

LAS GUÍAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA DE APOYO A LA DOCENCIA

M^a Asunción Romero López y Emilio Crisol Moya

RESUMEN

Con el presente estudio, mostramos las opiniones y el grado de satisfacción referidos al uso de guías de aprendizaje autónomo, como recurso docente basado en el aumento de la responsabilidad, implicación y autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La muestra de este estudio está compuesta por estudiantes de la Universidad de Granada. En cuanto a los principales resultados obtenidos, destacar que, aunque esta metodología supone mayor trabajo y dedicación, según los estudiantes las guías de trabajo autónomo contribuyen a un mejor aprendizaje, permitiéndoles además, reflexionar sobre los conocimientos.

Palabras clave: innovación, Educación Superior, estrategias docentes, aprendizaje autónomo, guías de trabajo autónomo, Moodle.

TITLE: SELF-LEARNING GUIDES TO TEACHING AS A TOOL TO SUPPORT TEACHING

ABSTRACT

In this study, we show the opinions and satisfaction related to self-learning guides as a teaching resource based on the increased responsibility, involvement and autonomy of students in their learning process. The study sample is composed of students at the University of Granada. As for the main results, note that while this methodology involves more work and dedication, according to students, self-employment guides contribute to better learning, allowing them also to reflect on the knowledge.

Keywords: innovation, Higher Education, teaching strategies, autonomous learning, self-learning guides, Moodle.

Correspondencia con los autores: M^a Asunción Romero López. Universidad de Granada. Facultad Ciencias de la Educación. romerol@ugr.es. Emilio Crisol Moya. Universidad de Granada. Facultad Ciencias de la Educación. ecrisol@ugr.es. Original recibido: 07-10-11. Original aceptado: 22-11-11

I. Introducción

La Universidad ha sido la institución educativa que mayores cambios ha experimentado en los últimos tiempos; entre estos cambios podemos señalar: un acelerado incremento del número de estudiantes que cursan estudios de Educación Superior, dando lugar a una de las tasas más altas de escolarización universitaria de los países europeos; la creación de nuevas universidades y centros universitarios; el proceso de descentralización política y administrativa; la ampliación y diversificación de la oferta educativa, tanto en titulaciones oficiales como en titulaciones propias; la potenciación y valoración de la actividad investigadora llevada a cabo en centros universitarios; el incremento de la movilidad internacional de profesores y estudiantes universitarios; el positivo desarrollo de los planes de evaluación y mejora de la calidad en el que han participado la mayor parte de las universidades (Buendía, 2003).

En concreto la Universidad Española ha experimentado en las últimas décadas cambios muy profundos originados por la necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias sociales, políticas y económicas en las que se ha visto inmersa, afectando a todos los ámbitos y facetas de la vida universitaria, consiguiendo así que el sistema universitario español esté entre los más destacados del sistema educativo europeo.

A todo esto, hay que sumarle los numerosos cambios y exigencias que conlleva la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el que se encuentra sumergida la Universidad Española: un mayor grado de control y exigencia en el logro de los objetivos previstos, aumentando la competencia entre universidades, etc. y sobre todo afectando de forma radical al currículum, a la docencia y al trabajo de los estudiantes. Probablemente uno de los aspectos que más llama la atención del EEES es el gran protagonismo que adquiere el estudiante en el Proceso de Convergencia; ya no se les considerará como meros espectadores en las aulas, sino que su opinión será determinante para que los nuevos estudios continúen impartándose, se mejoren o resulten definitivamente suprimidos.

Con *“Bolonia la universidad comienza a desarrollar una transformación profunda centrada en cuatro aspectos básicos: ordenación racional de los estudios (nueva estructura de títulos de grado, posgrado y másteres); establecimiento de mecanismos de seguimiento de la calidad de las enseñanzas impartidas; homologación internacional; y, por último, lo más importante, un cambio en el paradigma educativo lo que conlleva a sustituir una enseñanza excesivamente teórica que se tenía por norma en la Educación*

Superior, por una educación activa, con una visión constructivista del proceso, centrada en el estudiante, en las competencias que éste debe adquirir y en la calidad de la enseñanza” (León et al., 2010, p. 12).

Ahora debemos hablar de una nueva universidad, basada en la formación continua del sujeto a lo largo de toda su vida; se trata de un sistema universitario moderno, de calidad, centrado en la formación integral del estudiante, donde el profesor universitario tiene que hacer algo más que dar clase, fomentará el aprendizaje creativo y autónomo haciendo que el estudiante piense por sí mismo (Crisol, 2009).

En este proceso de cambios se abren hueco nuevos recursos metodológicos y se recuperan otros. Uno de estos recursos es la guía de trabajo autónomo, una herramienta de trabajo que permite un aprendizaje más reflexivo y menos memorístico, activo en todo el proceso y dirigido a fomentar el aprender a aprender. Se trata de una herramienta en línea con otras como el portafolio o la carpetas de aprendizaje, pero que, en cuanto a las anteriores, presentan una gran diferencia, y es que predomina una mayor dirección y acompañamiento por parte del profesor en la realización de las tareas y destrezas a adquirir (Monera-Olmos, 2006). El profesor es quien orienta y dinamiza el aprendizaje del estudiante, adquiriendo la figura de mediador entre éste y los contenidos.

La apuesta por esta herramienta no conlleva la anulación del uso de otros recursos, sino todo lo contrario, la guía de trabajo autónomo requiere la complementariedad de otros recursos basados al igual que ella en el trabajo proactivo o planificado del docente (Camacho, 2007), y el aprendizaje por descubrimiento, activo, constructivo y, como no, significativo (García y Rodríguez, 2008).

En definitiva, se trata de una herramienta que no sólo encaja con las indicaciones del nuevo marco europeo de enseñanza universitaria, sino también con el actual y nuevo mercado laboral (García y Rodríguez, 2008) en el cual cada vez más se demandan profesionales activos, con iniciativa, formados para el trabajo en equipo y con capacidad para el aprendizaje autónomo, la innovación y el reciclaje laboral. Estamos hablando de un proceso de “aprender a aprender” (lograr que el conocimiento adquirido por el estudiante sea significativo, de tal manera que lo pueda utilizar de forma efectiva y sepa dónde aplicarlo en el momento que lo necesite y a lo largo de su vida) que promueva la autonomía responsable del futuro profesional, y que le dote de habilidades para localizar, evaluar, gestionar y sintetizar la información, para así afrontar con éxito los cambios de la sociedad del conocimiento.

2. Un nuevo papel para el estudiante y una nueva tarea para el profesor en la universidad

La principal consecuencia de la convergencia del EEES, o también conocido como “Plan Bolonia”, deriva en la configuración de una nueva universidad, en la que se hace necesario responder a las nuevas necesidades de los estudiantes, atendiendo a sus características personales, profesionales y sociales (Romero, Gijón y Crisol, 2010).

La enseñanza universitaria actualmente está considerada como el proceso educativo de la enseñanza superior que tiene lugar en una institución que actúa en la búsqueda, adquisición y construcción del saber científico, así como un constante proceso intelectual crítico de esos conocimientos (López, 2007). Pero, tradicionalmente, el gran protagonista era el profesor, único portador y responsable del conocimiento, fluyendo en el aula una relación comunicativa puramente transmisiva, jerárquica y unidireccional; donde los estudiantes no tenían nada que aportar, nada que decir, nada que opinar y, por supuesto, nada que cuestionar. Pero las nuevas cohortes de estudiantes que llegan a las universidades tienen nuevas costumbres, formas de vida, ideas e incluso mentalidades que llegan a sorprender y a preocupar a la gran mayoría del profesorado (Fabra y Doménech, 2001; Masjuan, 2004). El conocimiento del estudiante es de gran importancia, no sólo porque el estudiante, en primera persona, es el sujeto del verbo aprender (Giné, 2007), sino porque al estudiante universitario a partir de la creación del EEES se le reconoce la capacidad de discernir, de responsabilizarse de su propio aprendizaje y de actuar con criterio.

Los esfuerzos que está suponiendo la reforma de la docencia universitaria, a partir del proceso de convergencia, se localizan en los procesos de aprendizaje y en los elementos que lo favorecen. El estudiante se convierte en el sujeto central del proceso de aprendizaje, un sujeto con una voz complementaria a la del profesorado, que es el que normalmente posee el conocimiento autorizado, formalizado y habitualmente visible. Por lo tanto, la finalidad de la enseñanza universitaria es la de formar profesionales competentes que orienten y lideren el progreso intelectual, industrial y cultural de la sociedad; es decir, se trata de que la formación vaya más allá del conocimiento de la materia, hay que tender a desarrollar las competencias necesarias para un desarrollo no sólo intelectual sino también profesional.

Siendo así, podemos decir que el proceso de convergencia europea está suponiendo un profundo cambio en el planteamiento de la enseñanza que se está

desarrollando en las universidades. Un sistema educativo, centrado en la formación integral del estudiante, donde el profesor universitario tiene que hacer algo más que dar clase, fomentar el aprendizaje creativo y autónomo haciendo que el estudiante piense por sí mismo. A partir de este momento, la docencia dejará de ser prioritaria y el universitario será el protagonista.

Esta reforma educativa trae consigo una reformulación de los roles y competencias, tanto del profesorado como del estudiante. El papel del profesor, en el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, debe ser el de ayudar al estudiante en el proceso de adquisición de competencias, pasando así de ser un expositor de la materia, a facilitador del aprendizaje de los estudiantes de su propia formación (Blanco, 2004).

Es hora de cambiar nuestros pensamientos acerca del binomio enseñanza-aprendizaje ya que, *“las nuevas propuestas de organización del currículum universitario que se derivan de las directrices que acompañan a las normas que dirigen la creación del Espacio Europeo de Educación Superior siguen otra lógica curricular, y a ellas debemos acercarnos”* (Goñi, 2005, p. 65). El proceso de enseñanza-aprendizaje estará más enfocado al aprendizaje del estudiante que a la enseñanza del profesor. Se trata de un sistema que transformará el modelo de enseñanza tradicional, transmisivo, donde el docente es la figura principal, por un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante. Ahora nuestra mirada debe tender hacia un modelo preocupado tanto por la enseñanza como por el aprendizaje, basado en el ECTS y centrado en el *Work-load* (carga de trabajo del estudiante).

Hasta ahora para el profesorado la clase magistral había sido su modo de desenvolverse en la docencia, pero ésta se está viendo sustituida por sesiones en la que haya una mayor participación del alumnado, dando lugar así a lo que se conoce como clase magistral participativa, donde se hará uso de las denominadas metodologías activas¹.

El profesor deberá dedicar gran parte del tiempo al seguimiento o acompañamiento de los estudiantes. No se trata de pensar sólo y para la materia, ahora deberá hacer que los estudiantes aprendan y que éstos lo demuestren. El docente deberá buscar, seleccionar y organizar las actividades que propondrá al estudiante, haciendo que esta nueva función descentre del acto didáctico. Como señala Goñi (2005) *debe resistirse a la tentación de contar todo lo que sabe para centrar su atención en lo que tiene que aprender el estudiante y en lo que tiene que hacer para*

poder hacerlo. Ahora lo importante será la competencia que tiene el docente de promover el aprendizaje en los estudiantes, y eso estará totalmente unido a la propuesta de tareas que realice.

Igualmente nos dirigimos hacia un nuevo perfil de estudiante universitario, donde éste posee un conocimiento cercano de las tecnologías, emplea nuevos hábitos de comunicación, se interesa por nuevas formas de enseñanza y autoaprendizaje en línea, demanda sistematización en la transmisión de conocimientos y se preocupa por ser competitivo.

Ahora se exigirá dotar a los estudiantes de la capacidad de aprender por su cuenta, dentro de grupos de trabajo. Estamos hablando de un proceso donde se tratará de promover la autonomía responsable del futuro profesional, desarrollar habilidades para localizar, evaluar, gestionar y sintetizar la información, para así afrontar con éxito los cambios de la sociedad del conocimiento.

Para los estudiantes, ir a clase ya no supondrá una actitud pasiva, ir a copiar apuntes que después habrá de estudiar de forma más o menos razonada ya no será la tarea principal; ahora los estudiantes irán a clase a participar en tareas que le permitan aprender más, como buscar e integrar información, trabajar en equipo, presentar resultados, tomar decisiones y, claro también, estudiar, etc. En su aprendizaje aparecerán muchas situaciones en las que él tendrá que desenvolverse autónomamente.

En definitiva, los estudiantes tendrán que aprender a ser sujetos activos, comprometiéndose con las exigencias y retos que le propondrá su propio aprendizaje. Deberán mejorar sus formas de comunicación, participación y responsabilidades, aprendiendo así a construir significados y gestionar su aprendizaje; es decir, se trata de que éstos asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje y que aprendan a aprender.

Y el profesorado habrá de ser capaz de trabajar y generar conocimiento en diferentes entornos de aprendizaje y ser sensible a las demandas, necesidades y expectativas, tanto de sus estudiantes como de la sociedad. En su función de apoyo y guía, su papel activo ha de ser el de convencer a los estudiantes de la necesidad de su implicación y de los beneficios personales y profesionales que esto les supondrá, será fundamental.

3. Nuestra herramienta: La guía de trabajo autónomo

Como hemos venido reiterando hasta este momento, la función del estudiante es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se torna en el responsable y autorregulador de su propio proceso de aprendizaje, de forma autónoma. Es el estudiante el que atribuye significado y sentido al nuevo conocimiento, identificando para ello sus necesidades de formación, estableciendo sus objetivos de aprendizaje y, como no, motivándose al inicio y durante el itinerario de aprendizaje, durante el cual generará confianza en sí mismo. Debe diseñar su itinerario y proceso de aprendizaje con un plan de trabajo realista; buscando, seleccionando, contrastando y procesando la información pertinente al objeto de estudio y a las competencias a desarrollar. Para ello, debe construir estratégica y significativamente el conocimiento, es decir, aprende, desarrolla y aplica estrategias cognitivas y metacognitivas, admitiendo al final de la secuencia formativa sus propios éxitos y errores (De Miguel, 2009).

Existen muchas herramientas que permiten el trabajo autónomo, pero el instrumento didáctico más relevante y sistemático para el trabajo autónomo, es la guía de trabajo autónomo (Salvador y Gallego, 2003).

La guía de trabajo autónomo es considerada un elemento vertebrador del aprendizaje por descubrimiento (Romero y Crisol, 2009), dado que en ella se articulan técnicas de trabajo intelectual y de investigación, actividades tanto individuales como grupales, experiencias curriculares y extracurriculares, etc.

Camacho (2007, p. 49) la define como: *“Planteamiento cuidadoso y metódico del trabajo del alumno, con todas las referencias, fuentes y materiales necesarios para que aprenda por sí mismo”*. Es decir, se trata de un conjunto de actividades organizadas con una sola finalidad: que el estudiante aprenda, y que aprenda por sí mismo.

Numerosas y variadas son las características que podemos encontrar a través de los diferentes autores sobre las guías de trabajo autónomo, pero algunas de las más relevantes y destacadas son las siguientes (Sáenz, 1994, p. 355):

- Es un instrumento que el profesor pone en manos del estudiante para orientarle en sus tareas de descubrimiento y aprendizaje.
- Es una relación de actividades a desarrollar por el estudiante en la búsqueda de conocimientos, resolución de problemas o adquisición de destrezas.

- No son fichas, listas o relaciones de cuestiones, actividades o tareas repetitivas para casa o para clase que se resuelven copiando de un material previamente designado.
- Es un esquema de trabajo que ayuda al estudiante a organizar las tareas de modo secuencial.
- Es un compromiso de trabajo para una unidad de tiempo y del que el estudiante se responsabiliza de forma independiente.
- Es una cuidadosa selección de sugerencias para motivar intrínsecamente al aprendizaje y suscitar creatividad (Cox, 2003), iniciativa, actitudes de investigación, espíritu crítico, desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos.

Las guías pueden desarrollarse de modo individual y de modo colectivo siendo este un criterio en nuestra experiencia. Según García y Rodríguez (2008, p. 112), ambas modalidades pueden resultar efectivas, sin embargo, *“la actividad en grupo produce beneficios, además de la superación del individualismo insolidario”*, aunque como también señalan los autores, demanda mayor supervisión del proceso por parte del profesor que contrarresta la posible falta de participación de todos los miembros del grupo. Según Saénz (1999) la resolución de las guías de forma grupal permite una mayor capacidad de almacenamiento de información, es decir, al ser más personas y al poseer cada uno una estructura cognitiva, mayor es la acumulación de información, así como una mayor energía, es decir a mayor número de componentes, mayor energía y mayor efecto motivador.

En cuanto a la estructura seguida para la creación de cada una de las guías de trabajo autónomo, basándonos en Saénz (1994) se optaron por los siguientes apartados o elementos:

- Materia. Se trata de identificar la disciplina, con la denominación designada para la asignatura, e incluso el área o las áreas.
- Tema. Indicación expresa del tema del programa de la asignatura así como, en su caso, del bloque al que pertenece dentro del campo científico o en el que se ha vertebrado en el programa de la asignatura.
- Objetivos. Es necesario reflejar los objetivos que se pretenden conseguir con la realización de la guía, incluyéndose el campo afectivo, actitudinal, el desarrollo de destrezas, competencias y habilidades. Es decir, se trata de los

objetivos de la asignatura que a su vez se derivarán de los objetivos específicos generales de la guía didáctica.

- Actividades. El grueso de la guía didáctica. Se trata de la secuenciación de actividades, diferenciadas entre obligatorias y voluntarias.
- Bibliografía. Es inexcusable presentar un listado de fuentes de información útiles, significativas, como libros, artículos, internet, legislación, etc.

4. Metodología

El objetivo general del que parte esta experiencia, es conocer la opinión y el grado de satisfacción de dos grupos de estudiantes pertenecientes a la Titulación de Logopedia (un grupo de 1^o de Grado en logopedia de la asignatura “Fundamentos Educativos de la Logopedia” y otro grupo de 2^o de Diplomatura “Intervención logopédica asociada a otras patologías”), sobre el uso de las guías de trabajo autónomo, como recurso docente basado en el aumento de la responsabilidad, implicación y autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Este objetivo nos deriva a otros como:

- Desarrollar e incrementar en ellos mismos su dedicación al estudio y su autonomía y, ayudarles a realizar un trabajo continuo y a conocerse mejor como estudiantes para que puedan afrontar los estudios universitarios con mayores garantías de éxito.
- Destacar la importancia del desarrollo individual, e intentar integrar los conocimientos previos en la situación de aprendizaje.
- Desarrollar la capacidad para localizar información, para formular, analizar y resolver problemas.
- Comprobar la eficacia de las guías de trabajo autónomo como recurso didáctico.
- Observar las diferencias producidas entre los dos grupos de estudiantes producidas por variables como el curso o la materia.

El abordaje metodológico seleccionado para alcanzar los objetivos propuestos, ha sido la perspectiva cuantitativa, basada en la recogida de declaraciones de una población, dirigida a dar respuesta a los objetivos que se plantean en el estudio (McMillan y Schumacher, 2005). Por lo tanto, se trata de una investigación

por encuesta, usando para ello un cuestionario ad hoc que describiremos mas adelante.

La muestra seleccionada para llevar a cabo nuestro estudio estuvo formada por 106 estudiantes pertenecientes a las dos materias y dos cursos de la titulación en Logopedia, 57 estudiantes que pertenecen a la materia de “Fundamentos Educativos de la Logopedia” impartida en el primer curso de Grado, y 49 estudiantes de la materia “Intervención Logopédica asociada a otras patologías” impartida en segundo de la titulación de Logopedia. La muestra no se encuentra balanceada por la variable “sexo”, ya que al tratarse de una titulación con una amplia tradición femenina, el 95% de la muestra de nuestro estudio fueron mujeres, frente a un 5% de hombres.

El rango de edad de los participantes oscila en intervalos desde menos de 20 años hasta más de 30 años (Menos de 20 años: 41,5%; De 20 a 25 años: 52,8%; De 26 a 30 años: 3,8%; Más de 30 años: 1,9%). Como se señala, el intervalo predominante sería desde “menos de 20 años hasta los 25 años” representando un 94% de la muestra, siendo el 4% estudiantes cuyas edades se sitúan en el intervalo “26-30 años” y el 2% aproximadamente mayores de 30 años.

Para obtener toda la información y poder así dar respuesta a los objetivos planteados se construyó un cuestionario dirigido a conocer, por un lado, todo el proceso que conlleva el uso de las guías de trabajo autónomo como recurso didáctico, tiempo, contexto, corrección, etc. y, por otro, conocer la valoración que los estudiantes hacen de las guías como herramienta facilitadora de la realización de resúmenes, herramienta de estudio, así como facilitadora para la preparación del examen.

4.1. Instrumento de recogida de información

El cuestionario “Opinión sobre el uso de las Guías de Trabajo Autónomo”, es inédito y elaborado a partir de la bibliografía e investigaciones relacionadas con el uso de las guías de trabajo autónomo en las aulas universitarias (Caurcel y otros, 2009; Romero y Crisol, 2009). Todos los estudios e investigaciones analizadas, nos han aportado valiosa e importante información a la hora de considerar los apartados y el contenido de los ítems, sirviendo además de base y justificación de nuestro cuestionario.

Está compuesto por 14 ítems en total, siendo la respuesta de los 11 primeros ítems cerradas y dicotómicas, ya que son sólo dos alternativas de respuestas, “Si” o

“No”, mientras que las tres últimas, de selección única, se presentan a través de una escala likert del 1 al 5, siendo 1=Nada útil; 2=Algo útil; 3=Útil; 4=Bastante útil y 5=Muy útil.

Las primeras 11 cuestiones están dirigidas a valorar tanto el conocimiento de las guías autónomas como recurso didáctico, como el proceso seguido en su desarrollo y puesta en práctica (tiempo, contexto, corrección, revisión,...etc.), y los 3 últimos ítems se dirigen a valorar desde el punto de vista de los estudiantes la utilidad de las guías como herramienta de estudio.

Este cuestionario fue sometido a varias pruebas piloto desarrolladas en contextos similares, que junto a la revisión de cinco expertos, y las aportaciones que nos hicieron los estudiantes piloto, nos sirvió para la validación del cuestionario, y así reelaborar el cuestionario final.

La fiabilidad del cuestionario se calculó mediante dos procedimientos: el Coeficiente Alfa de Cronbach y el Método de las Dos Mitades. Ambos métodos considerados como los más utilizados en las investigaciones del área de ciencias sociales (Cea, 2001). Para ambos procedimientos se utilizó el programa estadístico SPSS 19.0 (Statistical Package for the Social Sciences). El primer procedimiento, el Coeficiente Alfa de Cronbach, se interpreta como un indicador de la consistencia interna de los ítems, ya que se calcula a partir de la covarianza entre ellos (Celina y Campo, 2005). Al calcularlo obtuvimos un coeficiente de $r = 0,640$ con un nivel de confianza del 95% ($p \leq 0,05$). Como indica Fox (1987), a la hora de estimar respuestas, son aceptables correlaciones a partir de 0,700 e incluso 0,600, cuando se realizan estimaciones de opinión o crítica, como es el caso de nuestro estudio. Por lo tanto entendiendo que un rango de 0,600 se considera aceptable, se puede indicar que el cuestionario es fiable.

Para corroborar la conclusión expuesta, se aplica el método del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento. Los datos suministrados por el programa SPSS nos proporcionan coeficientes para cada ítem situados entre 0.600 y 0.647 lo que indica que ningún ítem produce grandes variaciones en el contenido general del cuestionario, y que todos, sin excepción presentan una aceptable fiabilidad.

Con el fin de completar los resultados obtenidos, se sometió el cuestionario al Método de las Dos Mitades. Este método representa una manera de comprobar la “consistencia interna” de una medida. Adquiere mayor importancia cuando se aplican múltiples ítems para comprobar si convergen o no en la configuración de

una misma dimensión (Cea, 2001). Para la aplicación de esta prueba también se utilizó el paquete estadístico SPSS. El resultado obtenido según el coeficiente de Spearman Brown es de 0,601. El Alfa de Cronbach para la primera mitad es de 0,612, compuesta por 7 ítems, y de 0,660 para la segunda mitad (con los 7 ítems restantes). Aunque los valores obtenidos son inferiores a los obtenidos en los anteriores análisis de fiabilidad, al superar a 0,6 en ambas mitades, indican un índice de fiabilidad medio-alto, según los valores señalados por Fox (1987).

El cuestionario fue distribuido al término del periodo lectivo en ambas materias, informándoles previamente a los estudiantes del propósito del estudio y de su derecho de participar o no de forma voluntaria en el mismo. Para la cumplimentación de los cuestionarios no se estipuló ningún tiempo. Para el posterior análisis de la información nos volvemos a dirigir al uso del paquete estadístico SPSS 19.0.

En cuanto al análisis de datos, se ha procedido a realizar un análisis descriptivo de cada uno de los ítems, es decir, la opinión de los estudiantes sin ser distribuidos por materias. Los estadísticos descriptivos básicos como media, desviación típica, además de la distribución de frecuencias, tantos por ciento y acumulación de los porcentajes, de cada valor han sido calculados de forma separada para cada variable (Etxeberria y Tejedor, 2005). Posteriormente se ha recurrido a un análisis de contingencias para averiguar las diferencias existentes entre cada uno de los ítems del cuestionario y la muestra estudiantes de la materia de “Fundamentos” y los de “Intervención”. Para llevar a cabo estos dos tipos de análisis estadísticos hemos utilizado de nuevo, el paquete estadístico SPSS, versión 19.0.

Antes de proceder a mostrar los resultados obtenidos a través de esta experiencia, es de elevado interés acentuar que, de la muestra total de nuestro estudio, un 74,5% de los estudiantes no conocían las guías de trabajo autónomo antes de utilizarlas en estas materias, siendo solamente un 25,5% los que si conocían las guías como recurso didáctico. De este 74,5% de estudiantes que afirman no conocer las guías, son en su mayoría estudiantes pertenecientes a la materia de “Fundamentos”.

De los 57 estudiantes que componen el grupo de la materia “Fundamentos”, 48 no conocían las guías de trabajo autónomo, mientras que de los 49 que componen la materia de “Intervención”, son 31 los que desconocían este recurso antes de ser utilizadas en esta materia.

5. Resultados

A continuación presentamos los resultados obtenidos a través del cuestionario de las guías de trabajo autónomo como recurso didáctico.

Para ello hemos optado por describir cada una de las preguntas que componen el cuestionario a fin de hacer inferencias en las opiniones de forma general y diferenciada entre ambos grupos. Cada interpretación irá acompañada de su figura correspondiente para hacerlo más comprensible al lector.

A la primera pregunta ya se le ha dado respuesta antes de comenzar el apartado “resultados”. En cuanto a la segunda cuestión, donde se les pregunta a los estudiantes si habían utilizado las guías de aprendizaje autónomo en otras materias, los resultados obtenidos fueron los siguientes: para el 84% de los estudiantes (de ambas materias) el uso de las guías de trabajo autónomo es algo innovador, mientras que un 16% las había utilizado en otra materia. En cuanto a las diferencias obtenidas entre grupos, son los estudiantes de la materia de “Fundamentos” los que afirman no haber utilizado nunca antes la metodología didáctica basada en guías de trabajo autónomo, mientras que en el grupo de estudiantes de la materia de “Intervención”, aunque también predominan las respuestas negativas, algunos de ellos, concretamente un 13%, si las habían utilizado en otro curso o asignatura.

Respecto a la tercera cuestión, *¿le ha resultado fácil el acceso a las guías de trabajo de la asignatura? (FACILIDAD)*, aclarando que las guías fueron presentadas a través de la web de cada materia, el 74% del total de los estudiantes afirman haber accedido con facilidad a las mismas, mientras que a un 26% no les resultó fácil su acceso.

Respecto a las respuestas de los estudiantes por materias, como podemos comprobar en el gráfico siguiente (Gráfico 1), son los estudiantes de “Fundamentos” los que manifiestan haber encontrado más dificultades a la hora de acceder y descargarse el material presentado a través de guías de trabajo autónomo, un 28% frente a un 23% de los estudiantes de “Intervención”. Por lo que podemos confirmar que el acceso al material de las guías ha resultado fácil en ambas materias.

A la pregunta, *¿cree que el tiempo para la realización de las guías ha sido el suficiente? (TIEMPO)*, indicando que el tiempo estimado para la realización de cada guía fue de dos sesiones (cada sesión aproximadamente de 3 horas), las respuestas de nuestros estudiantes se dirigen en su mayoría hacia el “Si”; es decir, el 74,5% de los estudiantes consideraron óptimo el tiempo dedicado a cada guía, frente a un 25,5% que consideran que no fue adecuado. Si observamos de nuevo el gráfico 1, las diferencias en las respuestas de los estudiantes en función de la materia son casi nulas, ya que, en ambas materias la mayoría

(73,6% para “Fundamentos” y 75% para “Intervención”) considera que las dos sesiones han sido suficientes para la realización y corrección de cada guía de trabajo autónomo.

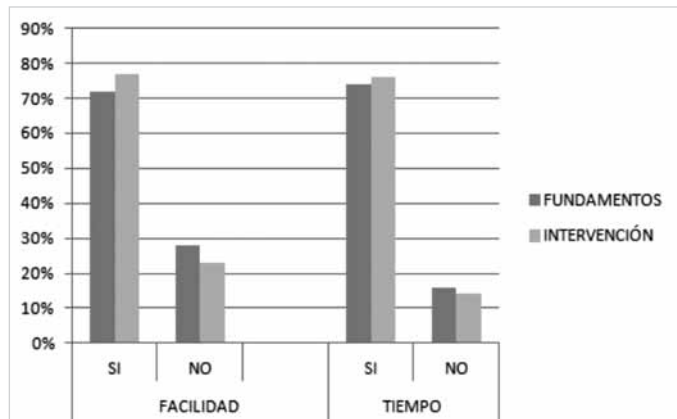


Gráfico 1. Facilidad de acceso/Tiempo para su realización

En cuanto a si las actividades presentadas y propuestas para cada guía estaban formuladas de forma adecuada (*FORMULACIÓN ACTIVIDADES*), para el 88% éstas han sido presentadas de forma clara y precisa; mientras que un 12% considera que su presentación no ha sido adecuada para su comprensión y realización. En función de la materia, gráfico 2, un 90% de los estudiantes de “Fundamentos” y un 75% de los de “Intervención” consideran que las actividades propuestas en las guías fueron claras y precisas. Es destacable que un 24% los estudiantes de “Intervención” están menos satisfechos con el modo en presentar y formular las actividades en cada una de las guías, frente a un 11% de estudiantes de “Fundamentos”.

En cuanto al contexto donde se han realizado y desarrollado las sesiones para las guías de trabajo autónomo, cuestionado a través de la pregunta sexta (*CONTEXTO*), el 61,3% de nuestros estudiantes afirman que el mejor lugar para el desarrollo de las guías era fuera del aula, en otros espacios más adecuados; mientras que un 38,7% considera el aula asignada un lugar adecuado para ello.

Como podemos apreciar en el gráfico 2, un 43% de los estudiantes de “Intervención” y un 35% de los de Fundamentos consideran que no es necesario buscar otros espacios para el desarrollo de las guías, ya que las aulas asignadas en sus centros son un lugar óptimo para el trabajo.

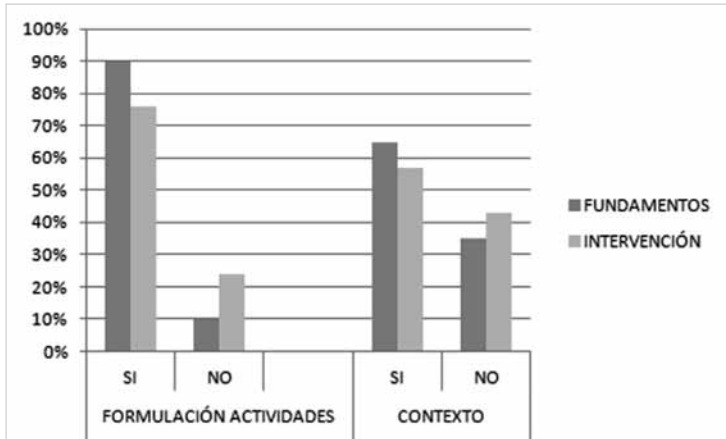


Gráfico 2. Formulación actividades/Contexto de las sesiones

A la pregunta, *¿cree que es mejor la resolución de las guías de forma grupal que de manera individual? (RESOLUCIÓN)*; un 55,7% de los estudiantes prefiere trabajar grupalmente frente a un 44,3% que prefiere trabajar individualmente. Como se puede comprobar (Gráfico 3), los porcentajes obtenidos no muestran claridad respecto a la preferencia de la elaboración de forma grupal de las guías de trabajo.

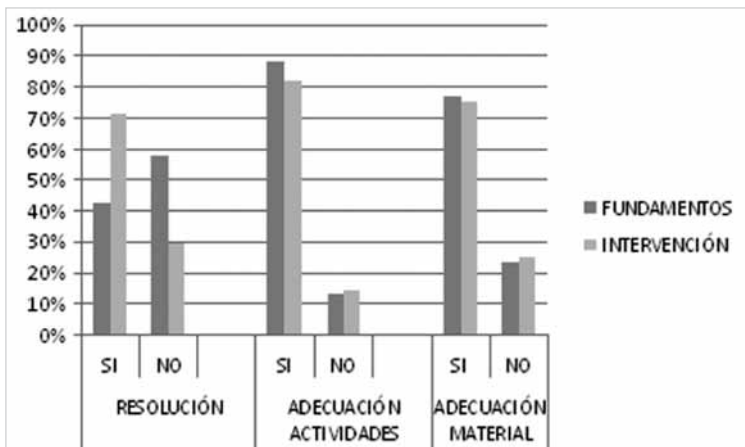


Gráfico 3. Resolución, adecuación de actividades y material facilitado

En cuanto a las respuestas de los estudiantes en función de la materia, como permite ver el gráfico 3, menos de la mitad, un 42%, de los estudiantes de “Fundamentos” prefiere trabajar las guías de modo grupal, frente al 71% de los estudiantes de “Intervención”.

En la pregunta 8, sobre si las actividades planteadas responden al contenido de los temas (*ADECUACIÓN ACTIVIDADES*), el 85% de los estudiantes de ambas materias consideran que sí se corresponden, contribuyendo así al estudio de éste y significatividad del aprendizaje. Solo un 15% de los estudiantes consideran que las actividades propuestas en las guías están desvinculadas de los contenidos de cada uno de los temas. Como vemos en el mismo gráfico 3, más de un 80% en ambos grupos (87,7% “Fundamentos” y 81,6% “Intervención”) valoran positivamente las actividades.

Siguiendo la línea de la anterior pregunta, se les plantea si las referencias de los materiales de apoyo, para la resolución de las guías de trabajo autónomo, son adecuadas, suficientes, útiles y claras (*ADECUACIÓN MATERIAL*). Para un 76,4% de los estudiantes el material brindado para dar solución a las guías es suficiente y adecuado, mientras que un 23,6% lo consideran insuficiente.

Al observar las respuestas de los estudiantes en función de la materia, gráfico 3, las respuestas de ambos grupos se asemejan; ya que un 77% de “Fundamentos” y un 75% de “Intervención” consideran que los textos, glosarios y referencias aportadas para la resolución de las guías ha sido la acertada, pero sigue existiendo un tanto por ciento importante en ambos grupos que no coinciden con esta opinión, manifestando que los materiales y referencias aportadas no son útiles o suficientes para dar solución a las guías, representando en cada materia un cuarto de la población participante (23% de los estudiantes de “Fundamentos” y 25% de los estudiantes de “Intervención”).

Las preguntas 10 y 11 se dirigen a valorar la opinión que nuestros estudiantes tienen sobre la corrección y revisión de las guías, así como su posterior utilización y aprovechamiento para el estudio del tema. Para el 65% del total de los estudiantes, el proceso seguido para la revisión y posterior corrección de cada una de las guías, ha sido acertado, mientras que un 35% afirma no estar del todo satisfecho con éste; estos datos nos harían reflexionar sobre la mejora del proceso seguido. Los resultados obtenidos en la pregunta 11, confirman que un porcentaje muy alto, un 78%, afirman haber sacado provecho de la realización de las guías para el posterior estudio de los temas, mientras que un 22% afirma lo contrario. Por lo tanto, la mayoría considera que la realización de las guías resulta provechosa y beneficiosa para el posterior estudio de los temas.

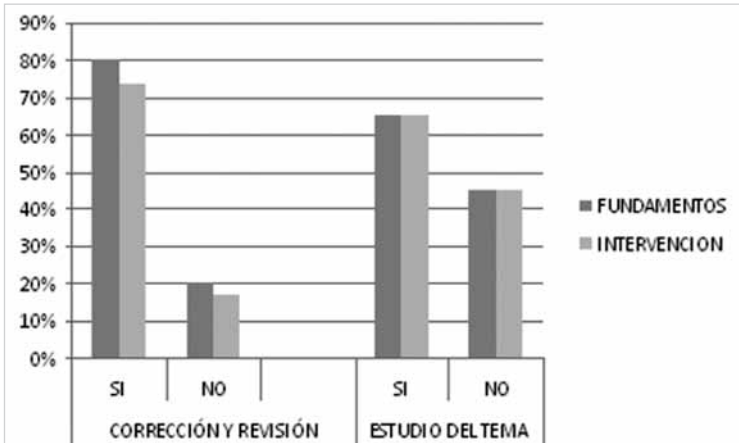


Gráfico 4. Adecuación de la corrección, revisión de las guías y estudio del tema.

Como podemos observar en el gráfico 4, la diferencia de opiniones entre estudiantes de la materia de “Fundamentos” y los estudiantes de la materia de “Intervención” es mínima para la pregunta 10 (CORRECCIÓN Y REVISIÓN) y nula para la pregunta 11 (ESTUDIO DEL TEMA). Por lo tanto, son los estudiantes de “Fundamentos” los que tienen mayor satisfacción en cuanto a la corrección y revisión de las guías (un 80% de afirmaciones frente a un 20% de negaciones), aunque son próximas las respuestas de los estudiantes de “Intervención” (73% de afirmaciones y 17% de negaciones).

Por lo tanto, ambos grupos de estudiantes, sin grandes diferencias, coinciden en considerar adecuado el proceso de revisión y corrección de las guías, siendo ésta y su realización óptima y provechosa para la aclaración de dudas sobre los temas.

Por último, se les plantean a los estudiantes tres cuestiones dirigidas a valorar la utilidad de las guías como herramienta de estudio, para la preparación de exámenes y, en último lugar, la realización de resúmenes. Recordemos que en este caso las respuestas son de escala likert, de cinco grados, que van desde Nada útil a Muy útil.

Las respuestas obtenidas de nuestros estudiantes reflejan que las guías de trabajo autónomo son consideradas útiles-bastante útiles por el 66,93%, como herramienta de estudio, siendo un porcentaje mínimo, un 6%, el que las consideran nada útil.

En cuanto a la utilidad de las guías como apoyo o ayuda para la preparación de exámenes, sigue siendo manifiesta su valoración, pues un 37% las considera útiles y un 35% bastante-muy útil y el resto algo útil. Si unificamos estos datos podemos comprobar como 94% de los estudiantes coinciden en considerarlas útil; siendo de nuevo solamente el 6% de los participantes los que manifiestan que las guías no son útiles para la preparación de exámenes.

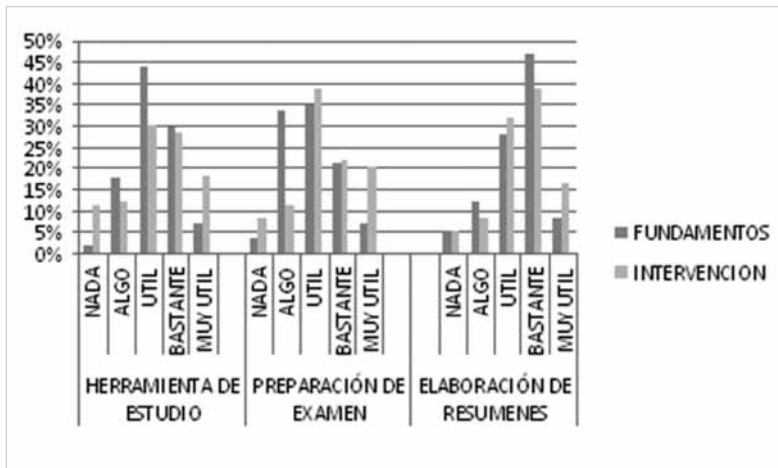


Gráfico 5. Utilidad de las guías para el estudio, preparación de exámenes y elaboración de resúmenes.

Por último, sobre la utilidad de las guías para la realización de resúmenes, los resultados muestran que para la mayoría, un 95% de los estudiantes, son útiles para la realización de resúmenes; eso si en mayor o menor grado, pues un 55% las considera bastante o muy útiles, un 30% las consideran útiles, otro 10% las consideran algo útil, y solo un 5% optan por no considerarlas útiles para la realización de resúmenes.

6. Discusión de resultados y conclusiones

Para que los estudiantes consigan los resultados deseados de una manera razonablemente y eficaz, la tarea fundamental del profesor consiste en lograr que sus estudiantes realicen las actividades de aprendizaje que, con mayor probabilidad, les dirija a alcanzar los resultados estimados (Biggs, 2006). Y es cierto, que la mayoría de las metodologías didácticas que se aplican en las aulas universitarias actualmente

en este nuevo espacio educativo, buscan que los estudiantes “aprendan a aprender”, que comprendan los contenidos de las materias en lugar de memorizarlos, siendo así la guía de trabajo autónomo no sólo una herramienta apropiada al nuevo contexto universitario, sino un *“planteamiento cuidadoso y metódico del trabajo del alumno, con todas las referencias, fuentes y materiales necesarios para que aprenda por sí mismo”* ofreciendo así, *“un secuencia de actividades trazada de tal modo que conduzcan inexorablemente al aprendizaje”* (Camacho, 2007, p. 49), objetivo tan ansiado por el profesor y el estudiante.

En este tipo de metodología es más importante determinar qué debe aprender el estudiante que lo que debe hacer o hace el profesor (Biggs, 2006). Desde nuestra experiencia, el trabajar con la guía de trabajo autónomo y fomentar a través de sus actividades, la indagación, el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo, etc., ha permitido que los estudiantes desarrollen una serie de competencias que les serán de gran utilidad para su futuro profesional y que les permitirán enfrentarse con éxito a los desafíos que conlleva los nuevos paradigmas educativos que implica el Espacio Europeo de Educación Superior y, por supuesto, los retos que les plantea la Sociedad del Conocimiento. Resultando para nosotros de gran satisfacción, ya que un porcentaje muy alto de nuestros estudiantes no conocían las guías de trabajo autónomo antes de la puesta en práctica de éstas, sólo un tercio de los estudiantes de segundo curso las había usado con anterioridad en otra materia, y al final del cuatrimestre todos los estudiantes las consideran un recurso útil tanto para el estudio, la preparación del examen, como para la realización de resúmenes.

Otro aspecto a valorar ha sido la facilidad o dificultad de acceso a las guías de cada una de las materias; coincidiendo con estudios similares (Caurcel, García, Rodríguez y Romero, 2009; Romero y Crisol, 2009), la mayoría de los estudiantes afirman haber accedido con facilidad a las mismas, mientras que para un poco más de un cuarto de la muestra no resultó fácil el acceso a éstas. Este resultado tiene dos lecturas, por un lado que las guías únicamente se encontraban en la plataforma Moodle y es necesario el acceso a internet para su descarga y, por otro, que algunos alumnos no había usado con anterioridad la plataforma en ninguna asignatura, con las dificultades que para su manejo conlleva este desconocimiento.

Para la realización y corrección de las guías de cada tema se estimó dos sesiones, ya que estudios desarrollados con anterioridad estiman que dos sesiones es el tiempo idóneo para la realización de cada guía (Caurcel, et al., 2009). Y así lo confirman nuestros datos, pues solo un cuarto de los estudiantes consideraron insuficiente

el tiempo; aunque en las dos materias se da el mismo porcentaje de personas para las que el tiempo dedicado no es suficiente, lo que nos invita a analizar y evaluar el contenido de cada guía para comprobar si la realización de algún tema concreto requiere más de dos sesiones. Pues puede deberse, como en estudios anteriores a “*que el tiempo estimado para la resolución de cada guía dependa en gran parte del tema y de su dificultad*” (Romero y Crisol, 2009, p. 4), comprobándose que en ocasiones fuesen necesarias más sesiones de las estimadas (Caurcel et. al., 2009).

En cuanto a la claridad y precisión de las actividades que conforman la guía de trabajo autónomo, la mayoría de los estudiantes considera que están formuladas de forma clara y precisa; por lo que se rechaza, que la necesidad de más tiempo sea por incomprensión de las tareas.

Respecto al contexto donde se desarrollan las guías, fuera del aula, más de la mitad de los estudiantes lo consideran adecuado; pero existe un porcentaje considerable que prefiere trabajar en el aula. Aunque es cierto que las aulas donde se desarrollan estas dos materias no están preparadas en cuanto a mobiliario y características para poder trabajar flexiblemente ni en grupos (pues mesas y sillas están alineados por filas y atornillados al suelo, lo que dificulta la movilidad) parece ser que la disponibilidad del profesor, para resolver dudas, y el espacio y tiempo donde poder trabajar con acceso a internet prima sobre los otros inconvenientes.

De la resolución de las guías de forma grupal, parece no haber acuerdo en que sea ésta la mejor forma de trabajo, ya que un poco más de la mitad en la signatura de primero y casi un tercio en la de segundo prefieren realizarla de manera individual; hemos constatado que esta preferencia se debe a las circunstancias personales y laborales de algunos de nuestros participantes, que les impide trabajar de forma grupal, unido a la falta de espacios y tiempos para reunirse y trabajar en grupo. En estudios similares, Caurcel et al. (2009), encontraron también respuestas discrepantes en cuanto a la forma de trabajar, pero a diferencia de este estudio el porcentaje era menor y se valoraba en mayor grado la riqueza y significatividad del trabajo grupal de las guías.

Sobre los textos que se referencian en las guías para su resolución, la mayoría de los estudiantes considera que todo el material que se les ha brindado es suficiente y adecuado para resolver las cuestiones planteadas a lo largo de cada guía.

Atendiendo a la adecuación de los contenidos de los temas de las actividades que conformaban cada guía, más de tres cuartos de los estudiantes, sin distinciones

entre materias, afirman que las actividades propuestas para la guía de cada uno de los temas están totalmente relacionadas con el contenido de éste.

De las respuestas obtenidas sobre la revisión y corrección de las guías y su posterior aprovechamiento para el estudio del tema, un tercio de los estudiantes no está satisfecho con el proceso seguido; lo cual nos hace reflexionar sobre éste y proponer futuras mejoras. Aunque, como indica el ítem once (ESTUDIO DEL TEMA), la mayoría considera que la realización de las guías ha sido beneficiosa para el estudio posterior de los temas.

Por último, sobre la valoración que los estudiantes han hecho de las guías como herramienta de estudio, para la preparación de exámenes, así como para la realización de resúmenes, se confirma que éstas son útiles en los tres casos.

En definitiva, podríamos confirmar, que aunque esta metodología supone mayor trabajo y dedicación, los estudiantes de las dos materias, de los estudios de Logopedia, consideran que las guías de trabajo autónomo contribuyen a un mejor aprendizaje, permitiéndoles además reflexionar sobre los conocimientos.

7. Referencias bibliográficas

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea. ISBN. 84-277-1398-3.

Blanco, A. (2004). Relaciones entre la educación científica y la divulgación de la ciencia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1 (2), 70-86.

Buendía Eisman, L. (2003). Hacia una universidad de calidad: algunos problemas pendientes. *Educatio*, 20/21, 87-100.

Camacho Pérez, S. (2007). *Curso de planificación de la docencia universitaria. Guías Didácticas*. Recuperado el 15/08/ 2011 de http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ceguido/ceguido1/Documenta/PDU_GDI_Guia.pdf

Caurcel, M. J., García, A., Rodríguez, A. y Romero, M.A. (2009). ¿Qué opinan los estudiantes sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza?. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1), 305-319.

Cea, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis. ISBN. 84-773-8420-7.

Celina, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 2005, 34, 572-580.

Cox, B. F. (2003). The relation between creative and self-directed learning among adult community college students. *Dissertation Abstracts International*, 63 (7-A), 24-33.

Crisol, E. (2009). *Participación, opinión y expectativas de los estudiantes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Suficiencia Investigadora. Universidad de Granada.

De Miguel Díaz, M. (Coord.). (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial. ISBN 978-84-206-4818-7.

Etxeberria, J. y Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla. ISBN. 84-7133-749-5.

Fabra, M. L y Doménech, M. (2001). *Hablar y escuchar. Relatos de profesores y estudiantes*. Barcelona: Paidós. ISBN. 84-4931-003-2.

Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA. ISBN. 84-3130-673-4.

García, A. y Rodríguez, A. (2008). Las guías de trabajo autónomo en la universidad. En A. Rodríguez, A. Fuentes, M. J. Caurcel Cara y A. Ramos García (Coords.), *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior. Guías de trabajo autónomo* (pp. 95-116). Madrid: EOS Universitaria.

Giné, N. (2007). *Aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro. ISBN. 9788480638753.

Goñi Zabala, J. (2005). *El espacio europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro. ISBN. 84-8063-766-8.

Leon, M. J., et al. (2010). *Innovación docente de calidad y mejora de la enseñanza universitaria. Proyecto de estudios y análisis: innovación docente*. Madrid: Ministerio de Educación.

López López, M. C. (2007). Evaluar en la universidad y en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En M. C. López López, *Evaluación de los procesos de*

enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior (pp. 11-28). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Masjuan, J. M. (2004). Convergencia europea, reformas universitarias y prácticas de los estudiantes. *EDUCAR*, 33, 59-71.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley. ISBN. 84-2054-163-X.

Monera-Olmos, M. L. (2006). *Las guías de trabajo como recurso facilitador del aprendizaje del estudiante universitario*. Recuperado el 08/06/2011 de http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=207&Itemid=8

Romero, M. A, Gijón, J. y Crisol, E. (2010). La mejora del conocimiento a partir del uso de mapas conceptuales elaborados con Cmap Tools. En A. Pérez, *Reinventar la profesión docente* (pp. 1-12). Málaga: Universidad de Málaga.

Romero, M. A. y Crisol, E. (2009). La guía de trabajo autónomo en la experiencia ECTS de la Titulación de Logopedia. En M. Cerezo y R. Grau (eds.), *Los Nuevos Títulos de Grado: Retos y Oportunidades* (pp. 125-126). Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I.

Sáenz Barrio, O. (1999). El trabajo autónomo. En O. Sáenz (Dir.), *Didáctica General* (pp. 271-308). Madrid: Anaya.

Sáenz Barrio, O. (1994). Métodos autodirectivos e individualizados. En O. Sáenz (Dir.), *Didáctica General. Un enfoque curricular* (pp. 341-379). Alcoy: Marfil.

Salvador Mata, F. y Gallego Ortega, J. L. (2003). Enfoque didáctico para la individualización. En A. Medina y F. Salvador (Coords.), *Didáctica General* (pp. 247-272). Madrid: Prentice Hall.

Notas

1. Las metodologías activas son necesarias para integrarse en el proceso de adaptación de las enseñanzas universitarias al EEES. Por metodologías activas se entiende hoy en día aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje.