

Percepción de la utilidad sobre el uso de Moodle según los universitarios en España y Portugal

Perception of the usefulness of the use of Moodle according to university students in Spain and Portugal

José María Pérez-Conde¹, Rocío De-la-Fuente¹,
Helena Isabel Barroso-Saraiva², Rafael Baena-González¹

¹ Escuela Universitaria de Osuna (centro adscrito a la Universidad de Sevilla), España

² Instituto Politécnico de Guarda, Portugal

jmperez@euosuna.org , rociofm@euosuna.org , helenasaraiva@ipg.pt ,
rafaelbg@euosuna.org

RESUMEN. Debido a la gran relevancia adquirida por parte de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior actual y, más concretamente, de la más que extendida utilización de la plataforma Moodle en la gran mayoría de instituciones universitarias, el presente trabajo se ha centrado en medir la satisfacción y percepción de utilidad del alumnado universitario con dicha plataforma. La muestra estuvo compuesta por 123 estudiantes, 59 de la Escuela Universitaria de Osuna (España) y 64 del Instituto Politécnico de Guarda (Portugal), utilizándose un cuestionario validado previamente con respuestas tipo Likert, el cual estaba dividido en 5 bloques: contenidos, actividades, evaluación, interacción y aprendizaje. Los resultados mostraron una mayor valoración de los alumnos de la EUO con respecto a los del IPG, habiendo diferencias estadísticamente significativas en el bloque sobre la Evaluación (Bloque III). Este trabajo ha contribuido a la mejora de la digitalización de los servicios educativos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT. Due to the great relevance acquired by virtual learning environments in current higher education and more specifically, the more than widespread use of the Moodle platform in the vast majority of university institutions, this work has focused on measuring the satisfaction and perception of usefulness of university students with said platform. The sample consisted of 123 students, 59 from the Osuna University School (Spain) and 64 from the Guarda Polytechnic Institute (Portugal), using a previously validated questionnaire with Likert-type responses, which was divided into 5 blocks: content, activities, evaluation, interaction and learning. The results showed a higher assessment of the EUO students with respect to the IPG ones, with statistically significant differences in the evaluation block (block III). This work has contributed to the improvement of the digitization of educational services in the teaching-learning process.

PALABRAS CLAVE: Satisfacción, Percepción de utilidad, Estudiantes, Educación superior, Moodle.

KEYWORDS: Satisfaction, Perception of utility, Students, Higher education, Moodle.

1. Introducción

El proceso de digitalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje a todos los niveles, incluido el universitario, experimentó un punto de inflexión como consecuencia de la pandemia provocada por la Covid-19. Sin lugar a dudas, dicho hito provocó de forma abrupta la aceleración y la irreversibilidad de un proceso que ya venía atisbándose desde años anteriores con lentitud debido fundamentalmente a la falta de formación del profesorado, así como a la carencia de infraestructuras adecuadas en muchos casos (Ferdig et al., 2020; García-Peñalvo & Corell, 2020; García-Peñalvo et al., 2020; Huang et al., 2020; Jones & Sharma, 2020; León-Gómez et al., 2021; Llorens-Largo & Fernández, 2020).

A día de hoy, se puede apreciar como la enseñanza semipresencial o blended-learning (en adelante b-learning) es la modalidad de enseñanza usada de forma generalizada tanto a nivel universitario como no universitario en los países desarrollados. Si bien, el aprendizaje telemático se puede decir que apareció como posible herramienta educativa con la creación de Internet a finales de los años noventa (Jardines, 2009), su empleo con fines educativos de forma masiva a nivel mundial en su esfera desarrollada ha requerido de un hito a modo de detonante como ha sido la pandemia de la Covid-19.

Según Area-Moreira (2020), la b-learning se puede definir como “una modalidad educativa donde se entremezclan tiempos y acciones de docencia y aprendizaje desarrolladas tanto en espacios físicos –aulas, seminarios, laboratorios– como a través de entornos virtuales o en línea. Es decir, consiste en desarrollar procesos formativos donde se combinan actividades o tiempos académicos implementados en entornos presenciales con otros tiempos y tareas puestos en práctica a través de espacios digitales” (p. 262). Las principales ventajas e inconvenientes que presenta dicha modalidad educativa en el ámbito universitario, entorno en el cual se centra el presente estudio, también han sido analizadas de forma amplia por la literatura especializada, destacándose, entre otras, desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje y de forma recurrente, las siguientes características: potenciación de la autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje, flexibilización de los ritmos de aprendizaje y de los espacios, facilita el aprendizaje de los estudiantes al disponer de forma permanente de entornos y materiales de enseñanza telemáticos, puesta en práctica de un aprendizaje activo e interactivo, desarrollo del aprendizaje en un ambiente académico positivo, y mejora de la competencia digital (Baena-González et al., 2023; Bartolomé et al., 2018; Boelens et al., 2017; Bonk & Graham, 2005; Garrison & Vaughan, 2008; Picciano & Dziuban, 2007; Simon et al., 2018).

Por otro lado, y más allá de todas estas características, lo realmente interesante es que la percepción de aprendizaje del alumnado puede diferir puesto que tal y como afirman Huang et al. (2019), dicha vivencia puede verse influenciada por las sensaciones que experimenta al interactuar con un entorno de aprendizaje aula-telemático determinado.

Por todo ello, en el presente estudio se ha optado por intentar medir la percepción de satisfacción y utilidad del alumnado con un elemento clave en el proceso de digitalización de parte de su aprendizaje, la Moodle o plataforma educativa (Olmos-Migueláñez et al., 2014), centrándose dicho estudio en el análisis de los Grados Universitarios tanto de Relaciones Laborales y Recursos Humanos (en adelante, RRLL y RRHH) como de Finanzas y Contabilidad (en adelante, FYCO) así como del Doble Grado de FYCO y RRLL y RRHH, realizándose a su vez una comparación internacional de dicha percepción entre los estudiantes del Centro Universitario de Osuna (Sevilla, España) y los del Instituto Politécnico de Guarda (Portugal).

Respecto a la estructura del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos del Centro Universitario de Osuna (en adelante, EUO), se puede destacar que está constituida por 240 créditos que son cursados durante cuatro años y que se agrupan en módulo básico, módulo obligatorio y módulo de optativas, además de 6 créditos de prácticas y otros 6 créditos correspondientes al Trabajo Fin de Grado (en adelante, TFM) (Tabla 1):



Formación Básica	60
Obligatorias	144
Optativas	24
Prácticas o Plan de Empresa o 12 opt.	6
Trabajo fin de grado	6
Total	240

Tabla 1. Estructura del Grado de RRLL y RRHH del Centro Universitario de Osuna. Fuente: Página web del Centro Universitario de Osuna.

Por otro lado, el Grado de Finanzas y Contabilidad se desarrolla también a lo largo de cuatro años, constando de 240 créditos. Dichos créditos están distribuidos entre materias y asignaturas de formación básica (60), obligatorias (132), optativas (30), prácticas externas (12) y TFM (6), tal y como recoge de forma sintética la siguiente tabla (Tabla 2):

Formación Básica	60
Obligatorias	132
Optativas	30
Prácticas o Plan de Empresa o 12 opt.	12
Trabajo fin de grado	6
Total	240

Tabla 2. Estructura del Grado de FYCO del Centro Universitario de Osuna. Fuente: Página web del Centro Universitario de Osuna.

En la muestra de Osuna, dada la afinidad académica, también se han tenido en cuenta el alumnado del doble Grado de FYCO y RRLL y RRHH, cuyo plan de estudios se configura en 366 créditos que se desarrollan en cinco años, pudiéndose resumir dicha estructura en la siguiente tabla (Tabla 3):

Formación Básica	90
Obligatorias	264
Optativas	-
Prácticas externas (Practicum obligatorio)	6
Trabajo fin de grado	6
Total	366

Tabla 3. Estructura del doble Grado de FYCO y RRLL y RRHH del Centro Universitario de Osuna. Fuente: Página web del Centro Universitario de Osuna.

En cuanto al Instituto Politécnico de Guarda (en adelante, IPG), cabe destacar que tanto la “Licenciatura em Contabilidade” como la “Licenciatura em Gestão dos Recursos Humanos” están estructuradas en 180 ECTS desarrollados en seis semestres académicos.

El denominador en común de ambas entidades universitarias es el uso de una plataforma Moodle en la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de las titulaciones citadas. Tal y como se viene destacando en la literatura científica desde hace más de una década, la elección de esta herramienta de tipo “Learning Management Systems” (en adelante LMS) por parte de la mayor parte de centros universitarios se debe a que se trata del instrumento más apropiado y con más bondades que se puede implantar en cualquier Espacio de Educación Superior (Aydin & Tirkes, 2010; Saito & Ulbricht, 2012; Williams van Rooij, 2012). En esta misma línea, se puede decir que dicha afirmación queda constatada porque una plataforma Moodle permite facilitar contenidos y actividades online y evaluar de forma interactiva (Ross, 2008), así como mantener un feedback permanente entre profesorado y alumnado (Ellison et al., 2007). Todas estas ventajas que se derivan del uso de una Moodle, no cabe duda que refuerzan y favorecen un aprendizaje de mejor calidad (Martín-Blas & Serrano-Fernández, 2009; Núñez et al., 2011; Escobar-Rodríguez & Monge-Lozano, 2012).

Sin embargo, según Davis et al. (1989), la utilidad y satisfacción apreciada por parte del alumnado al usar una plataforma LMS en su proceso de enseñanza-aprendizaje determina, entre otros muchos condicionantes, el éxito de la misma. Por ello, en el presente estudio se ha optado por analizar la satisfacción del alumnado con el uso de la Moodle en el desarrollo de sus estudios universitarios, llevándose a cabo además una comparación internacional de dicha percepción. Este tipo de estudios son muy importantes de cara al planteamiento de posibles mejoras futuras en el diseño de cualquier Moodle.

2. Metodología

a. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 123 estudiantes del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos y del Grado de Finanzas y Contabilidad (Tabla 4). En concreto, 64 alumnos (52%) del Instituto Politécnico de Guarda de Portugal (IPG) y 59 alumnos (48%) de la Escuela Universitaria de Osuna (Centro adscrito a la Universidad de Sevilla) mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico por conveniencia.

Centro	Alumnos
IPG	64
EUO	59
Total	123

Tabla 4. Número de alumnos según el centro universitario. Fuente: Elaboración propia.

b. Instrumento

Se utilizó el cuestionario validado para evaluar la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de una Moodle o plataforma educativa en los procesos de enseñanza universitaria (Olmos-Migueláñez et al., 2014) (Anexo I). El cuestionario está compuesto por 40 ítems con formato de respuesta tipo Likert y 4 opciones de respuesta (1=nada; 2=algo; 3=bastante; 4=mucho), clasificados en 5 dimensiones teóricas, donde cada bloque representa un indicador de satisfacción (Tabla 5).

Dimensiones	Número de ítems	Especificación
Contenidos	9	Grado de adecuación de la transferencia de los contenidos a una plataforma virtual
Actividades	11	Percepción de los estudiantes sobre la utilizada real de Moodle como entorno de trabajo
Evaluación	8	Estrategias evaluativas empleadas en la plataforma
Interacción	4	Grado de relación entre estudiantes y docentes en la plataforma
Aprendizaje	8	Valoración de los estudiantes del grado en el que la plataforma facilita los aprendizajes

Tabla 5. Especificación sobre los ítems del cuestionario. Fuente: Elaboración propia.

c. Procedimiento

La obtención de los datos se realizó en el segundo cuatrimestre del curso 2022/23 en ambos centros universitarios. El equipo investigador asesoró a los estudiantes en la cumplimentación del cuestionario de forma personal. Todos los participantes estaban informados sobre el objetivo del estudio, el anonimato y confidencialidad del cuestionario, participando de forma voluntaria mediante la cumplimentación de forma online del cuestionario.

d. Análisis de los datos

Se lleva a cabo el análisis sobre las respuestas de los alumnos de la EUO y del IPG, los datos se analizaron mediante el programa estadístico SPSS versión 26 para Windows. Se realizó un análisis de medias, desviación típica, mínimos y máximos.

Igualmente, se utilizó la Prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov a las 2 muestras independientes. Por último, para analizar las diferencias en cada uno de los 5 bloques según los centros universitarios, se aplicaron la Prueba de Levene y la Prueba T de Student para los Bloques I y III y la U de Mann Whitney para los Bloques II, IV y V.



3. Resultados

En la tabla 6 se muestran los resultados descriptivos de forma resumida y por bloques de las valoraciones otorgadas por los alumnos según el centro universitario al que pertenecen.

De forma general, los alumnos de la EUO han valorado todas las dimensiones del cuestionario de forma superior. El primer bloque “Contenidos”, fue valorado por los alumnos de la EUO con un $3.32 \pm .44$ y por los estudiantes del IPG con un $3.22 \pm .55$, siendo para ambos centros el de mayor puntuación. Respecto al Bloque II “Actividades”, la valoración otorgada en la EUO es de $3 \pm .56$ y en el IPG de $2.89 \pm .86$, es el segundo mejor valorado para la EUO y el tercero para el IPG. En el caso del Bloque III “Evaluación” los estudiantes del centro universitario de Osuna otorgaron un $2.93 \pm .57$ y los de Guarda un $2.55 \pm .77$, existiendo mayor diferencia numérica en este bloque con respecto a los otros cuatro. La dimensión “Interacción” (Bloque IV), es el peor valorado por ambos centros, en concreto con un $2.57 \pm .87$ por los estudiantes de la EUO y con un $2.51 \pm .89$ por los alumnos del IPG. Por último, el Bloque V “Aprendizaje” ha sido valorado por los alumnos de la EUO con un $3.11 \pm .61$ y con un $2.87 \pm .68$ por los del IPG, el cual es el segundo y tercer mejor valorado, respectivamente (Tabla 6).

Centro	Muestra	Dimensiones	Mínimo	Máximo	Media	D.T
EUO	59	Bloque 1	2.11	4.00	3.31	.44
		Bloque 2	1.36	4.00	3.00	.56
		Bloque 3	1.75	4.00	2.93	.57
		Bloque 4	1.00	4.00	2.57	.87
		Bloque 5	1.25	4.00	3.11	.61
IPG	64	Bloque 1	1.11	4.00	3.22	.55
		Bloque 2	1.00	4.00	2.89	.60
		Bloque 3	1.13	4.00	2.55	.77
		Bloque 4	1.00	4.00	2.51	.89
		Bloque 5	1.13	4.00	2.87	.68

Tabla 6. Descriptivos sobre la valoración de los bloques según el centro universitario. Fuente: Elaboración propia.

Para comprobar si los datos se comportan de forma normal y teniendo en cuenta que la muestra es superior a 50 en ambos centros, se realizó la Prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov (Tabla 7). En la cual, se observó que la significación en la mayoría de los bloques es superior a .05 ($p > \alpha$), por lo que existe distribución normal en los mismos. En 3 casos, la significación es inferior a .05 ($p < \alpha$), en concreto en los bloques 2 y 5 de la EUO y el bloque 4 del IPG. Por tanto, para analizar las posibles diferencias en los bloques 1 y 3 se utilizarán test paramétricos y en los bloques 2, 4 y 5 test no paramétricos.

Centros	Dimensiones	Estadístico	gl	Sig
EUO	Bloque 1	,105	59	.100
	Bloque 2	,127	59	.018
	Bloque 3	,102	59	.200
	Bloque 4	,112	59	.062
	Bloque 5	,124	59	.025
IPG	Bloque 1	,126	64	.13
	Bloque 2	,091	64	.200
	Bloque 3	,099	64	.195
	Bloque 4	,127	64	.012
	Bloque 5	,101	64	.169

Tabla 7. Prueba de Kolmogorov-Smirnov. Fuente: Elaboración propia.

a. Bloque I: Contenidos

Como se puede observar en la tabla 8, la significación en la Prueba de Levene es .252, es decir, superior a .05 ($p > \alpha$) por lo que se asume que las varianzas son iguales. La prueba T de Student indica un valor de .329 que es superior a .05 ($p > \alpha$) y, por tanto, no existen diferencias significativas en las respuestas de los alumnos según el centro universitario para el Bloque I.

Prueba de Levene						Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	T	gl	Sig.	Dif. de medias	Dif. de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
Bl. I	Se asumen varianzas iguales	1.323	.252	.980	121	.329	.08939	.09117	.09110	.26988
	No se asumen varianzas iguales			.989	119	.325	0.8939	.09040	-.08961	.26839

Tabla 8. Pruebas de Levene y T de Student Bloque I. Fuente: Elaboración propia.

b. Bloque II: Actividades

Para la comprobación de la existencia de diferencias significativas en las respuestas de los alumnos según el centro universitario sobre el Bloque II, se utilizó la Prueba U de Mann Whitney ya que los datos no se comportan de forma normal y, por tanto, se debe utilizar un test no paramétrico. Los valores del rango promedio y de suma de rangos muestran diferencias numéricas, pero la significación bilateral es de .171, por tanto, superior a .05 ($p > \alpha$), por lo que no existen diferencias significativas en las respuestas del bloque Actividades (Tabla 9).

	Centros	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Bl. II	EUO	59	66.57	3927.5			
	IPG	64	57.79	3698.5	1618.5	-1.367	.171
	Total	123					

Tabla 9. Prueba U de Mann Whitney Bloque II. Fuente: Elaboración propia.

c. Bloque III: Evaluación

A continuación, se muestra la tabla 10 en la cual se observa el valor de la Prueba de Levene y Prueba T de Student para el Bloque III. En este caso, el valor de Levene es de .007, es decir, inferior a .05 ($p < \alpha$), por lo que las varianzas no son iguales. Por su parte, la prueba T de Student indica un valor de .002 que es igualmente inferior a .05 ($p < \alpha$) y, por tanto, existen diferencias significativas en las respuestas de los alumnos de la EUO y del IPG.

Prueba de Levene						Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	T	gl	Sig.	Dif. de medias	Dif. de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
Bl. III	Se asumen varianzas iguales	7.606	.007	3.09	121	.002	.38176	.12346	.13733	.62618
	No se asumen varianzas iguales			3.12	116	.002	.38176	.12203	-.14006	.62345

Tabla 10. Pruebas de Levene y T de Student Bloque III. Fuente: Elaboración propia.

d. Bloque IV: Interacción

En el caso del grado de relación entre estudiantes y docentes (Bloque IV), se aplicó la Prueba U de Mann Whitney (Tabla 11), de tal forma, que el nivel de significación es de .739, es decir, mayor a .05 ($p > \alpha$), y, por tanto, no existen diferencias significativas entre las respuestas de los estudiantes.

	Centros	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Bl. IV	EUO	59	63.11	3723.5			
	IPG	64	60.98	3902.5	1822.5	-.333	.739
	Total	123					

Tabla 11. Prueba U de Mann Whitney Bloque IV. Fuente: Elaboración propia.

e. Bloque V: Aprendizaje

En el caso de la opinión de los estudiantes sobre el grado de aprendizaje que facilitan las plataformas (Bloque V), se observa unas mayores diferencias numéricas en el rango promedio y suma de rangos, por consiguiente, una p-valor (significación asintótica) muy cercana a .05, en concreto con un valor de .055, aunque, en cualquier caso, no inferior. Por ello, indicar que no existen diferencias significativas entre las respuestas de los alumnos de la EUO y del IGP en dicho bloque (Tabla 12).

	Centros	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Bl. V	EUO	59	68.42	4036.5	1509.5	-1.923	.055
	IPG	64	56.09	3589.5			
	Total	123					

Tabla 12. PPrueba U de Mann Whitney Bloque V. Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

En la actualidad, las plataformas LMS, y fundamentalmente las Moodle, se han erigido en pilares tecnológicos claves sobre los cuales se articula cualquier enseñanza de educación superior. De tal modo, que, hoy día, es imposible concebir cualquier curso universitario, con independencia de si se desarrolla bajo la modalidad presencial, B-learning o a distancia, sin el uso de la citada herramienta. Por ello, es imprescindible la ejecución de estudios de investigación que permitan poner en marcha procesos de mejora e innovación constantes para la consecución de los objetivos y competencias del alumnado universitario.

Todo esto adquiere especial relevancia en un entorno dónde la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado viene definida mediante la percepción del servicio educativo por parte de dicho alumnado, fundamentalmente cuando el curso posibilita el envío e intercambio de datos y la edificación del conocimiento (Correa, 2004; González, 2006). En un contexto de aprendizaje online, la transferencia e interacción de información y relaciones se lleva a cabo mediante una infraestructura tecnológica que posibilite un proceso suficiente tanto en calidad como en cantidad (Ortiz & Moreno, 2014).

Según Del Carpio Ramos et al. (2021), se puede decir que la calidad de los estudios virtuales:

Representa lo que la universidad es capaz de ofrecer, en términos de infraestructura virtual y TIC, protocolos de participación y evaluación, y orientaciones a docentes y estudiantes que les aseguren competencias de acceso y uso de la tecnología virtual. Este aspecto, en diferentes formas y grados es percibido por el estudiante, situación que obliga a medir la categoría Calidad del aprendizaje virtual, para la toma oportuna de decisiones (p. 117).

En cuanto a la valoración de las diferentes dimensiones concedida por parte del alumnado, se puede destacar que el bloque de “Contenidos” fue valorado por los estudiantes de la EUO con un $3.32 \pm .44$ y por los estudiantes del IPG con un $3.22 \pm .55$, ambos superiores al estudio anterior de Llopis-Amorós (2019), el cual fue de $2.39 \pm .53$ y expuso la opinión tanto de los estudiantes como de los docentes en el campus de Valencia de ESIC Business & Marketing School.

Respecto a la dimensión “Actividades”, la valoración otorgada en la EUO es de $3 \pm .56$ y en el IPG de $2.89 \pm .86$, siendo la segundo mejor valorada para la EUO y la tercera para el IPG, pudiéndose resaltar que ambas valoraciones se encuentran por encima del $1.77 \pm .671$ obtenido en el trabajo de Llopis y Amorós (2019).

En relación al Bloque III “Evaluación”, los estudiantes del Centro Universitario de Osuna otorgaron un $2.93 \pm .57$ y los de Guarda un $2.55 \pm .77$, existiendo mayor diferencia numérica en este bloque con respecto a los otros cuatro, y situándose también dichos valores por encima del $1.94 \pm .671$ de la investigación llevada a

cabo por Llopis y Amorós (2019).

Por otro lado, la dimensión “Interacción” es la peor valorada por ambos centros, en concreto $2.57 \pm .87$ por los estudiantes de la EUO y $2.51 \pm .89$ por los del IPG, aunque dichos valores siguen superando el $1.33 \pm .782$ del citado análisis seleccionado para la comparación.

Por último, el Bloque V “Aprendizaje” ha sido valorado por los alumnos de la EUO con un $3.11 \pm .61$, y con $2.87 \pm .68$ por los estudiantes del IPG, destacando que es el segundo y tercer mejor valorado, respectivamente. Por su parte, en Llopis y Amorós (2019), dicha dimensión arroja un valor inferior al de ambas instituciones, situándose concretamente en $1.77 \pm .728$.

Dentro de las LMS, Moodle es una de las plataformas con más bondades y beneficios desde el punto de vista de su utilización en cualquier espacio de enseñanza universitaria (Aydin & Tirkes, 2010; Saito & Ulbricht, 2012; Williams van Rooij, 2012). La constatación de dicha cuestión se apoya en que Moodle aporta mejoras fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado universitario: el envío de contenidos y actividades de forma telemática, lo cuales se pueden visualizar de forma repetida, además de permitir el llevar a cabo una evaluación interactiva (Ross, 2008), y asimismo permite un feedback fluido entre los actores principales de dicho proceso, docentes y discentes (Ellison et al., 2007), todo lo cual redundará en la consecución de mejores resultados de aprendizaje (Martín-Blas & Serrano-Fernández, 2009; Núñez et al., 2011; Escobar-Rodríguez & Monge-Lozano, 2012). Todas estas ventajas proporcionadas por la implementación de una plataforma Moodle han quedado confrontadas mediante los resultados reseñados anteriormente.

Ante este contexto, la recopilación o captación periódica de la percepción positiva o negativa del alumnado sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los centros de estudios universitarios se ha convertido a su vez en una cuestión de interés recurrente en busca de la mejora continua del servicio prestado a los estudiantes en lo que se refiere a la integración de los LMS y, en concreto, de la Moodle en los procesos formativos en Educación Superior (Baena-González et al., 2023; Salinas & Cotillas, 2007) puesto que se concibe que cuanto mayor sea la calidad del servicio prestado, esto redundará en una mejor imagen del centro universitario y, por ende, en una mayor complacencia del alumnado (Sanz et al., 2009).

Según Del Carpio Ramos et al. (2021), lo que el alumnado “percibe de la calidad, características y ventajas del aprendizaje virtual, determinará, de alguna forma, la satisfacción de dicho aprendizaje” (p. 119).

Como consecuencia, llevar a cabo estudios periódicos sobre la percepción del alumnado en cuanto a la utilidad y, por ende, de la calidad de una herramienta tan extendida, hoy día, como es la Moodle se considera imprescindible en cualquier centro universitario, con la finalidad de implementar un proceso de mejora continua en una realidad tan cambiante como la tecnológica. En este sentido, existe ya literatura científica que trata de analizar la satisfacción del cliente final de cualquier universidad, el estudiante, con el uso de la Moodle en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Águila et al., 2010; Bedregal-Alpaca et al., 2019; Fuentes-Peñaranda et al., 2021; Llopis-Amorós et al., 2019; Roig-Vila et al., 2022; Sánchez et al., 2012), pero quizás, y dada la importancia actual del citado aspecto, se considera que un mayor número de investigaciones deberían incidir en el mismo con el objetivo de proporcionar herramientas analíticas y perspectivas diferentes y variadas.

Sin embargo, en esta investigación se ha considerado que también podría ser interesante realizar una comparación internacional puesto que del intercambio recíproco de información entre centros se podría conseguir una mejora de la digitalización del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la Moodle para ambas instituciones.

5. Conclusiones

El presente estudio muestra la satisfacción con el uso de la Moodle en su proceso de enseñanza-



aprendizaje de los estudiantes universitarios matriculados en los Grados de FYCO, RRLL y RRHH y el Doble Grado de la EUO, así como de la “Licenciatura em Contabilidade” y de la “Licenciatura em Gestão dos Recursos Humanos” del IPG.

Las cinco dimensiones que conforman el cuestionario han sido valoradas de forma superior por los alumnos de la EUO. La satisfacción general media fue de 2.98 en la EUO y de 2.8 en el IPG, ambas valoradas sobre 4.

El bloque sobre “Contenidos” fue el mejor valorado por ambos centros universitarios con un 3.32 en la EUO y un 3.22 en el IPG, no habiendo diferencias significativas encontradas entre ambos.

La “Interacción” (Bloque IV) ha sido el peor valorado por los dos centros, en concreto, un $2.57 \pm .87$ en la EUO y un $2.51 \pm .89$ en el IPG, no encontrándose diferencias significativas entre la puntuación otorgada por los estudiantes.

Las mayores desigualdades detectadas entre los centros se localizan en el Bloque III “Evaluación”, donde los alumnos de Osuna valoraron esta dimensión con un $2.93 \pm .57$ y los de Guarda con un $2.55 \pm .77$, siendo el único bloque en el que existen diferencias significativas en las valoraciones.

Por último, destacar que esta investigación ha sido relevante para el análisis de la plataforma Moodle y para la mejora en la digitalización del proceso enseñanza-aprendizaje en ambas instituciones.

Anexo I

Enunciado de los ítems del cuestionario de satisfacción y percepción sobre la utilidad de Moodle del estudiante universitario

Contenidos_01	Existe una organización lógica de los temas.
Contenidos_02	Los contenidos son adecuados al temario.
Contenidos_03	Los contenidos están actualizados.
Contenidos_04	Los recursos que el profesor/a sube a la plataforma son interesantes.
Contenidos_05	Educa es una herramienta eficaz para obtener información relevante relacionada con la asignatura.
Contenidos_06	Me gusta que el profesor/a facilite las presentaciones de clase.
Contenidos_07	Los enlaces a sitios web seleccionados por el docente permiten ampliar el tema de estudio y así comprenderlo mejor.
Contenidos_08	Los vídeos o imágenes seleccionados permiten aprender de una forma más intuitiva y dinámica.
Contenidos_09	Me interesa revisar todos los recursos que aparecen en Educa.
Actividades_01	Promueven el pensamiento crítico.
Actividades_02	Se elaboran síntesis personales y creativas.
Actividades_03	Se aplican los conocimientos a situaciones reales para alcanzar un aprendizaje significativo.
Actividades_04	Se fomenta la resolución de problemas.
Actividades_05	Facilitan la comprensión de los conceptos e ideas básicas de la disciplina.
Actividades_06	Favorecen tanto el análisis como la reflexión sobre los contenidos estudiados.
Actividades_07	Facilitan la memorización y reproducción de contenidos.
Actividades_08	Permiten tanto la valoración como la emisión de juicios de valor personales sobre los temas tratados.
Actividades_09	Posibilitan la investigación y/o consulta de otras fuentes y materiales (actividades de ampliación de conocimientos).
Actividades_10	Fomentan trabajo colaborativo de los alumn@s
Actividades_11	Facilitan la organización del estudio y la entrega de trabajos a tiempo.
Evaluación_01	El profesor/a propone actividades de autoevaluación desde la plataforma.
Evaluación_02	El profesor/a plantea los exámenes desde la plataforma.
Evaluación_03	Existe una clara definición de los criterios para evaluar las actividades propuestas por el profesor/a.
Evaluación_04	El profesor/a evalúa los trabajos desde la plataforma.
Evaluación_05	El profesor/a ofrece un feedback continuo a los estudiantes desde la plataforma.
Evaluación_06	El profesor/a evalúa la participación en la plataforma.

Evaluación_07	Todas las actividades planteadas en la plataforma influyen en la nota final de la asignatura.
Evaluación_08	Tenemos acceso a las notas desde la plataforma.
Interacción_01	Educa permite una comunicación más fluida con el profesor/a.
Interacción_02	Fomenta que la tutoría con el profesor/a sea más continua y prolongada.
Interacción_03	Incrementa la comunicación entre estudiantes con el consiguiente enriquecimiento mutuo.
Interacción_04	Es la herramienta que utilizo con más frecuencia para comunicarme y trabajar con otros compañer@s de clase.
Aprendizaje_01	Complementa la docencia presencial.
Aprendizaje_02	Incrementa mi implicación hacia el aprendizaje de los contenidos.
Aprendizaje_03	Constituye un entorno que favorece el proceso de construcción del conocimiento.
Aprendizaje_04	Facilita el aprendizaje.
Aprendizaje_05	Es importante para mi práctica profesional futura ya que me permite un aprendizaje continuo.
Aprendizaje_06	Facilita que los alumn@s realicen un aprendizaje colaborativo compartiendo información y opiniones con los compañer@s.
Aprendizaje_07	Permite atender diferentes intereses de los alumn@s.
Aprendizaje_08	Es motivador recibir feedback del docente sobre el proceso de aprendizaje (a través de la corrección de tareas y ejercicios, interacción en foros...).

Fuente: Adaptación de Olmos-Migueláñez et al. (2014).

Financiación

Esta investigación no recibió financiación externa.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Pérez-Conde, J. M.; De-la-Fuente, R.; Barroso-Saraiva, H. I.; Baena-González, R. (2025). Percepción de la utilidad sobre el uso de Moodle según los universitarios en España y Portugal. *Campus Virtuales*, 14(1), 203-213. <https://doi.org/10.54988/cv.2025.1.1562>

Referencias

- Águila A. R.; Garrido A.; Padilla, A. (2010). Entorno virtual de enseñanza/aprendizaje en organización de empresas basado en Moodle. La satisfacción percibida del estudiante. In IV Jornadas de innovación educativa y enseñanza virtual. España: Universidad de Málaga. (https://www.uma.es/educat/new_educat/IV_Jornadas_Comunicaciones/2_04.pdf).
- Area-Moreira, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. RED (Revista de Educación a distancia), XVI(56).
- Aydin, C.; Tirkles, G. (2010). Open Source Learning Management Systems in Distance Learning. Turkish Online Journal of Educational Technology, 9(2), 175-184.
- Baena-González, R.; García-Parejo, A.; De-la-Fuente, R.; Fonseca, T.; Heredia-Carroza, J.; Chavarría-Ortiz, C. (2023). Internacionalización de la educación superior. Satisfacción de los universitarios en España y Portugal. *Campus Virtuales*, 12(1), 193-208.
- Bartolomé, A. R.; García, R.; Aguaded, J. I. (2018). Blended learning: panorama y perspectivas. RIED: Revista Iberoamericana de Educación a distancia, 21(1), 33-56.
- Bedregal-Alpaca, N.; Cornejo-Aparicio, V.; Tupacyupanqui-Jaén, D.; Flores-Silva, S. (2019). Evaluación de la percepción estudiantil en relación al uso de la plataforma Moodle desde la perspectiva del TAM. *Revista Chilena de Ingeniería*, 27(4), 707-718.
- Boelens, R.; De Wever, B.; Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>.
- Bonk, C.; Graham, C. (2005). Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. Pfeiffer Publishing.
- Correa, J. (2004). ¿Calidad educativa on-line?: Análisis de la calidad de la educación universitaria basada en internet. Pixel-bit. *Revista de Medios y Educación*, (24), 11-42.
- Davis, F.; Bagozzi, R.; Warshaw, P. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, 35(8), 982-1003.
- Del Carpio Ramos, H. A.; Del Carpio Ramos, P. A.; García-Peñalvo, F. J.; Del Carpio Hernández, S. R. B. (2021). Validez de instrumento: percepción del aprendizaje virtual durante la COVID-19. *Campus Virtuales*, 10(2), 111-125.
- Ellison, N.; Steinfield, C.; Lampe, C. (2007). The benefits of facebook "friends": Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168.



- Escobar-Rodríguez, T.; Monge-Lozano, P. (2012). The acceptance of Moodle technology by business administration students. *Computers & Education*, 58 (4), 1085-1093.
- Ferdig, R. E.; Baumgartner, E.; Hartshorne, R.; Kaplan-Rakowski, R.; Mouza, C. (Eds.). (2020). *Teaching, Technology, and Teacher Education during the Covid-19 Pandemic: Stories from the field*. AACE-Association for the Advancement of Computing in Education. (<https://www.learntechlib.org/p/216903/>).
- Fuentes-Peñaranda, Y.; Álvarez-Méndez, A. M.; Angulo-Carrere, M. T.; Álvarez-Vázquez, M. P. (2021). Percepción de utilidad de las herramientas de Moodle y uso del campus virtual por estudiantes del Grado en Pedagogía. *Revista d'innovació docent universitària (RIDU)*, (13), 28-40. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2021.13.4>.
- García-Peñalvo, F. J.; Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior?. *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98.
- García-Peñalvo, F. J.; Corell, A.; Abella-García, V.; Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la Covid-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>.
- Garrison, D. R.; Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles, and Guidelines*. Jossey-bass, AWiley Imprint.
- González, I. (2006). Dimensiones de la evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(10), 445-468. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i10.1212>.
- Huang, R.; Spector, J. M.; Yang, J. (2019). *Educational Technology: A Primer for the 21st Century*. Lecture notes in Educational Technology. Springer.
- Huang, R. H.; Liu, D. J.; Tlili, A.; Yang, J. F.; Wang, H. H. (2020). Handbook on facilitating flexible Learning during Educational disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in CoVId-19 Outbreak. Smart Learning Institute of Beijing Normal University; UNESCO International Research and Training Centre for Rural Education. (<http://www.alecso.org/nsite/images/pdf/1-4-2.pdf>).
- Jardines, F. (2009). Desarrollo histórico de la educación a distancia. *Innovaciones de negocios*, 6(2), 225-236.
- Jones, K.; Sharma, R. S. (2020). Reimagining A Future For Online Learning In The Post-Covid Era. First posted on medium.com. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3578310>.
- León-Gómez, A.; Gil-Fernández, R.; Calderón-Garrido, D. (2021). Influence of COVID on the educational use of Social Media by students of Teaching degrees. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 22, e23623. <https://doi.org/10.14201/eks.23623>.
- Llopis-Amorós, M. P.; Roger-Monzó, V.; Castelló-Sirvent, F. (2019). Analysis of the perception of usefulness in students and teachers about the use of Moodle in the EHEA. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 139-152. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.8911>.
- Llorens-Largo, F.; Fernández, A. (2020). Coronavirus, la prueba del algodón de la universidad digital. (<https://bit.ly/2Rm917X>).
- Martín-Blas, T.; Serrano-Fernández, A. (2009). The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in Physics. *Computers & Education*, 52, 35-44.
- Núñez, J.; Cerezo, R.; Bernardo, A.; Rosário, P.; Valle, A.; Fernández, E.; Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of an experience in higher education. *Psicothema*, 23(2), 274-281.
- Olmos-Migueláñez, S.; Martínez-Abad, F.; Torrecilla-Sánchez, E. M.; Mena-Marcos, J. (2014). Análisis psicométrico de una escala de percepción sobre la utilidad de Moodle en la universidad. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 20(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4221>.
- Ortiz, E.; Moreno, P. (2014). Hacia una metodología activa e integradora en el sistema semipresencial de enseñanza: Diseñando una metodología activa en el aula virtual Moodle. *TEXTOS. Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 18(2), 39-54.
- Picciano, A.; Dziuban, Ch. D. (2007). *Blended Learning. Research Perspectives*. Sloan Center for OnLine Education.
- Roig-Vila, R.; Rojas-Viteri, J.; Lascano-Herrera, N. A. (2022). Análisis del uso de Moodle desde la perspectiva del modelo TAM en tiempos de pandemia. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 12, 95-112. <https://doi.org/10.6018/riite.519341>.
- Ross, I. (2008). Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica* 2. (http://www.ehu.es/ikastorratza/2_alea/moodle.pdf).
- Saito, D.; Ulbricht, V. (2012). Learning Management Systems and Face-to- Face Teaching in Bilingual Modality (Libras/Portuguese). *IEEE Latin America Transactions*, 10(5), 2168-2174.
- Salinas, B.; Cotillas, C. (2007). La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. *Servei de Formació Permanent. Universitat de València*. (<https://n9.cl/5oael>).
- Sánchez, J.; Sánchez, P.; Ramos, F. J. (2012). Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, (60), 15-38.
- Sanz, S.; Ruiz, C.; Pérez, I. (2009). Concepto, dimensiones y antecedentes de la confianza en los entornos virtuales. *Teoría y Praxis*, (6), 31-56.
- Simon K. S.; Cheung, S. K.; Kwok, L.; Kubota, K.; Lee, L.; Tokito, J. (Eds.) (2018). *Blended Learning. Enhancing Learning Success*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-94505-7>.
- Williams van Rooij, S. (2012). Open-source learning management systems: a predictive model for higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(2), 114-125.