

LAS GUÍAS DE TRABAJO AUTÓNOMO A TRAVÉS DE MOODLE. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES. UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

THE SELF-EMPLOYMENT GUIDE THROUGH MOODLE PLATFORM. STUDENT'S OPINION. AN EXPERIENCE AT THE UNIVERSITY OF GRANADA

EMILIO CRISOL MOYA Y M^a ASUNCIÓN ROMERO LÓPEZ

Universidad de Granada
Faculta de Ciencias de la Educación
Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Granada, España
ecrisol@ugr.es
romerol@ugr.es

Recibido: 10/02/2012 Aceptado: 07/10/2012

RESUMEN

El modelo de educación centrado en la enseñanza, donde el protagonista es el profesor, deja paso a un sistema basado en el aprendizaje, donde el estudiante es el responsable de su propio proceso de aprendizaje y el profesor debe buscar y utilizar la metodología y los medios más adecuados que ayuden al estudiante en éste.

En este proceso de cambio se abren espacios para 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. Para ello, se recurrió a Moodle, un software libre para la docencia online. La presente experiencia mostrará la opinión y el grado de satisfacción de los estudiantes pertenecientes a la Titulación de Grado en Logopedia, 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.

PALABRAS CLAVE

LOGOPEDIA, GUÍA DE TRABAJO AUTÓNOMO, MOODLE, OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

ABSTRACT

The model of education in focused on teaching, where the protagonist is the teacher this one, gives way to a learning-based system, where the student is responsible for their own learning and the teacher must find and use the methodology and the means which are the most appropriate to assist the student in this process.

In this process of change the spaces are open up for new methodological resources and others recover. One such resource is the guide to self-employment, a tool that allows a more reflective learning and less rote, active throughout the process and aimed at learning to learn. To this end, turned to Moodle, a free software for online teaching. This experience will show the opinion and satisfaction of students from the Bachelor Degree in speech therapy, the use of self-employment guidelines, as a teaching resource based on the increased responsibility, involvement and student autonomy in their learning process.

KEY WORDS

SPEECH THERAPY, SELF-EMPLOYMENT GUIDE, MOODLE, STUDENT'S OPINION

INTRODUCCIÓN

A lo largo de estos últimos años, la Enseñanza Superior ha experimentado un cambio significativo, no sólo en lo referente a la reforma de métodos, contenidos y estrategias docentes, sino también y de un modo muy especial, en los recursos y medios didácticos de los que dispone a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gámiz *et al.*, 2008). Este cambio promovido por la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, conlleva la sustitución del modelo tradicional de enseñanza por un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante, donde los medios y materiales didáctico adquieren un nuevo papel destinado a propiciar la construcción de conocimiento y facilitando la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje (Zabalza, 2004).

En este nuevo contexto, el estudiante pasa a ser el protagonista de su formación. Su función es fundamental en el proceso de enseñanza, ya que es ahora el responsable y autorregulador de su proceso de aprendizaje; el estudiante atribuye significado y sentido al nuevo conocimiento, identificando para ello sus necesidades de formación, estableciendo sus objetivos de aprendizaje y, cómo no, motivándose al inicio y durante el itinerario de aprendizaje, para el cual generará confianza en sí mismo.

De igual modo, el docente ha de facilitar los métodos para que el estudiante sea el propio constructor de su conocimiento, ofreciéndole así los recursos y medios de búsqueda de información, de selección, desarrollo de habilidades, hasta cambiar su concepción del aprendizaje para la evaluación a un aprendizaje para la formación (Gámiz *et al.*, 2008): consiguiendo el desarrollo de competencias y una formación integral; propiciando la formación de estudiantes autónomos, que autodirijan su proceso permanente; facilitando la adquisición de la autonomía a través de actividades de aprendizaje, y promoviendo metodologías que favorezcan el aprendizaje activo y acerquen la formación a la realidad profesional.

Este cambio en la metodología implica que el docente cuide minuciosamente el proceso de aprendizaje del estudiante en cuanto a: programación de actividades activas; ofrecimiento de las orientaciones necesarias al estudiante sobre dichas actividades; especificación de las pautas por las que se optan, y organizando el aula; planificación de la materia temporalmente; control y dirección del trabajo autónomo del estudiante; resolución las dudas, problemáticas de tipo técnico y comprensivo que puedan surgir; realización de un seguimiento individual, y haciendo pensar a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, para los estudiantes, ir a clase ya no supondrá una actitud pasiva; copiar apuntes que después habrá de estudiar de forma más o menos razonada, ya no será la única tarea, 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, por supuesto, estudiar, etc. A lo largo de su aprendizaje aparecerán muchas situaciones en las que él tendrá que desenvolverse autónomamente.

En definitiva, los estudiantes tendrán que aprender a ser sujetos activos, compro-

metiéndose 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 de sus estudiantes. En su función de apoyo y guía, su papel activo de convencer a los estudiantes de la necesidad de implicación y de los beneficios personales y profesionales que esto les supondrá será fundamental.

EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO, LA NUEVA FINALIDAD DE LA UNIVERSIDAD

La premisa de que el estudiante en la enseñanza universitaria es totalmente autónomo no es del todo real. *La universidad necesita enseñar para la autonomía a los estudiantes: aprender por sí mismos y ser unos profesionales autónomos y estratégicos en su futura labor profesional* (De Miguel, 2006, 78).

“Si por “trabajo” simplemente entendemos, la realización efectiva de una labor determinada dirigida a la consecución de unos objetivos o fines de producción, y por “autónomo” el hecho de que esa realización se lleve a cabo por cuenta propia, sin dependencia alguna de otras personas” (García y Rodríguez, 2008, 97). Por trabajo autónomo entendemos toda realización de acciones iniciadas y propuestas por la propia persona que las realiza, con el fin de conseguir unas metas también prefijadas por el mismo. Nosotros entendemos por trabajo autónomo una modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias según su propio ritmo; lo que conlleva, por parte de quien aprende, el asumir la responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje, y las decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de la experiencia de aprendizaje (De Miguel, 2009).

El concepto de trabajo y aprendizaje autónomo ha sido objeto de un extenso análisis en la literatura sobre la enseñanza. Siendo así, que algunos de los términos utilizados han sido: aprendizaje autónomo, aprendizaje autodirigido, aprendizaje autorregulado y autoaprendizaje (De Miguel, 2006). Eso sí, todos ellos relacionados con el desarrollo personal, la dirección hacia el interior de uno mismo, la autorrealización y la autonomía.

De forma general, se puede argumentar que se trata de una modalidad de aprendizaje caracterizada por una escasa dirección por parte del profesor y en la que el contenido no se le presenta al estudiante en su forma final. Este hecho es el que hace diferente al profesor en cuanto a la enseñanza tradicional, pero también es diferente el rol del estudiante tanto en el aula como fuera (Hemelo, 1994).

Según Printrich y Groot (1990) para estudiantes de Educación Superior, el aprendizaje autónomo se considera que está constituido por tres grandes aspectos:

1. Estrategias cognitivas o procedimientos intencionales que permiten al estudiante tomar las decisiones oportunas de cara a mejorar su estudio y rendimiento.

2. Estrategias metacognitivas o de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
3. Estrategias de apoyo referidas al autocontrol del esfuerzo y de la persistencia, y a promover condiciones que faciliten afectivamente el estudio.

De esta forma, el profesor es fundamentalmente mediador del aprendizaje entre los contenidos y la actividad constructivista del estudiante (De Miguel, 2009). Toda la intervención docente se orienta a conseguir que sus estudiantes se conviertan en personas autónomas, competentes para responder de manera eficaz y diligente a los cambios y versiones que le ofrezcan los contextos en los que interactúan. Siendo las funciones del profesor entre otras: *definir el diseño y justificación de la estructura de enseñanza-aprendizaje autónomo, suministrar información referencial de la propia materia, asesorar en el diseño de los itinerarios de aprendizaje del estudiante, acompañar en el proceso de aprendizaje autónomo, evaluar de forma continua procesos y resultados y supervisar la práctica del estudiante* (De Miguel, 2006, 79).

NUESTRA EXPERIENCIA

La incorporación de las nuevas tecnologías en todos los aspectos de la vida y la sociedad misma está demandando nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje. Es en este entorno de trabajo cooperativo donde las nuevas tecnologías y los entornos de trabajo virtuales adquieren una gran importancia ya que, por ejemplo, permiten la comunicación asíncrona en tiempo y lugar entre los agentes implicados y facilitan el acceso a una gran cantidad de recursos e información externa.

En este proceso de cambios se abren espacios para el uso de 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 carpeta de aprendizaje, pero que, en cuanto a las anteriores, presenta una gran diferencia, y es que predomina una mayor dirección, acompañamiento y guía por parte del profesor en la realización de las tareas y destrezas a adquirir. Y aunque existen muchas herramientas que permiten el trabajo autónomo, el instrumento didáctico más relevante y sistemático para éste es la guía de trabajo autónomo (Salvador y Gallego, 2003). 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).

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 la 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.

Tal como afirman Romero y Crisol (2009), la guía de trabajo autónomo es considerada un elemento vertebrador del aprendizaje por descubrimiento, 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, 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, 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 éste un criterio en nuestra experiencia. Según García y Rodríguez (2008, 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 estos autores, demanda mayor supervisión del proceso por parte del profesor que contrarreste la posible falta de participación de todos los miembros del grupo. Para Sáenz (1989) 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 Sáenz (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 de la guía didáctica. Actividades: es el grueso de la guía didáctica, se trata de la secuenciación de actividades, diferenciadas entre obligatoria y voluntarias; Bibliografía: es imprescindible presentar un listado de fuentes de información útiles, significativas, como libros, artículos, internet, legislación, etc.

CONTEXTO

Nuestra experiencia se enmarca en el Grado de Logopedia, específicamente en la materia obligatoria “Fundamentos Educativos de la Logopedia”. Materia perteneciente al área de Ciencias Sociales y Jurídicas de 6 créditos ECTS y primeriza en la titulación tras la presentación de los verifica.

La materia “Fundamentos Educativos de la Logopedia” se plantea como objetivos a conseguir los siguientes (expresados como resultados esperables de la enseñanza):

1. Dominio de la terminología apropiada, adquisición de conocimientos teóricos básicos, actividades prácticas y principios que permitan interactuar eficazmente con otros profesionales.
2. Conocer y ser capaz de integrar los fundamentos pedagógicos de la intervención logopédica en la comunicación, el lenguaje, el habla, la audición, la voz y las funciones orales no verbales.
3. Adquirir las estrategias logopédicas más adecuadas en cada caso.
4. Analizar, criticar y valorar profesionalmente el modo más adecuado en la enseñanza de alumnos o alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).
5. Conocer los recursos del sistema educativo para dar respuesta a las necesidades educativas especiales.
6. Ser capaz de desarrollar habilidades como: regular su propio aprendizaje, resolver problemas, razonar críticamente y adaptarse a situaciones nuevas.

Siendo las competencias a adquirir por nuestros estudiantes las siguientes:

TABLA 1. COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS A ADQUIRIR POR LOS ESTUDIANTES

| COMPETENCIAS GENERALES | COMPETENCIAS ESPECÍFICAS | |
|---|---|---|
| | Procedimentales/Instrumentales (Saber hacer) | Actitudinales (Saber ser) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y síntesis. • Resolución de problemas. • Trabajo en equipo. • Razonamiento crítico. • Compromiso ético. | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para afrontar las dificultades y problemas propios de la profesión y tomar decisiones. • Capacidad para ejercer como profesionales comprometidos en el cambio y mejora del proceso educativo y del entorno social en los contextos donde desarrollen su actuación así como de su mejora profesional, a través de la innovación y formación permanente. • Capacidad de crítica y autocrítica en relación con el desarrollo de la profesión logopédica. | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para ejercer como logopeda de manera crítica y reflexiva en una comunidad con diversidad cultural y con pluralidad de valores. • Adopción de actitudes inclusivas que faciliten la integración y normalización del alumnado con NEAE. • Adquirir habilidades de trabajo en equipo como unidad en la que se estructuran de forma uní o multidisciplinar e interdisciplinar los profesionales y demás personal relacionados con la evaluación diagnóstica y tratamiento logoterápico. |

Se trata de una materia organizada conjuntamente entre teoría, desarrollada a través guías de trabajo autónomo y práctica, organizada a través de seminarios/talleres. Los contenidos teóricos quedan distribuidos de la siguiente manera:

- Tema 1. El sistema educativo español: legislación, conceptos y organización.
- Tema 2. Teorías educativas y modelos de desarrollo del lenguaje.
- Tema 3. Lenguaje y sus dificultades en las distintas etapas del sistema educativo.
- Tema 4. La acción logopédica en el centro escolar.
- Tema 5. La acción logopédica en otros contextos educativos.

Siendo sus prácticas (seminarios/talleres) las siguientes:

- Tema 1. Organigrama del sistema educativo.
- Tema 2. Teoría conductista, cognitivista y constructivista para el desarrollo del lenguaje.
- Tema 3. Problemas del lenguaje en E. Infantil, Primaria, Secundaria.
- Tema 4. Funciones y relaciones del logopeda en el contexto escolar.
- Tema 5. Funciones y relaciones del logopeda en contextos educativos.

De tal modo, que al finalizar cada tema teórico de forma continuada es presentado su seminario o taller correspondiente. Todas las actividades formativas propuestas se desarrollarán desde una metodología participativa y aplicada, que se centra en el trabajo del estudiante (presencial y no presencial/individual y grupal). Las clases teóricas desarrolladas mediante las guías de trabajo autónomo, las clases prácticas (seminarios/talleres), las tutorías, el estudio y trabajo autónomo y el grupal son las maneras de organizar los

procesos de enseñanza y aprendizaje de esta materia. Todo ello, es decir, contenidos, seguimiento, prácticas (seminarios/talleres), etc., queda recogido en la plataforma Moodle a través de la cual se organiza la materia.

Moodle, permite distribuir materiales de aprendizaje, crear y gestionar debates temáticos y tableros de anuncios, pasar cuestionarios a los estudiantes, evaluar tareas, integrar recursos de Internet, crear glosarios y diccionarios, gestionar el tiempo a través de un calendario global de distintas asignaturas, también ofrece herramientas de comunicación entre los estudiantes, como la mensajería instantánea, permite la tutoría electrónica en privado o en grupo, calcula estadísticas, gestiona las calificaciones, etc. (Molist, 2006). Inspirada en el constructivismo social, entiende el aprendizaje como un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados, como apunta Ormrod (2003, 227), *el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias*.

De este modo, los estudiantes pueden trabajar para clarificar y para ordenar sus ideas y también pueden contar sus conclusiones a otros estudiantes; eso les da oportunidades de elaborar lo que aprendieron (Ormrod, 2003).

Pero no sólo supone un beneficio para los estudiantes, sino, que el uso del Moodle, ayuda al profesor a concentrarse en las experiencias que pueden ser mejores para aprender desde el punto de vista de los estudiantes, en vez de limitarse simplemente a proporcionarles la información que cree que necesitan saber. Su tarea como profesor puede cambiar de ser la fuente del conocimiento a ser el que influye como modelo, conectando con los estudiantes de una forma casi personal que dirija sus propias necesidades de aprendizaje, y moderando debates y actividades de forma que guíen al colectivo de estudiantes hacia los objetivos docentes de la asignatura.

Objetivos y metodología

El objetivo general del que parte esta experiencia, es conocer la opinión y el grado de satisfacción de los estudiantes pertenecientes a la Titulación de Grado en Logopedia, 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 específicos 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 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.

El abordaje metodológico seleccionado para alcanzar los objetivos propuestos, ha

sido la perspectiva cuantitativa, basada en la recopilación 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.

La muestra seleccionada para llevar a cabo nuestro estudio estuvo formada por 57 estudiantes que pertenecen a la materia de “Fundamentos Educativos de la Logopedia”, impartida en el primer curso de Grado. 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, de acuerdo a la siguiente tabla.

TABLA 2. EDAD DE LOS ESTUDIANTES

| EDAD | FRECUENCIA | % |
|------------------|------------|----|
| MENOS DE 20 AÑOS | 33 | 57 |
| 20-25 AÑOS | 21 | 37 |
| 26-30 AÑOS | 2 | 4 |
| MÁS DE 30 AÑOS | 1 | 2 |

Como se puede apreciar, los intervalos predominante son “menos de 20 años” y “entre 20 y 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% 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.), a través del software Moodle y, por otro, conocer la valoración que los estudiantes hacen de las guías como herramienta facilitadora de la realización de resúmenes, como herramienta de estudio, así como facilitadora para la preparación de los exámenes.

En cuanto al análisis de datos, se ha procedido a realizar un análisis descriptivo de cada uno de los ítems en general. 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). Para llevar a cabo este tipo de análisis estadísticos hemos utilizado 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 de nuestro estudio, el 84% no conocía las guías de trabajo autónomo antes de utilizarlas en esta materia, siendo solamente un 16%, los que si conocían las guías como recurso didáctico.

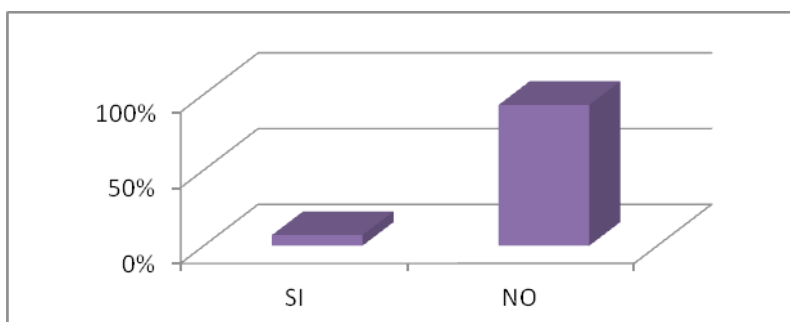
RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados obtenidos a través del cuestionario, a la luz de mostrar las opiniones que los estudiantes tienen sobre el uso y procedimiento llevado en clase (Moodle), de las guías de trabajo autónomo como recurso didáctico. Cada

interpretación irá acompañada de su figura correspondiente para, hacer más comprensible la interpretación al lector.

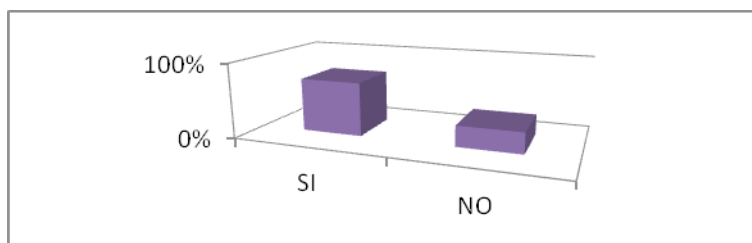
A la primera pregunta, *conocimiento de las guías de trabajo autónomo*, ya se le ha dado respuesta antes de comenzar el apartado “resultados”. En cuanto a la segunda (Gráfico 1), donde se les pregunta a los estudiantes, si habían utilizado las guías de aprendizaje autónomo en otras materias, los resultados obtenidos fueron los siguientes: para el 93% de los estudiantes el uso de las guías de trabajo autónomo es algo novedoso, mientras que para el 7% se trata de una metodología utilizada previamente en otras materias; por lo tanto, de forma general, podemos decir que partimos de unos estudiantes que afirman, mayoritariamente, no haber utilizado antes la metodología didáctica basada en guías de trabajo autónomo.

GRÁFICO 1. USO DE LAS GUÍAS CON ANTERIORIDAD



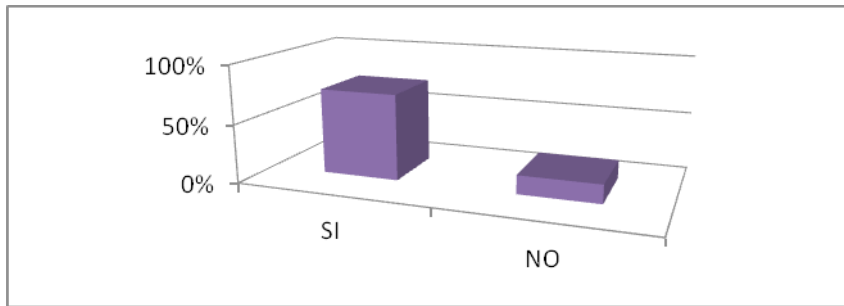
La tercera cuestión (Gráfico 2), referida al acceso de las guías de trabajo de la asignatura; recordando que las guías fueron presentadas a través de la plataforma Moodle donde quedaba expuesta toda la materia. El 72% de los estudiantes confirman haber accedido con facilidad a las mismas, mientras que al 28% restante no les resultó fácil.

GRÁFICO 2. FACILIDAD ACCESO



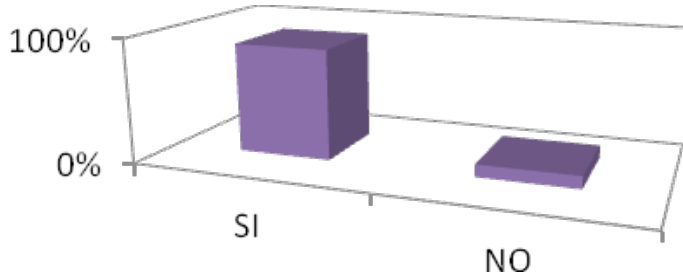
A la pregunta, *¿Cree que el tiempo para la realización de las guías ha sido el suficiente?* (Gráfico 3), recordando que el tiempo estimado para la realización de cada guía fue de dos sesiones (cada sesión aproximadamente de 3 horas); las respuestas de nuestros estudiantes se dirigen en su mayoría hacia el “Sí”, es decir, el 74% de los estudiantes consideraron óptimo el tiempo dedicado a cada guía, mientras que el 26% consideró que no fue el adecuado. Por lo tanto, valorando las respuestas obtenidas, podemos decir que las dos sesiones han sido suficientes para la realización y corrección de cada guía de trabajo autónomo.

GRÁFICO 3. TIEMPO SUFICIENTE PARA SU ELABORACIÓN



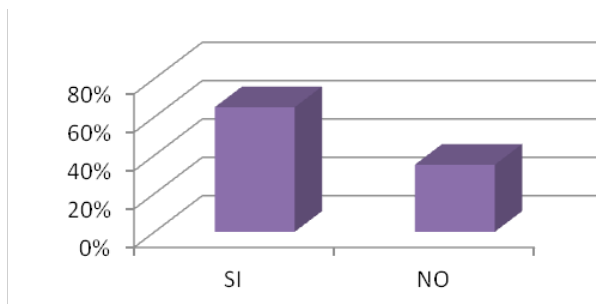
En cuanto a si las actividades presentadas y propuestas para cada guía estaban formuladas de forma adecuada (Gráfico 4); para el 90% de los estudiantes las actividades han sido presentadas de forma clara y precisa, mientras que el 10% restante considera que su presentación no ha sido adecuada, ni para su comprensión ni su realización.

GRÁFICO 4. PRESENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES



Sobre el contexto donde se han realizado y desarrollado las sesiones para las guías de trabajo autónomo (pregunta sexta) (Gráfico 5); el 65% de nuestros estudiantes consideran que el aula donde se impartían la docencia no era el mejor lugar para su desarrollo, considerando óptimo realizar la guía en espacios adecuados. Aunque un 35% considera que no sería mejor trabajar las guías fuera del aula asignada, considerándose ésta un lugar adecuado para ello.

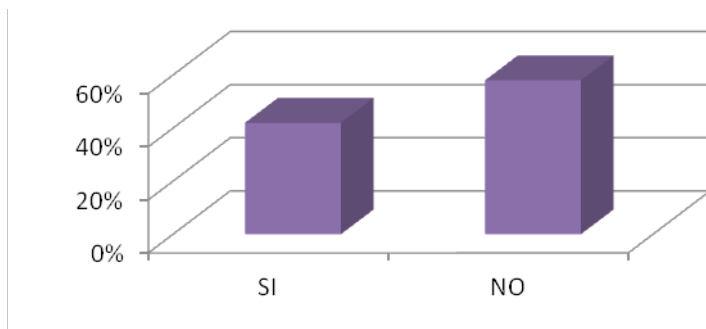
GRÁFICO 5. CONTEXTO PARA SU ELABORACIÓN



A la pregunta, ¿Cree que es mejor la resolución de las guías de forma grupal que de manera

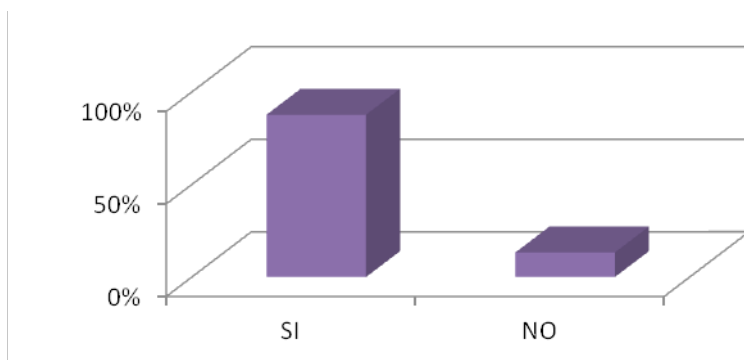
individual? (Gráfico 6), las respuestas de nuestros estudiantes muestran que un 42% prefiere trabajar grupalmente, frente a un 58% que opta por trabajar individualmente.

GRÁFICO 6. TRABAJO GRUPAL VS INDIVIDUAL



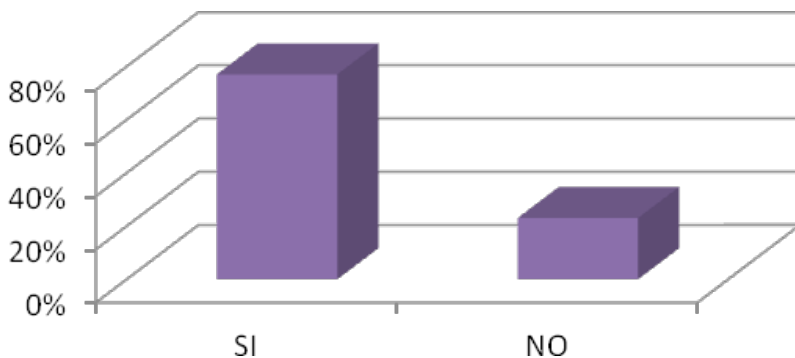
En la pregunta 8 (Gráfico 7) se cuestiona a los estudiantes sobre si las actividades planteadas responden al contenido de los temas; el 88% de los estudiantes afirman que las actividades propuestas para la guía de cada uno de los temas, están totalmente relacionadas al contenido de su tema, contribuyendo así al estudio del mismo y significatividad del aprendizaje de la guía. Sólo un 13% de los estudiantes consideran que las actividades propuestas en las guías están desvinculadas de los contenidos de los temas.

GRÁFICO 7. LAS ACTIVIDADES DE AJUSTAN AL CONTENIDO DE LOS TEMAS



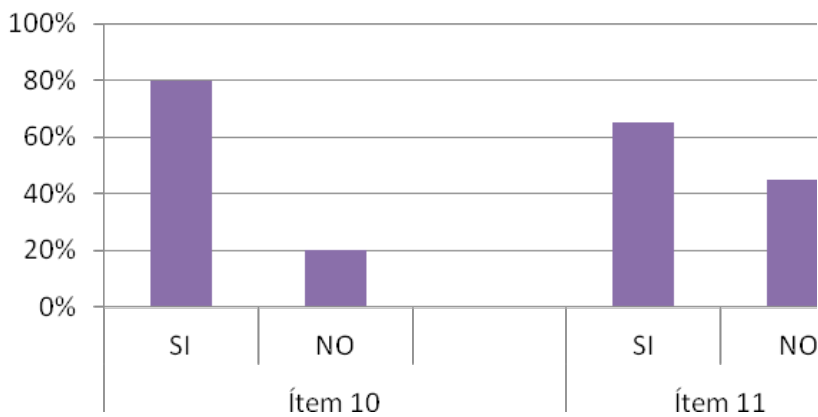
En cuanto a los textos (artículos, glosarios, etc.) que se referencian en las guías para su resolución, *¿son adecuados, suficientes, útiles y claros?* (Gráfico 8); para el 77% de los estudiantes los materiales de apoyo ofrecidos son suficientes, útiles y adecuados para dar solución a las cuestiones planteadas a lo largo de cada guía. Mientras que un 23% del alumnado los consideran insuficientes.

GRÁFICO 8. SUFICIENCIA, UTILIDAD Y ADECUACIÓN DE LOS MATERIALES DE APOYO OFRECIDOS



Las preguntas 10 y 11 (Gráfico 9) 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 80% de los estudiantes, el proceso seguido en la revisión y posterior corrección de cada una de las guías, ha sido acertado, mientras que un 20% afirma no estar del todo satisfecho con el proceso seguido. Los datos obtenidos en la pregunta 11 confirman que la mayoría, un 65% de los estudiantes, considera haber sacado provecho a la realización de las guías para el posterior estudio de los temas, frente a un 45% afirma lo contrario.

GRÁFICO 9. CORRECCIÓN DE LAS GUÍAS Y UTILIDAD PARA EL ESTUDIO DE LOS TEMAS



DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para que los estudiantes consigan los resultados deseados de una manera razonable y eficaz, la tarea fundamental del profesor consiste en lograr que sus estudiantes realicen las actividades de aprendizaje que, con mayor probabilidad, les dirijan a alcanzar los resultados estimados. (Thomas J. Shuell, 1986, cit. por John Biggs). Y es cierto, que

la mayoría de las metodologías didácticas que se aplican en las aulas universitarias en este nuevo espacio educativo, buscan que los estudiantes “aprendan a aprender”, que comprendan los contenidos de las materias en lugar de memorizarlos, considerándose así la guía de trabajo autónomo una herramienta apropiada al nuevo contexto universitario “planteamiento cuidadoso y metódico del trabajo del alumno, con todas las referencias, fuentes y materiales necesarios para que aprenda por sí mismo” ofreciendo así, “una secuencia de actividades trazada de tal modo que conduzcan inexorablemente al aprendizaje” (Camacho, 2007,49), objetivo tan ansiado por el profesor y el estudiante.

En este tipo de metodología, centrada en el estudiante, es más importante determinar qué se debe aprender, qué lo que debe 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 estas competencias, que les serán de gran utilidad para su futuro profesional, y que les permitirán enfrentarse con éxito a los desafíos que conllevan los nuevos paradigmas educativos de la Sociedad del Conocimiento. Hecho de gran satisfacción para nosotros, ya que el 84% de nuestros estudiantes no conocía la utilidad de las guías de trabajo autónomo antes de su puesta en práctica en la materia de *Fundamentos Educativos de la Logopedia*; aunque este desconocimiento es justificable, en gran medida, ya que la materia “Fundamentos” se imparte en el primer curso del Grado de Logopedia.

Otro aspecto a evaluar a través de este estudio, ha sido la facilidad o dificultad de acceso a las guías a través de la plataforma (Moodle), que coincidiendo con estudios similares (Caurcel, Rodríguez y Romero, 2009; Romero y Crisol, 2009), casi tres cuartos del total de los estudiantes confirman un fácil acceso, frente a un cuarto al que no les resultó fácil. De algún modo estos datos eran esperados, ya que debemos recordar que la mayoría del alumnado proviene de la Educación Secundaria, donde es menor el uso de algunas aplicaciones informáticas, como pueden ser las plataformas y páginas web, donde se encuentran no sólo la guía, sino parte del material necesario para poder resolver las cuestiones planteadas en ella.

Para la realización de cada guía que componía el temario, se estimó dos sesiones; ya que estudios desarrollados con anterioridad, estimaban éste un tiempo suficiente para realizar la elaboración de cada guía (Caurcel, *et al.*, 2009). Y así lo confirman nuestros datos, pues tres cuartos del estudiantado consideró óptimo el tiempo dedicado a la realización de cada guía; aunque sigue existiendo algo más de un cuarto que lo consideró insuficiente. A la luz de los resultados, es necesario analizar y evaluar el contenido de cada guía para comprobar si su realización requiere más de dos sesiones, siendo así necesario reducir contenidos o ampliar el tiempo; pues en otros estudios similares se consideró *que el tiempo estimado para la resolución de cada guía dependerá, en gran parte, del tema y de su dificultad* (Romero y Crisol, 2009, 4).

Respecto al contexto donde se desarrollan o deberían desarrollarse las guías, es decir, el aula asignada donde se ha impartido la materia, dos tercios de nuestros estudiantes afirman que éste no era el mejor lugar para su desarrollo, considerando óptimo realizar la guía fuera del aula, en espacios más adecuados; aunque un tercio de la población no estaba de acuerdo, pues consideraron que no sería mejor trabajar las guías fuera del aula. Si bien es cierto que el aula donde se desarrolla la materia no es del todo apto en cuanto

a material mobiliario para poder trabajar en grupo, ya que los pupitres están fijados al suelo, las personas que afirmaron preferir este espacio lo hicieron por la presencia del profesor para solucionar las dudas en el momento y confirmar la adecuación del desarrollo de las actividades, es decir, por la retroalimentación que le podía facilitar la presencia del profesor en el aula, respecto a la elaboración de la guía.

En cuanto al trabajo de las guías de manera grupal, algo más de la mitad de alumnado manifestó su preferencia por elaborarlas de manera individual; deduciendo así, que para ellos, no beneficia ni perjudica el tipo de organización en la resolución de guías. Estas opiniones no coinciden con el estudio desarrollado por Caurcel y otros (2009), donde la mayoría de sus participantes optaron por considerar más enriquecedor el trabajar de forma grupal, ya que contribuye más a la significatividad del aprendizaje. Esta discrepancia de opiniones puede deberse a que las circunstancias personales y laborales de algunos de nuestros participantes les impedían trabajar de forma grupal, decantándose, por tanto, por el desarrollo individual de los trabajos. En cuanto a la adecuación, suficiencia, utilidad y claridad de los materiales de apoyo ofrecidos para la resolución de las guías, algo más de tres cuartos lo consideran suficiente, útil y adecuado.

Sobre la revisión de las guías y su posterior aprovechamiento para el estudio del tema, casi cuatro quintos del estudiantado considera que el proceso seguido para la revisión, ha sido adecuado; así como su utilidad para el posterior estudio del temario, sobre todo para la aclaración de dudas.

En definitiva, podríamos afirmar, que aunque esta metodología supone mayor trabajo y dedicación, tanto para los profesores como para el estudiantado, los alumnos de la Titulación de Grado en Logopedia consideran que las guías de trabajo autónomo contribuyen a un mejor aprendizaje, permitiéndoles, además, reflexionar sobre los conocimientos adquiridos. Y sobre el hecho de que éstas sean presentadas y desarrolladas a través de la plataforma Moodle, según nuestros estudiantes, además de facilidad de acceso, tanto a la guía como a los recursos necesarios para su elaboración, el uso de la plataforma permite, por un lado, conocer los criterios de corrección -los mismos para todos- y, por otro, compartir conocimientos que permiten la construcción "social" del conocimiento, entre el grupo de personas que trabajan juntas en su resolución, compartiendo intereses y motivaciones comunes. Esto nos lleva a prestar una atención especial al aprendizaje que surge mediante la construcción activa de documentos, textos, manuales y trabajos, sobre todo en nuestro caso, que pueden ser consultados o usados por otros.

Además, el uso de Moodle ha permitido a los estudiantes trabajar conjuntamente para dar lugar a unas conclusiones colaborativas, lo que les da oportunidad de elaborar lo que aprendieron (Ormrod, 2003). Es decir, de acuerdo con las ideas del constructivismo en las que se basó el creador de Moodle, el conocimiento se construye en la mente del estudiante y a través del aprendizaje colaborativo y no simplemente a través de lo aprendido a partir de los libros.

BIBLIOGRAFÍA

BIGGS, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- CAMACHO PÉREZ, S. (2007). "Curso de planificación de la docencia universitaria. Guías Didácticas". Extraído el 15 de agosto de 2011 de: http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ceguido/ceguido1/Documenta/PDU_GD1_Guia.pdf (Visitado el 2011, mayo, 20).
- CAURCEL, M. J., GARCÍA, A., RODRÍGUEZ, A. Y ROMERO, M^a.A. (2009). "¿Qué opinan los estudiantes sobre las nuevas metodologías activas de enseñanza?". *Profesorado. Revista de currículun y formación del profesorado*, 13, 1, Grupo de Investigación FORCE, pp. 305-319.
- COX, B. F. (2003). "The relation between creative and self-directed learning among adult community college students" *Dissertation Abstracts International*, 63, 7-A, 2433.
- DE MIGUEL, M. (Dir.) et al. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Asturias: Ediciones Universidad de Oviedo.
- 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.
- ETXEBERRIA, J. Y TEJEDOR, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- GÁMIZ, V., RODRÍGUEZ, M. J. Y ROMERO, M. A. (2008). "Las herramientas didácticas en la universidad". En A. Rodríguez, M.J. Caurcel y A. M. Ramos (Coords), *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior. Guías de trabajo autónomo*. Madrid: EOS Universitaria, 71-92.
- GARCÍA, A. Y RODRÍGUEZ, A. (2008). "Las guías de trabajo autónomo en la universidad". En A. Rodríguez, M.J. Caurcel y A.M. Ramos (Coords.), *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior. Guías de trabajo autónomo*. Madrid: EOS Universitaria, 93-117.
- HEMELO, E. (1994). "Development of independent learning and thinking: a study of medical problem solving and problem-based learning". Thesis (Ph. D. in Psychology) -Vanderbilt University. <http://www.elpais.es/articulo/portada/Institutos/universidades/apuestan/plataforma/libre/elearning/> (Visitado 2011, julio, 10).
- MCMILLAN, J. H. Y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educative: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- MOLIST M. (2006). "Institutos y universidades apuestan por la plataforma libre de 'e-learning' Moodle EL PAÍS".
- ORMROD, J. E. (2003). *Educational Psychology: Developing Learners*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 227.
- PRINTRICH, P.R. Y DE GROOT, E. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academia performance". *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- 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*. Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- SÁENZ BARRIO, O. (1994). "Métodos autodirectivos e individualizados", en Sáenz, O. (Dir.). *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil (341-379).
- SALVADOR MATA, F. Y GALLEGU ORTEGA, J. L. (2003). "Enfoque didáctico para la

Las guías de trabajo autónomo a través de MOODLE. Opinión de los estudiantes. Una experiencia en la Universidad de Granada

individualización". En A. Medina y F. Salvador (Coords.). *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall, 247-272.

ZABALZA, M. A. (2004). "Guía para la Planificación Didáctica de la Docencia Universitaria en el Marco del EEES (Guía de guías)". Documento de trabajo.