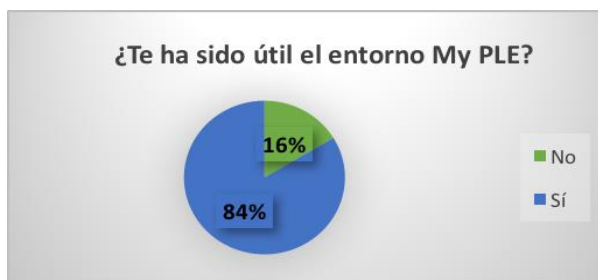


Figura 8. Porcentaje de alumnos a los que les ha sido útil el archivo My PLE. Elaboración propia.

De los 55 alumnos que trabajaron con la plantilla, solo 9 de ellos afirmaron que no les había sido de utilidad en el desarrollo de la asignatura Inglés B1. Estos alumnos alegan falta de conocimientos para utilizar la plantilla y principalmente la utilización de otros medios para organizarse en el ámbito académico.

Por último, comentaremos una de las preguntas finales que aparecen en esta tercera y última encuesta administrada a los alumnos, en la que se les pide que indiquen si han echado algún elemento de menos en el archivo proporcionado. Sus respuestas pueden verse resumidas a continuación:



Figura 9. Respuestas a la pregunta: "¿Has echado en falta algo en la plantilla?, es decir, ¿te gustaría que hubiera habido alguna otra opción que no hemos considerado?" Elaboración propia.

Los alumnos que han respondido afirmativamente especifican que han echado de menos enlaces a ejercicios extra para practicar lo aprendido en clase, un acceso directo al campus virtual y un lugar donde poder comunicarse con sus compañeros.

## 6. Conclusiones

La hipótesis de partida de este estudio de caso era que los estudiantes, por pertenecer a la llamada *Net Generation* de la que hablábamos al comienzo de este artículo, y ser considerados nativos digitales (Prensky 2001), iban a sentirse muy motivados a la hora de crear el PLE que se les propuso. En realidad, los datos obtenidos muestran que los alumnos, en términos generales, se mostraron dispuestos a participar y utilizaron el *dashboard* proporcionado por la persona responsable de la asignatura. Muchos de ellos procedieron a trabajar con la plantilla propuesta, y algunos la desarrollaron de forma muy reflexiva e intuitiva y la utilizaron de manera constante en su proceso de aprendizaje.

Ahora bien, también se ha podido constatar, tanto durante el desarrollo de los grupos de discusión como en el día a día de la clase, que nuestros alumnos, a pesar de estar más que habituados al uso de las nuevas tecnologías, siguen teniendo dificultades a la hora de emplearlas en un entorno que no sea el meramente personal. Se podría decir que son usuarios de las TIC más en el plano personal y lúdico que en el académico.

Asimismo, a pesar de proporcionarles un *dashboard* que se suponía iba a facilitar su creación de un Entorno Personal de Aprendizaje, algunos de ellos se bloquearon desde el inicio, desde la concepción de lo que implica un PLE hasta su concreción en un determinado espacio. Los estudiantes afirman que necesitarían haber contado con un seguimiento más continuado y constante del uso de la plantilla a lo largo de la asignatura, lo cual puede resultar un poco incongruente en la concepción inicial del proyecto, puesto que se trata precisamente de fomentar su autonomía en el aprendizaje fuera del aula. Parece ser que, en algunos casos, los alumnos se bloquean con relativa facilidad cuando las cosas implican un mínimo esfuerzo, aunque no se trata en absoluto de un porcentaje representativo de la muestra.

Se ha podido comprobar además que la comunicación fluida con los estudiantes favorece la labor docente, puesto que sus percepciones y sugerencias enriquecen el trabajo realizado. La cooperación entre docente y discente es una de las piedras angulares sobre las que debe construirse el proceso de aprendizaje y

este estudio, como tantos otros, lo ha constatado.

### Referencias bibliográficas

- ADELL, J., y CASTAÑEDA, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig, R. y Fiorucci, M (Eds.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp.19-30). Alcoy, España: Marfil – Roma TRE Università degli studi.
- BENITO, A., y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana-Unesco.
- ECHEVARRÍA, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona, España: Destino.
- ELLIOTT, C. (2009). We are not alone: the power of Personal Learning Networks. *Synergy*, 7(1), 47-50. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?jsessionid=C0FB12ADCA032FCFA2EEB19A14404475?doi=10.1.1.453.7607&rep=rep1&type=pdf>.
- GÓMEZ MARTÍNEZ, S. (2004). *La Teoría de la Multicompetencia y su aplicación en el marco universitario español: propuesta, diseño y estudio de un modelo de análisis aplicado a los estudiantes de Empresariales* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- LAVID, J. (2005). *Lenguaje y Nuevas Tecnologías. Nuevas perspectivas: métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*. Madrid, España: Cátedra.
- MARTÍNEZ, A., y TORRES, L. (2013). Los entornos personales de aprendizaje (PLE). Del cómo enseñar al cómo aprender. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2(1), 39-57. Recuperado de

<http://www.uco.es/servicios/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/2860/2752/>

- MORALES CAMPOS, E. (2006). El acceso a la información, la alfabetización informativa y las universidades. *World Library and Information Congress: 72nd IFLA General Conference And Council, 20-24*. Recuperado de <http://archive.ifla.org/IV/ifla72/papers/129-Campos-es.pdf>.
- OBLINGER, D. G. y OBLINGER J. L. (eds.). (2005). *Educating the Net Generation*. Educause. Recuperado de <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>.
- PEÑA, I. (2013). El PLE de investigación-docencia: el aprendizaje como enseñanza. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 93-110). Alcoy, España: Marfil.
- PRENDES, M. P., y MARTÍNEZ, F. (2001). La innovación tecnológica en el sistema escolar y el rol del profesor como elemento clave del cambio. *Educar en el 2000: Revista de Formación del Profesorado*, 3, 14-17. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/39139598\\_La\\_innovacion\\_tecnologica\\_en\\_el\\_sistema\\_escolar\\_y\\_el\\_rol\\_del\\_profesor\\_como\\_elemento\\_clave\\_del\\_cambio](https://www.researchgate.net/publication/39139598_La_innovacion_tecnologica_en_el_sistema_escolar_y_el_rol_del_profesor_como_elemento_clave_del_cambio)
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- SALINAS, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1 (1). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>.
- SIEMENS, G. (15 de abril de 2007). PLEs – I Acronym, Therefore I Exist [Entrada en un blog]. Recuperado de: <http://www.elearnspace.org/blog/2007/04/15/ples-i-acronym-therefore-i-exist/>
- TÉBAR, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid, España: Aula XXI/Santillana.
- ZANGARA, A. (2009) Uso de nuevas tecnologías en la educación: una oportunidad para fortalecer la práctica docente. *Puertas Abiertas*, 5. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4366/pr.4366.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4366/pr.4366.pdf).

**Como citar este artículo:**

Tarancón Álvaro, Beatriz (2017), Implementación de un modelo de Entorno Personal de Aprendizaje en el Grado en Educación. Estudio de caso. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 232-254. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6933>