

# EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN ONLINE POR JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: EXPERIENCIA DURANTE LA COVID-19 EN CONTEXTO UNIVERSITARIO

## *Evaluation of Online Training by Young People with Intellectual Disabilities: Experience during Covid-19 in a University Context*

Gabriela Inés COÑOMAN GARAY  
*Universitat de València*

Vicenta ÁVILA CLEMENTE  
*Universitat de València. ERI-Lectura. Facultat de Psicologia*  
vicenta.avila@uv.es

Recepción: 24 de marzo de 2021

Aceptación: 20 de julio de 2021

RESUMEN: El presente trabajo muestra cómo se adaptó a enseñanza online un módulo de formación laboral para jóvenes con discapacidad intelectual que participan en un programa universitario de formación para el empleo, esta adaptación emana de la crisis sanitaria producida por la COVID-19. El artículo busca conocer cómo este grupo de jóvenes evalúa la experiencia de formación online y comparar la satisfacción percibida en la formación presencial y online. *Metodología:* La investigación obedece a un estudio de tipo descriptivo transversal, a través de dos cuestionarios ad-hoc cumplimentados por 16 estudiantes. *Resultados:* Muestran que la formación a distancia tiene más ventajas que desventajas; los estudiantes autoinforman que afianzaron elementos relativos a búsqueda activa de empleo, habilidades de autogestión y manejo autónomo de programas digitales; además se manifiesta que no existen diferencias significativas respecto a la satisfacción entre modalidad virtual y presencial, tanto en satisfacción con las actividades como en la relación con los docentes. *Conclusión:* Los participantes están abiertos a la formación online y valoran de forma positiva el apoyo directo. Se vislumbra que Internet otorga oportunidades de desarrollo autónomo al colectivo, la formación mixta les

permite poder generar otros usos a Internet, permitiéndoles enriquecer sus habilidades digitales y laborales.

**PALABRAS CLAVE:** educación a distancia; discapacidad intelectual; experiencias de enseñanza; satisfacción; universidad.

**ABSTRACT:** This work shows a job-training module was adapted to online learning for young people with intellectual disabilities participating in a university job skills programme, this adaptation emanating from the health crisis produced by COVID-19. The article aims to find out how this group of young people evaluate the experience of online training and to compare the perceived satisfaction in face-to-face and online training. *Methodology:* The research follows a cross-sectional descriptive study, through two ad-hoc questionnaires completed by 16 students. *Results:* The results show that distance learning has more advantages than disadvantages; the students self-report that they have strengthened elements related to active job search, self-management skills and autonomous management of digital programmes. Furthermore, there are no significant differences in terms of satisfaction between the virtual and face-to-face modes, both in terms of satisfaction with the activities and the relationship with the teachers. *Conclusion:* The participants are open to online training and positively value direct support. It is seen that the Internet provides the group with opportunities for autonomous development; blended learning allows them to generate other uses for the Internet, enabling them to enrich their digital and work skills.

**KEYWORDS:** online training; intellectual disability; teaching experiences; satisfaction; university.

## 1. Introducción

LA VIDA DE LAS PERSONAS con discapacidad intelectual (en adelante PcDI) en los últimos años ha mejorado gracias a los cambios en las políticas públicas y las prácticas de las organizaciones (Luckasson y Schalock, 2020). Sin embargo, la COVID-19 trajo consigo una adaptación forzada del universo formativo y un cambio en las relaciones sociales. Internet se convirtió en uno de los pilares fundamentales tanto para la formación como para mantener las comunicaciones con el resto de la sociedad no conviviente.

Esta crisis supuso un reto para toda la población y especialmente para el grupo de PcDI frente a la disminución de actividades sociales, recreativas, formativas y en muchos casos laborales que involucró el confinamiento.

### 1.1. *Internet y jóvenes con discapacidad intelectual*

La digitalización a nivel mundial ha ido siguiendo un avance significativo, más aún en poblaciones desarrolladas, donde se busca llegar a todos y todas, de la mano

a esto ha ido aumentando su estudio en la población de PcDI como podemos ver en una reciente revisión sistemática desde 1993 a 2019 realizada por Hernández Sánchez *et al.* (2020). En dicha revisión se evidencia un crecimiento estable desde 2006, siendo 2017 el año con mayor número de publicaciones; a su vez nos muestra que las investigaciones se centran, principalmente, en accesibilidad y acceso a Internet, aprendizaje, redes sociales, participación y relaciones entre cuidador-sujeto y sujeto-amistades.

Este crecimiento implica la inclusión digital en todos los ámbitos, también en el laboral y, por tanto, supone el desarrollo de competencias digitales para enfrentarse al mundo laboral (Lombardi *et al.*, 2018). Entre estas competencias la Fundación Adecco, en su último informe, expone la necesidad de que las personas con discapacidad sean capaces de utilizar las nuevas tecnologías de forma eficiente, segura y crítica, con el dominio de aspectos básicos como lo son la búsqueda en la web, confección de correos electrónicos, participación en portales de empleo o redes profesionales (Fundación Adecco, 2020).

A pesar del trabajo que se viene realizando en esta línea, aún siguen persistiendo las subestimaciones de competencias y habilidades en el grupo de personas con DI (Chiner *et al.*, 2017), donde existe una idea preconcebida sobre dificultades en las dimensiones cognitivas, de códigos, convenciones sociales y técnicas, para su participación e interacción con los contenidos digitales y las tecnologías. Esto se refleja, según algunos autores, en un incremento en la sobreprotección y la limitación en el uso de Internet (Seale y Chadwick, 2017). En muchos casos la limitación viene determinada por la falta de competencia digital de los propios cuidadores, lo que implica no permitir beneficiarse de las posibilidades que ofrece a los jóvenes con DI (Heitplatz, 2020).

Entre los beneficios y facilitadores en el mundo digital para las PcDI, Chadwick y Fullwood (2018) señalan el desarrollo social, de la identidad y un espacio para mejorar la autonomía y la autoestima. Desde esa perspectiva, es fundamental que, tanto cuidadores como profesionales, profundicen su propio conocimiento digital y se enseñe bajo la mirada de asunción de riesgos positivos (Seale, 2014; Alfredsson Ágren *et al.*, 2020) con el fin de que estudiantes, cuidadores y/o responsables se conviertan en ciudadanos participativos en una vida y una sociedad digitalizadas. Tal como señalan Delgado *et al.* (2019), el acceso frecuente a Internet no necesariamente mejora las habilidades de los estudiantes con discapacidad intelectual, sino que se debe promover la formación específica para el logro de ellas.

Por tanto, parece claro que el objetivo de la formación mediante programas online debe tratar de mejorar la autonomía y la autoestima mediante el trabajo de dos objetivos básicos: mejorar las competencias digitales y aumentar las posibilidades laborales, y esto se conseguirá a través de la formación específica en ello.

La formación online, virtual o e-learning, facilita la personalización del aprendizaje y un rol más activo por parte del estudiante (Mora-Vicarioli y Salazar-Blanco, 2019; Dorrego, 2016), cuestión que ayuda a mejorar la autonomía. Se sabe que la satisfacción influye en los niveles de motivación de los estudiantes; a su vez, este es un factor psicológico que influye tanto en el éxito académico como en el nivel de retención, por lo cual aquí radica la importancia de su estudio. Sin embargo, hasta el momento, los programas formativos en España dirigidos a PcDI sobre TIC y servicios o programas

en línea vienen de la mano de iniciativas sociales de diversas instituciones o fundaciones, no existiendo una habilitación continua ni estable, ni cursos de formación laboral online para personas con DI.

## 1.2. *Universidad y programas de formación laboral para personas con discapacidad intelectual*

En los últimos años han proliferado los programas de formación laboral en el contexto universitario, gracias a la colaboración de Fundación ONCE con el Fondo Social Europeo (FSE), que pusieron en marcha el programa UNIdiversidad desde el año 2017. Este programa pretende mejorar la formación y el acceso al empleo de los jóvenes con discapacidad intelectual inscritos en el sistema de Garantía Juvenil, a través de la Estrategia Europa 2020. Un total de 27 universidades a nivel estatal han podido acceder a los fondos UNIdiversidad, en donde para cada edición se financian un máximo de 23 programas.

Dentro de los programas financiados en las cuatro convocatorias existentes (2017-2020), por el programa UNIdiversidad, podemos diferenciar dos tipos de programas. Los programas generales, centrados en afianzar habilidades laborales, es decir, enfatizan en elementos relativos a perfil laboral, herramientas de búsqueda de empleo y cómo conseguir y mantener un empleo. Por otra parte, están los programas de formación específica, los cuales van dirigidos a la formación en áreas laborales concretas, en los que encontramos, en las diversas convocatorias, distintas especialidades como auxiliares de protocolo y evento, gestión documental, tareas auxiliares de oficina o peonaje.

En el caso de la Universitat de València (en adelante UV), ha participado en dos convocatorias, 2018/19 y 2019/20, y ha desarrollado un programa de tipo general, “Programa universitario de formación para el empleo-UNINCLUV”, dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual<sup>1</sup>. En él tiene un importante peso el módulo IV: “Formación en habilidades laborales”, con un total de 7.2 créditos ECTS de los 33.7 del curso.

Los elementos de este módulo son importantes a trabajar tal como lo mencionan Lindsay *et al.* (2014), en donde hablan de la importancia de habilidades de búsqueda de empleo, el currículum, la entrevista y la actitud, otorgando un valor relevante a que la PcDI sea activa y entusiasta; enfatizando en la preparación para el trabajo, habilidades prácticas y habilidades sociales.

Siguiendo esta línea, la pandemia vivida ha originado cambios en la forma de impartir dicha formación, abriendo camino a la formación semipresencial o virtual para con el colectivo de PcDI, modificando de forma abrupta muchos de los programas de formación del año 2020 y llevando esta metodología para la oferta formativa 2020/21, en donde el componente digital y la habilitación tecnológica se hacen presentes.

<sup>1</sup> Para más información sobre el plan de estudios se puede consultar [http://esdeveniments.uv.es/40608/section/21468/unincluv-2o-edicion\\_-programa-de-formacion-para-el-empleo-de-jovenes-con-discapacidad-intelectual.html](http://esdeveniments.uv.es/40608/section/21468/unincluv-2o-edicion_-programa-de-formacion-para-el-empleo-de-jovenes-con-discapacidad-intelectual.html)

Debido a esto es importante conocer cómo experimentan este cambio forzoso, en la propia voz de las PcDI, lo cual permitirá tener información sobre la visión del colectivo frente a iniciativas de formación online o mixta. Nuestro objetivo en este trabajo es, por tanto, evaluar el cambio de modalidad del módulo de Formación en habilidades laborales, es decir, conocer cómo los jóvenes con DI valoran la experiencia de formación online y comparar la satisfacción percibida en la formación presencial y online.

### 1.3. *Adaptación del módulo de formación laboral en el programa UNINCLUV*

La formación online se basó en las guías docentes de las cátedras vistas en el módulo IV de “Formación en habilidades laborales” del programa UNINCLUV; este módulo se trabajó a lo largo de siete semanas de forma presencial, dividido en 4 asignaturas (Competencias de Autogestión, Técnicas de Búsqueda de Empleo, Proyecto Profesional Individual y Seminarios Prácticos de Búsqueda de Empleo), todo esto enfocado a contribuir a una formación dinámica y flexible, en donde priman la independencia y la autodeterminación, enfatizando conceptos como “saber ser”, “saber hacer” o “saber estar”. La pandemia obligó a su adaptación y se realizó de forma telemática durante 3 meses utilizando los recursos de Aula Virtual disponibles para todo el estudiantado de la UV.

La presente adaptación tuvo como foco principal afianzar las competencias adquiridas en la formación universitaria presencial, enfocándose en la mejora de la preparación y habilitación laboral. Para ello se dividió el trabajo en dos grandes áreas (Competencias personales y Competencias de autogestión y búsqueda activa de empleo) como se recoge en la Tabla 1.

**TABLA 1. Síntesis de objetivos, contenidos y actividades desarrolladas en formación online**

Áreas de trabajo	Objetivos	Contenidos	Actividades
<b>Competencias personales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar actitudes flexibles con capacidad de adaptación al cambio.</li> <li>- Adquirir habilidades de manejo de la comunicación oral y escrita, que les permitan resolver tareas con eficacia.</li> <li>- Promover la autonomía y la autodeterminación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocerse a sí mismo, claves de la diferenciación.</li> <li>- Comunicación oral y escrita, ¿por qué son importantes?</li> <li>- Competencias laborales imprescindibles.</li> <li>- Ajuste personal-laboral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de competencias laborales. Elementos para reforzar y mantener.</li> <li>- Elaboración de guiones para entrevista, vídeos, etc. Corrección de estos.</li> <li>- Realización de memoria.</li> <li>- Búsqueda autónoma de información relevante en la web.</li> <li>- Trabajo en programas (Word, Excel, Power Point).</li> <li>- Trabajo con aplicaciones (vídeo, inscripción en portales de empleo).</li> <li>- Exposición/ explicación de trabajos.</li> </ul>
<b>Competencias de autogestión y búsqueda activa de empleo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar de forma autónoma sus propias herramientas de búsqueda de empleo.</li> <li>- Desarrollar prácticas que faciliten la inclusión laboral, reforzando elementos relacionados con la búsqueda activa de empleo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La entrevista, tipos y cómo abordarla. Preguntas frecuentes.</li> <li>- Elementos que componen la carta de presentación, el currículum y la diferenciación con la autocandidatura.</li> <li>- Ser un candidato atractivo para la empresa.</li> <li>- CEE, ETT, bolsas de trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confección de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carta de presentación.</li> <li>• Currículum.</li> <li>• Videocurrículum.</li> </ul> </li> <li>- Búsqueda de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empresas de trabajo temporal ETT.</li> <li>• Centros especiales de empleo CEE.</li> </ul> </li> <li>- Simulacro de entrevista, inscripción en páginas, búsqueda de empleo vía Internet.</li> </ul>

Tuvo una duración total de 22 horas de presencialidad virtual, distribuidas en sesiones grupales e individuales, con duración variable (entre 1 y 3 horas) según las necesidades.

La formación online usó una combinación de distintos métodos instruccionales como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas, estrategias como el modelado, discusión/debate, role playing, práctica guiada y refuerzo positivo.

Las sesiones grupales eran fundamentalmente de dos tipos:

- a) *Planteamiento de actividades*: donde se recordaba y reforzaba lo visto en las sesiones presenciales mediante presentación de PowerPoint, se planteaba una nueva tarea, se atendían las dudas suscitadas y se establecía el periodo de entrega de la tarea en Aula Virtual.
- b) *Sesiones de evaluación*: donde se realizaba la evaluación de actividades o la presentación, por parte de los estudiantes, de su trabajo al grupo. En estas sesiones reflexionaban, corregían y compartían opiniones sobre las actividades y/o trabajos presentados.

En la Figura 1 se muestra un ejemplo de una de las sesiones realizadas durante este periodo, que corresponde al tipo de actividades que hemos descrito como *planteamiento de actividades*. En esta actividad, se reforzó lo visto en clases a través de la presentación en PowerPoint, en donde se mostraban los pasos de una entrevista, tipos de preguntas, ¿qué sucede si preguntan sobre mi discapacidad?... En esta sesión a través del debate y frente afirmaciones se iban desarrollando conceptos y reforzando posibles respuestas. Posteriormente, se planteó el trabajo individual a realizar consistente en la preparación de la dramatización de una entrevista, acordando día y hora para su desarrollo. El resultado final fue presentado vía informe individual siguiendo el guion confeccionado por la preparadora laboral y el desarrollo de la entrevista. La preparadora laboral valoró las distintas partes de la entrevista: presentación personal, comunicación verbal y no verbal, inicio y cierre de la entrevista, preparación (utilización de preguntas, capacidad de respuesta, escucha, iluminación, sonido, puntualidad, etc.). Los objetivos que perseguía esta actividad eran comprender el proceso de entrevista y selección de personal, vivenciar el tipo de entrevista virtual y organizar su propia información personal y laboral para enfrentarse a un proceso de entrevista.

### FIGURA 1. Ejemplo de actividad “Entrevistador-Entrevistado”

#### ACTIVIDAD. ENTREVISTADOR – ENTREVISTADO

Para poner en práctica lo visto en las sesiones y estar más preparado a la hora de enfrentar una entrevista virtual deberás ponerte en el lugar del ENTREVISTADOR y del ENTREVISTADO, para ello debes:

1- **REALIZAR UNA ENTREVISTA**, es decir, ser el entrevistador, REPRESENTARÁS A LA EMPRESA QUE TU COMPAÑERO ESCOGIÓ, así que debes conocer a cabalidad dicha empresa.

Prepara las preguntas que le harás a tu compañero, debes mantener un tono serio y formal, y la entrevista deberá durar aproximadamente 15 minutos, debes hacer de los tres tipos de preguntas vistos:

- i. Personales y académicas
- ii. Estándar
- iii. Experiencia

RECUERDA leer el currículum y la carta de presentación de tu compañero o compañera, esto te servirá para elaborar las preguntas.

2- Prepararte para **SER ENTREVISTADO**, tendrás una entrevista de trabajo ficticia, un compañero te entrevistará e intentará saber si eres el mejor candidato para la empresa que tú postulaste (a la que enviste tu carta de autocandidatura), así que prepara tus respuestas, DEBES CONVENCER AL ENTREVISTADOR DE QUE NO HAY NADIE MEJOR QUE TÚ PARA ESE PUESTO.

RECUERDA repasar tu currículum, cuidar tus gestos, ensayar y preparar algunas respuestas a preguntas típicas de una entrevista, por ejemplo: ¿Por qué te deben escoger a ti? ¿Por qué quieres trabajar en la empresa? ¿Cuáles son tus cualidades?, etc.

Debes cuidar todos los detalles para que la entrevista se realice con total normalidad (iluminación, lugar, soporte (tener los programas que se requieran), vestimenta, puntualidad, etc.).

## 2. Metodología

El trabajo ha consistido en un estudio descriptivo de carácter transversal el cual busca conocer las características que ponen de relieve un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual respecto a la formación online recibida debido al cambio que supuso en la docencia la crisis sanitaria de la COVID-19. En segundo lugar, se realiza una comparación sobre la satisfacción percibida respecto a la modalidad online y presencial.

### 2.1. Participantes

La muestra del presente estudio comprende 16 jóvenes, 7 de los cuales son mujeres (43,8 %), que participaron en el Programa de Formación Laboral para Jóvenes



con Discapacidad Intelectual UNINCLUV (2.<sup>a</sup> edición), de la UV; con edades comprendidas entre los 18 y los 28 años (M = 24; DT = 3,01), todos ellos tienen reconocida la discapacidad legalmente, con diagnóstico de discapacidad intelectual ligera o moderada.

En cuanto a la educación regular formal previamente adquirida el total de la muestra (n = 16) asistió a educación regular, pero culminando diferentes niveles: 6.º de primaria (n = 6); 2.º de ESO (n = 2); 4.º de ESO (n = 8). De estos últimos, la mitad obtuvo el graduado en ESO.

Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes y se siguieron los principios de la Declaración de Helsinki.

### 2.1.1. Medidas de línea base

Los participantes presentaban competencias básicas de lectura, con un nivel de comprensión lectora promedio del 46 % (DT 41,56) de alumnos de 4.º de primaria, medido con EMLE (Toro *et al.*, 2000); una edad de vocabulario receptivo de 10,94 años (DT 2,6), medida con la prueba PEABODY (Dunn *et al.*, 2010); un nivel promedio del 46 % (DT 29,5) en competencia lógica del alumnado de 3.º de primaria, medido con BADYG-E2 (Yuste y Yuste, 2011).

Además, las habilidades en Internet fueron valoradas, en donde la totalidad de la muestra (n = 16) poseía Internet en sus hogares y al menos un elemento para su conexión (portátil, ordenador, tablet o teléfono inteligente). Respecto al uso que le dan a Internet podemos encontrar entre las actividades más realizadas (correspondiente a la opción “casi todos los días”): usar el chat (WhatsApp, Facebook...) el 93,75 % (n = 15), navegar en Internet para divertirse el 68,75 % (n = 11), leer o escribir correos electrónicos el 62,5 % (n = 10) o participar en redes sociales el 50 % (n = 8).

## 2.2. Instrumentos

Se elaboraron dos cuestionarios ad-hoc, con distintos tipos de preguntas, que fueron cumplimentados de forma individual en el Aula Virtual del curso por parte de los estudiantes. Los cuestionarios se mostraron en sesión grupal y se dieron las instrucciones para su desarrollo. Responder a los cuestionarios fue voluntario, anónimo y cada estudiante lo cumplimentó de forma autónoma mediante el Aula Virtual de la UV, ninguno solicitó asistencia para su implementación.

### 2.2.1. Valoración de la modalidad online

Este cuestionario se elaboró tomando como referencia el Cuestionario de satisfacción con la formación online de Sobrino *et al.* (2004), el cual valora el grado de satisfacción que los participantes (profesores universitarios) alcanzan en un curso con

metodología de formación online y el nivel de capacitación que logran a lo largo del mismo. Consta de 64 preguntas cerradas y tres abiertas divididas en seis dimensiones. Se escogieron preguntas de cuatro dimensiones (calidad formativa del curso - 3 ítems, actividades de aprendizaje - 3 ítems, carga de trabajo - 4 ítems y capacitación de los profesores/formadores - 1 ítem), adaptándolas en función de la temática del curso y de las características de los estudiantes. Resultando un cuestionario de 11 ítems de preguntas cerradas. Ocho de ellas con formato de respuesta tipo Likert, siete de ellas de 5 puntos y una de 3; una pregunta con formato dicotómico de respuesta (sí/no); y dos preguntas de elección múltiple (ver Anexo 1).

## 2.2.2. Valoración de satisfacción con la formación

A lo largo del todo el curso académico, tanto en la docencia presencial como virtual, se realiza un proceso de evaluación de los módulos con el fin de conocer el grado de satisfacción general de los participantes con la formación recibida. Para ello se utiliza un cuestionario ad hoc estándar de satisfacción, utilizado en Lucas-Molina *et al.* (2020). Consta de cuatro ítems, dos de ellos con un formato de respuesta tipo Likert de 4 y 5 puntos, respectivamente: *¿Te ha gustado esta asignatura?* (1 = No me ha gustado nada; 4 = Me ha gustado mucho) y *¿Cómo ha sido tu relación con el profesor o profesora de esta asignatura?* (1 = Muy mala; 5 = Muy buena). El cuestionario plantea también dos preguntas abiertas (*¿Qué es lo que más te ha gustado de esta asignatura?*, *¿por qué?* y *¿Qué es lo que menos te ha gustado?*, *¿por qué?*).

## 3. Resultados

Se recogieron un total de respuestas de 16 alumnos en ambos cuestionarios (la totalidad del grupo). Con el cuestionario de *Valoración de modalidad online* se lleva a cabo un análisis mediante estadística descriptiva, utilizando medidas de tendencia central (media), de dispersión (desviación típica) y de distribución (porcentaje).

Por otra parte, el cuestionario de *Valoración de satisfacción con la formación* busca comparar la satisfacción percibida por el alumnado respecto a las modalidades de formación recibida (online vs presencial), por lo cual se realizó una comparación de medias a través de la prueba T de Student.

Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS 24.0 (IBM, 2016).

### 3.1. Valoración de modalidad online

Para el análisis de resultados se ha dividido el cuestionario en dos apartados: *Percepción sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje online* y *Adquisición de competencias*.

### 3.1.1. Percepción sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje online

En este apartado se recogen las dimensiones de calidad formativa del curso, carga de trabajo y capacitación de los profesores/formadores de Sobrino *et al.* (2004).

El alumnado señala más ventajas que inconvenientes en su percepción sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje online ( $M = 3,5$ ;  $DT = 1,27$ ) y consideran fácil trabajar autónomamente por Internet ( $M = 3,38$ ;  $DT = 1,41$ ) (Tabla 2).

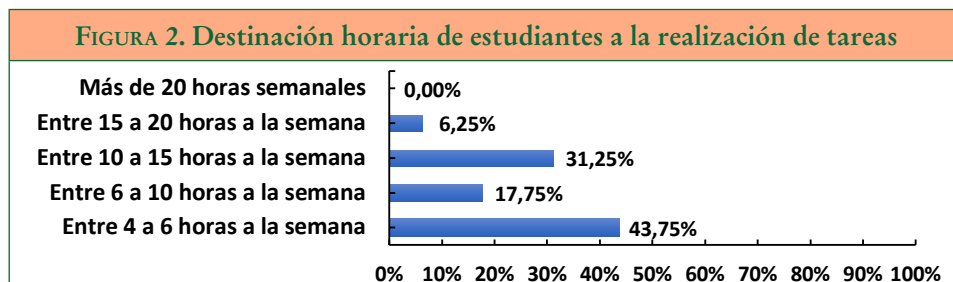
TABLA 2. Trabajo en Internet		
	M	DT
La metodología online tiene más ventajas o inconvenientes (1 muchos inconvenientes-5 muchas ventajas)	3,5	1,27
Trabajar de forma autónoma por Internet es fácil o difícil (1 muy difícil-5 muy fácil)	3,38	1,41

En los aspectos relativos a la planificación, realización y seguimiento de la formación online los resultados sugieren que los estudiantes encuentran bien distribuidas las tareas y actividades ( $M = 3,81$ ;  $DT = 1,28$ ) (Tabla 3) y se consideran apoyados en el seguimiento de su aprendizaje ( $M = 4,56$ ;  $DT = ,73$ ). Este aspecto es el que presenta una puntuación más alta de todos los ítems presentados.

TABLA 3. Aspectos relativos a la formación online		
	M	DT
Carga de trabajo durante el confinamiento (1 muy alta-5 muy ligera)	2,75	,86
Horas semanales de trabajo (1 entre 4-6 horas-5 más de 20 horas)	2	1,03
Distribución de las actividades y tareas docentes (1 muy mal-5 muy bien)	3,81	1,28
Utilidad de las reuniones semanales (1 inútiles-5 muy útiles)	4,38	,89
Apoyo en la realización de actividades (1 nunca-5 siempre)	4,56	,73

En cuanto a la cantidad de trabajo percibida el alumnado considera una carga ‘normal’ de trabajo ( $M = 2,75$ ;  $DT = ,86$ ), por tanto, podemos pensar que similar a la que tenían en situación presencial. En el caso de las horas de trabajo dedicadas por cada

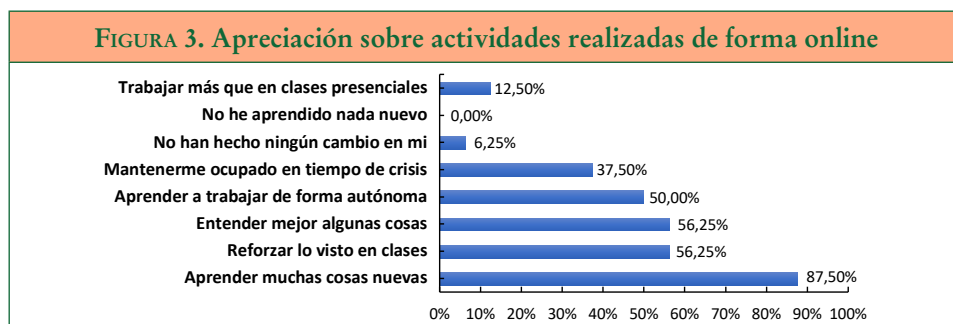
alumno, la media de horas se situaría entre 6 y 15 horas ( $M = 2$ ;  $DT = 1,03$ ), como era esperable, manifiestan una gran dispersión (Figura 2).



Por otra parte, en lo que concierne a la disponibilidad de los medios técnicos un 62,5 % ( $n = 10$ ) de los participantes pudo seguir la formación online sin dificultades técnicas. Sin embargo, un 37,5 % ( $n = 6$ ) manifiesta dificultades, fundamentalmente debidas a la calidad de Internet en sus hogares.

### 3.1.2. Competencias adquiridas

Este apartado recoge la dimensión de *actividades de aprendizaje* de Sobrino *et al.* (2004), en el cual podemos ver que un 75 % ( $n = 12$ ) de los participantes del programa declaran que las actividades realizadas en el periodo de confinamiento les ayudaron a manejarse mejor en Internet. A la hora de pedir que expliciten ‘en qué los han ayudado las actividades realizadas’ (Figura 3) la mayoría del grupo ha coincidido en la opción de “aprender muchas cosas nuevas” (87,5 %;  $n = 14$ ).



Cuando se les solicita que comuniquen aquellos aspectos en los que notan “mejorías gracias al trabajo realizado online” hay una gran variedad de valoraciones correspondientes a cambios favorables (ver Figura 4), siendo las más destacadas las relativas al manejo de elementos digitales para mejorar sus posibilidades de inserción laboral, como lo son creación de vídeos con un 87,5 % (n = 14); conocimiento de programas y búsqueda de información en páginas web con un 75 % (n = 12).

Sin embargo, el uso de programas de ofimática como Word (31,25 %; n = 5) o la confianza en el uso de ordenador (37,5 %; n = 6) obtienen bajas puntuaciones relativas a mejoras percibidas.



### 3.1.3. Valoración de satisfacción con la formación

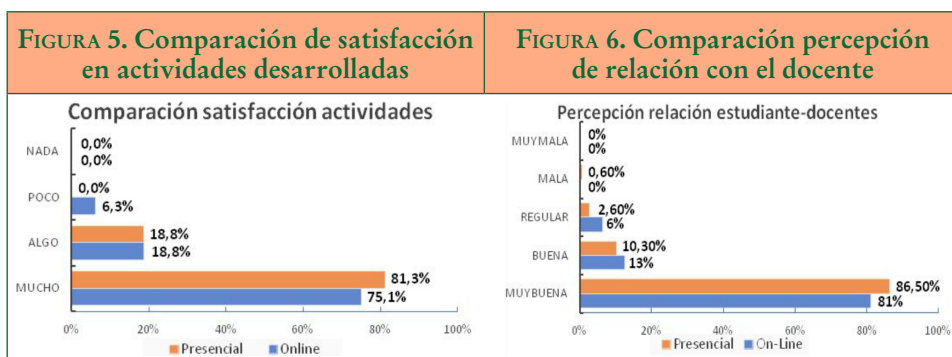
En la Tabla 4 se recoge la satisfacción percibida por los estudiantes respecto a las modalidades de enseñanza (presencial vs online). Los datos obtenidos referentes a la modalidad presencial fueron recopilados de las encuestas del módulo IV de Formación en habilidades laborales mediante cuestionarios en papel. Tal y como se describió anteriormente, el módulo IV comprendía 4 cátedras, las cuales fueron valoradas independientemente, con un total de 10 docentes. En cambio, la modalidad online fue evaluada solo en una oportunidad y fue impartida por un solo docente.

Todos los docentes del módulo son profesionales titulados universitarios, en muchos casos con máster o doctorado, que imparten clases en educación superior y/o poseen una vasta experiencia en el trabajo con jóvenes y adultos con discapacidad.

TABLA 4. Comparación de satisfacción modalidad presencial vs online				
	Satisfacción con las actividades desarrolladas		Percepción de la relación con el/los docentes	
	Online	Presencial	Online	Presencial
N	16	16	16	16
Media	3,69	3,87	4,75	4,64
Desviación estándar	,27	,60	,65	,58

En lo relativo a la “satisfacción percibida con las actividades” no existen diferencias significativas ( $t = -1,09$ ;  $gl = 30$ ;  $p = ,29$ ). En ambos casos los niveles de satisfacción se encuentran en rangos altos, representándose en que a más del 75 % de los estudiantes “les gustaron mucho las actividades realizadas” en ambas modalidades (Figura 5).

A la hora de ver la “relación percibida por parte de los estudiantes con los docentes”, tampoco existen diferencias significativas ( $t = ,53$ ;  $gl = 30$ ;  $p = ,6$ ). Comprobamos en la Figura 6 que la satisfacción no varía notablemente en ambos contextos y se destaca que poseen valoraciones de ‘Muy buena’ por encima del 80 % del estudiantado, es decir, la mayoría del estudiantado posee una “muy buena” percepción respecto a la relación mantenida con los docentes del módulo en las dos modalidades.



Finalmente, a la hora de comparar las opiniones vertidas en las “preguntas abiertas”, en ambos escenarios (presencial y online), los estudiantes coinciden en las respuestas a la pregunta ¿Qué es lo que MENOS te ha gustado?, ¿por qué?, en donde en su gran mayoría expresan que no existieron elementos que les hayan desagradado o gustado menos, dando respuestas como: “Nada, en general me ha gustado mucho”;

“Todo me ha gustado”, “No hay nada que no me haya gustado. Porque todo me ha parecido maravilloso” o simplemente las han dejado en blanco.

Por otra parte, existen particularidades en las respuestas a la pregunta ¿Qué es lo que MÁS te ha gustado?, ¿por qué? En la modalidad presencial destacan que las cátedras les ayudaron a conocerse mejor, que es importante tener claro lo que quieres conseguir, conocieron los tipos de trabajo y empresas que te ayudan en la búsqueda de empleo; también señalan que pudieron aprender sobre las herramientas de búsqueda de empleo (currículum, entrevistas, etc.), la presencia y presentación personal, además de otros elementos como seguridad, normas y valores.

En cambio, en la modalidad virtual los comentarios se centraron en lo relativo a nuevas experiencias, en donde podían poner en práctica lo aprendido. Expresan que fue un módulo interesante para buscar ofertas de empleo o buscar por ellos mismos dónde trabajar, enfatizando que aprendieron a utilizar aplicaciones para vídeos (cómo hacer el videocurrículum y editar vídeos); distribuir la tarea de manera eficiente, gestionar los tiempos y trabajar de forma autónoma; a no tener vergüenza a la hora de expresarse; a hacer una carta de autocandidatura; explorar agencias de colocación y ETT, sabiendo diferenciarlas y cómo buscar empleo por Internet.

#### 4. Discusión

El presente estudio formuló dos objetivos: conocer cómo ha sido la experiencia de formación online de los jóvenes que participaron en el programa UNINCLUV 2.<sup>a</sup> edición de la UV y comparar la satisfacción percibida en la formación presencial y online respecto al mismo módulo de aprendizaje.

Los resultados obtenidos señalan que los aspectos mejor valorados en el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentran en el apoyo recibido y el contacto directo que se mantuvo gracias a reuniones semanales, exponiendo que los jóvenes dan un papel importante al mantenimiento de las relaciones. Esto nos permite insistir en la importancia de la interactividad, el diálogo, la retroalimentación junto a un diseño constructivista constante (Kauffman, 2015; Eom y Ashill, 2016; Zambrano, 2016) en la confección de este tipo de cursos.

Los estudiantes manifiestan que la formación online posee las mismas o más ventajas que la formación presencial, a la vez, expresan un sentimiento de conformidad respecto a la distribución de las actividades (carga académica) desarrolladas en el curso. Esto puede estar relacionado con el hecho de tratar habilidades antes trabajadas, por lo cual, experimentaron un mayor número de posibilidades de practicar lo aprendido y extrapolarlo a otros contextos.

Uno de los puntos a destacar se encuentra en el grado de facilidad que le confieren al trabajo autónomo por Internet, manifestando dificultades solamente un 31,25 % (n = 5) de los participantes, lo que nos invita a reflexionar sobre las subestimaciones de competencias y habilidades (Chiner *et al.*, 2017) que estigmatizan al colectivo.

Asimismo, la carga de trabajo fue uno de los ítems que manifestó mayor disparidad, presentando una incidencia de un 43,75 % (n = 7) en la opción “carga pesada”.

Estos elementos instan a realizar un análisis más exhaustivo relativo a qué elementos están influyendo en esta percepción y analizar las dimensiones de la participación digital (Lussier-Desrochers *et al.*, 2017) a través de instrumentos que sean lo suficientemente sensibles para calcular los efectos.

Por otra parte, los resultados respecto a dedicación horaria coinciden con los beneficios del uso de las tecnologías en línea, los cuales otorgan la posibilidad de tener un rol activo (Mora-Vicarioli y Salazar-Blanco, 2019), practicar la autodeterminación y la autodirección y la posibilidad de acceso en cualquier lugar y tiempo (Dorrego, 2016), mostrándonos que cada estudiante administró y dedicó el tiempo que necesitó en la realización de sus actividades, permitiéndoles desarrollar el aprendizaje autodeterminado, el cual favorece la confianza y la orientación hacia el futuro (Wehmeyer *et al.*, 2019).

En cuanto a las competencias adquiridas, logran una mejora en la autopercepción de la competencia en el uso de herramientas informáticas novedosas, de uso social u animadas (plataformas que apoyan en la confección de vídeos), diferenciándolas de las de uso común como Office, las cuales se encuentran en un rango medio bajo de mejora.

Lo anterior se puede deber a que, según información otorgada a lo largo del programa, algunos estudiantes han realizado cursos de ofimática. Además, la mayoría de estos poseen una edad que los cataloga en la era de los nativos digitales (Prensky, 2001), pero, como muestran Jenaro *et al.* (2018), las PcDI accedieron más tarde a las TIC que otras personas y poseen una menor disponibilidad de estas herramientas en contextos de aprendizaje (aunque sus patrones de uso son en la actualidad comparables, especialmente en lo relativo al teléfono celular), pudiendo influir en lo relacionado a qué tipo de herramientas se hacen más atrayentes y fáciles de manipular por los propios estudiantes.

Este curso permitió a los estudiantes la utilización de Internet para fines ocupacionales y formativos, como la búsqueda en páginas web, dando oportunidades a otro tipo de uso, más allá de los usos que tradicionalmente se describen, como son los de tipo social y recreativo (Jenaro *et al.*, 2018).

Nuevamente estos resultados propician la idea de dejar de lado los pensamientos de falta de competencia atribuida para con el colectivo y comenzar a trabajar en las diversas alternativas que brinda la participación digital, sin limitarla simplemente a su acceso, socialización o prevención ante los riesgos que conlleva su uso. Se evidencia la importancia de trabajar en la asunción de riesgos positivos (Seale, 2014), ya que son múltiples las oportunidades de progreso que brinda Internet en el desarrollo de la empleabilidad (Lombardi *et al.*, 2018; Fundación Adecco, 2020).

La formación online obtuvo un grado similar de satisfacción que la formación presencial. Podemos pensar que esa valoración similar puede ser debida a varios factores, entre los que encontramos:

- El curso online se realizó con base en los elementos curriculares, didácticos y metodológicos utilizados en clases presenciales, además de incluir en sesiones a docentes universitarios que impartieron docencia presencial, lo que pudo influir en el mantenimiento de la satisfacción del curso.



- Los estudiantes manifestaron sentimientos de satisfacción por el simple hecho de ser un estudiante universitario.
- El acceso sin distinción a todos los recursos de la UV, a lo largo de todo el proceso formativo (presencial y online).

Por otro lado, la alta satisfacción con los docentes en uno y otro caso puede deberse a que se trata de formadores universitarios de las áreas de psicología y educación, los cuales han tenido formación sobre metodologías y didácticas de enseñanza, influyendo en la docencia (Jiménez Hernández *et al.*, 2019), lo cual a su vez repercute en la satisfacción de los estudiantes.

Como se describe antes, las características de la formación planteada, el diseño del curso, los instructores y el diálogo son los predictores más sólidos de la satisfacción del usuario y los resultados del aprendizaje (Eom y Ashill, 2016). Parece, por tanto, que los formadores en este curso han cumplido con ese rol importante que posee el instructor relativo a la satisfacción del estudiante (Zambrano, 2016) y el diseño del curso, basado en elementos de aprendizaje colaborativo, resolución de problemas, con estrategias de modelado, discusión/debate, refuerzo positivo, entre otras, que permitieron a los usuarios sentirse cómodos en ambas modalidades.

Seguido a esto podemos darnos cuenta de que existen similitudes hasta en las respuestas abiertas, las cuales hacen referencia a satisfacción con los docentes, conocimiento personal (perder miedos y foco en las capacidades personales) y los aprendizajes sobre empleo. Estos resultados permiten reflexionar sobre las barreras y miedos atribuidos, que comúnmente sirven como razones para impedir su acceso en línea (Chadwick *et al.*, 2013), y nos invitan a percibir desde sus opiniones y sentires, los cuales nos revelan que este tipo de formación ofrece múltiples oportunidades de desarrollo.

## 5. Conclusiones

Resulta complejo precisar cuál es la repercusión real de la intervención en un sentido amplio, pero la información recabada con este pequeño grupo nos muestra que la formación mixta puede ser una buena opción para enriquecer los procesos de aprendizaje de los jóvenes con discapacidad intelectual. Los resultados presentes sugieren que el curso online de refuerzo de habilidades laborales permitió a los jóvenes con discapacidad intelectual incrementar su sentimiento de autocompetencia en diversos ámbitos relacionados con el uso y la participación activa en Internet.

La experiencia de aprendizaje online es satisfactoria por parte de los usuarios, en donde manifiestan como puntos a destacar la implicación docente y la oportunidad de ampliar conocimientos sobre tecnología y aplicaciones.

Logramos constatar que nuestra intervención permitió a los jóvenes con discapacidad intelectual poder hacer uso de su autodeterminación, en donde se implicaron con las tareas, cada uno con su propio tiempo y ritmo; a la vez generaron una práctica constante en la utilización de la tecnología con fines formativos y ocupacionales,

promoviendo el desarrollo autónomo de las competencias básicas como lo es aprender a aprender.

Aunque este estudio buscaba vislumbrar de la voz de los propios estudiantes su satisfacción frente al cambio forzoso de la actividad académica, consideramos que existen elementos que pueden mejorar la investigación, como lo son, por ejemplo:

- La utilización de otros registros complementarios, como lo son informes de familiares, utilización de escalas validadas respecto a la efectividad de uso de Internet, entre otras, con el fin de extraer resultados más precisos.
- Poseer una muestra más amplia, considerando otros niveles como lo son la educación secundaria o programas de otras universidades, con el fin de poder comparar los datos obtenidos y corroborar los resultados.
- Tener la posibilidad de contar con grupo de control para ver, además de la satisfacción, la efectividad de la intervención, que a su vez permite eliminar posibles impactos producidos por otros factores, pero conseguir un grupo de control que se ajuste a las características de la muestra es de gran complejidad (p. ej., ajustarse a diagnósticos de comorbilidades, edades, grados de discapacidad, etc.).

Aun así, este trabajo es novedoso, muestra oportunidades de desarrollo y formación para con el colectivo de PcDI. Además, invita a promover acciones de utilización de los entornos virtuales de forma eficiente, segura y crítica, suscitando el dominio de aspectos básicos, lo cual contribuye a la superación de la brecha digital presente hoy en día y permite trabajar las demandas de la sociedad actual respecto al uso de las tecnologías en todos los niveles.

## 6. Referencias bibliográficas

- ALFREDSSON ÅGREN, K., KJELLBERG, A. y HEMMINGSSON, H. (2020). Access to and use of the Internet among adolescents and young adults with intellectual disabilities in everyday settings. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 45(1), 89-98. <https://doi.org/10.3109/13668250.2018.1518898>
- CHADWICK, D. D. y FULLWOOD, C. (2018). An online life like any other: identity, self-determination, and social networking among adults with intellectual disabilities. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 21(1), 56-64. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0689>
- CHADWICK, D., WESSON, C. y FULLWOOD, C. (2013). Internet access by people with intellectual disabilities: inequalities and opportunities. *Future Internet*, 376-397. <https://doi.org/10.3390/fi5030376>
- CHINER, E., GÓMEZ-PUERTA, M. y CARDONA-MOLTÓ, M. C. (2017). Internet use, risks and on-line behaviour: the view of internet users with intellectual disabilities and their caregivers. *British Journal of Learning Disabilities*, 45, 190-197. <https://doi.org/10.1111/bld.12192>
- DELGADO, P., ÁVILA, V., FAJARDO, I. y SALMERÓN, L. (2019). Training young adults with intellectual disability to read critically on the internet. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities JARID*, 32(3), 666-677. <https://doi.org/10.1111/jar.12562>

- DORREGO, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 50, 1-20. <https://dx.doi.org/10.6018/red/50/12>
- DUNN, L. M., DUNN, L. M. y ARRIBAS, D. (2010). *PPVT-III peabody: Test de vocabulario en imágenes* (2.ª ed.). TEA.
- EOM, S. B. y ASHILL, N. (2016). The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: an update. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 14, 185-215. <https://doi.org/10.1111/dsji.12097>
- FUNDACIÓN ADECCO. (2020). *Jóvenes con discapacidad: motor de futuro*. Fundación Adecco.
- HEITPLATZ, V. N. (2020). Fostering digital participation for people with intellectual disabilities and their caregivers: towards a guideline for designing education programs. *Social Inclusion*, 8, 201-212. <https://doi.org/10.17645/si.v8i2.2578>
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, B., VARGAS MORUA, G., GONZÁLEZ CEDEÑO, G. y SÁNCHEZ GARCÍA, J. C. (2020). Discapacidad intelectual y el uso de las tecnologías de la información y comunicación: revisión sistemática. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 177-188. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1830>
- IBM CORP RELEASED. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows. Versión 24.0*. IBM Corp.
- JENARO, C., FLORES, N., CRUZ, M., PÉREZ, M., VEGA, V. y TORRES, V. A. (2018). Internet and cell phone usage patterns among young adults with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research Intellectual Disability*, 31(2), 259-272. <https://doi.org/10.1111/jar.12388>
- JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, D., GONZÁLEZ ORTIZ, J. J. y TORNEL ABELLÁN, M. (2019). Formación del profesorado universitario en metodologías y su incidencia en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 157-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300157>
- KAUFFMAN, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. *Research in Learning Technology*, 23. <https://doi.org/10.3402/rlt.v23.26507>
- LINDSAY, S., ADAMS, T., SANFORD, R., MCDUGALL, C., KINGSNORTH, S. y MENNA-DACK, D. (2014). Employers' and employment counselors' perceptions of desirable skills for entry-level positions for adolescents: how does it differ for youth with disabilities? *Disability and Society*, 29(6), 953-967. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.874330>
- LOMBARDI, A. R., DOUGHERTY, S. M. y MONAHAN, J. (2018). Students with intellectual disabilities and career and technical education opportunities: a systematic literature review. *Journal of Disability Policy Studies*, 29(2), 82-96. <https://doi.org/10.1177/1044207318764863>
- LUCAS-MOLINA, B., ÁVILA, V., PÉREZ DE ALBÉNIZ, A. y FONSECA-PEDRERO, E. (2020). Educación emocional en jóvenes con discapacidad intelectual: evaluación de una intervención en contexto universitario. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 151-162. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.02.07>
- LUCKASSON, R. y SCHALOCK, R. L. (2020). A balanced approach to decision-making in supporting people with IDD in extraordinarily challenging times. *Research in Developmental Disabilities*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103719>
- LUSSIER-DESROCHERS, D., NORMAND, C. L., ROMERO-TORRES, A., LACHAPPELLE, Y., GODIN-TREMBLAY, V., DUPONT, M.-È., ... BILODEAU, P. (2017). Bridging the digital divide for people with intellectual disability. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(1). <https://doi.org/10.5817/Cp2017-1-1>
- MORA-VICARIOLI, F. y SALAZAR-BLANCO, K. (2019). Aplicabilidad de las pedagogías emergentes en el e-learning. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 125-159. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.6>

- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- SEALE, J. (2014). The role of supporters in facilitating the use of technologies by adolescents and adults with learning disabilities: a place for positive risk-taking? *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 220-236. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.906980>
- SEALE, J. y CHADWICK, D. (2017). How does risk mediate the ability of adolescents and adults with intellectual and developmental disabilities to live a normal life by using the Internet? *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(1). <https://doi.org/10.5817/Cp2017-1-2>
- SOBRINO, Á., NAVAL-DURÁN, C. y REPARAZ-ABAITUA, C. (2004). Cuestionario de satisfacción con la formación online. En M. A. FORTEA y L. LAPEÑA (Eds.), *Hacia una docencia de calidad: políticas y experiencias*. Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- TORO, J., CERVERA, M. y URÍO, C. (2000). *EMLE: Escalas Magallanes de Lectura y Escritura TALE-2000: Manual de referencia*. ALBOR COHS.
- WEHMEYER, M. L., NOTA, L., SORESI, S., SHOGREN, K. A., MORNINGSTAR, M. E., FERRARI, L. y SGARAMELLA, T. M. (2019). A crisis in career development: life designing and implications for transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(3), 179-187. <https://doi.org/10.1177/2165143417750092>.
- YUSTE, C. y YUSTE, D. (2011). *BADYG-E2: Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. Nivel E2. Manual técnico*. CEPE: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- ZAMBRANO, R. J. (2016). Factores predictores de la satisfacción de estudiantes de cursos virtuales. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 217-235. <https://doi.org/10.5944/ried.19.2.15112>

### Anexo: Cuestionario experiencia modalidad online

A continuación, vienen una serie de preguntas relacionadas con las actividades realizadas en el periodo de confinamiento, escoge la respuesta que más te representa.

<p>1) En líneas generales, y tu situación personal concreta: Esta metodología online (formación a través de Internet) tiene:</p> <p>1 Muchos más inconvenientes que ventajas</p> <p>2 Más inconvenientes que ventajas</p> <p>3 Prácticamente las mismas ventajas que inconvenientes</p> <p>4 Más ventajas que inconvenientes</p> <p>5 Muchas más ventajas que inconvenientes</p>	<p>2) Trabajar solo por Internet me ha resultado:</p> <p>1 Muy difícil</p> <p>2 Difícil</p> <p>3 Normal</p> <p>4 Fácil</p> <p>5 Muy fácil</p>
<p>3) Las reuniones semanas de los lunes, las considero:</p> <p>1 Inútiles</p> <p>2 Poco útiles</p> <p>3 Daban igual</p> <p>4 Útiles</p> <p>5 Muy útiles</p>	<p>4) Considero que la carga de trabajo durante el confinamiento ha sido:</p> <p>1 Muy pesada</p> <p>2 Pesada</p> <p>3 Normal</p> <p>4 Ligera</p> <p>5 Muy ligera</p>
<p>5) Las actividades y tareas (carga de trabajo del curso en general), a lo largo del confinamiento, han estado:</p> <p>1 Muy mal distribuidas en el tiempo</p> <p>2 Mal distribuidas en el tiempo</p> <p>3 Normal</p> <p>4 Bien distribuidas en el tiempo</p> <p>5 Muy bien distribuidas en el tiempo</p>	<p>6) Me sentí apoyado/a en el proceso de actividades de confinamiento, si tenía dudas, sabía a quién preguntarlas y me respondían en un plazo razonable de tiempo</p> <p>1 Nunca</p> <p>2 Casi nunca</p> <p>3 A veces</p> <p>4 Casi siempre</p> <p>5 Siempre</p>

<p>7) Aproximadamente ¿cuántas horas a la semana ocupabas realizando los deberes?</p> <p>1 Entre 4 a 6 horas a la semana 2 Entre 6 a 10 horas a la semana 3 Entre 10 a 15 horas a la semana 4 Entre 15 a 20 horas a la semana 5 Más de 20 horas semanales</p>	<p>8) La disponibilidad de medios técnicos (ordenador, conexión a Internet, móvil, memoria, etc.) EN MI CASA:</p> <p>1 Me han perjudicado en NADA la participación en el curso 2 Me han dificultado ALGO la participación en el curso 3 Me han dificultado MUCHO la participación en el curso</p>
<p>9) Sientes que el trabajo realizado en este periodo de confinamiento te ha ayudado a manejarte mejor con Internet ___ Sí ___ No</p>	
<p>10) Las actividades online realizadas en el módulo de formación laboral me han hecho: (Puedes marcar todas las que te representen)</p> <p>___ No han hecho ningún cambio en mí ___ Aprender muchas cosas nuevas ___ Reforzar lo visto en clases ___ No he aprendido nada nuevo ___ Entender mejor algunas cosas ___ Que trabaje más que estar en clases ___ Aprender a trabajar de forma autónoma ___ Mantenerme ocupado en tiempo de crisis</p>	
<p>11) Marca aquellos aspectos que notas MEJORÍAS gracias al trabajo realizado de forma online (Puedes marcar todas las que te representen)</p> <p>___ NO existe ningún cambio en mí ___ Organización de tiempos ___ Trabajo autónomo ___ Envío de correos ___ Creación de vídeos ___ No he mejorado mucho ___ Búsqueda de información en diversas páginas web ___ Utilización del aula virtual ___ Utilización de soportes para videollamadas (Skype, etc.) ___ Confianza en uso de ordenador ___ Mayor manejo en herramientas como Word u Office ___ Conocer nuevos programas y su utilización</p>	