



Máster Oficial en Comunicación y Educación en la Red:
De la Sociedad de la Información a la Sociedad del
Conocimiento.

Subprograma de Investigación en *E-learning*

***Utilidad de las Guías de Estudio:
Opinión de los estudiantes de los nuevos Grados
de la UNED, adaptadas al Espacio Europeo de
Educación Superior***

Trabajo de Fin de Máster

Francis C. García Cedeño

Directora: Sara Osuna Acedo

2014



Máster en Comunicación y Educación en la Red.

*Utilidad de las Guías de Estudio:
Opinión de los estudiantes de los nuevos Grados de la UNED,
adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior*
Francis C. García Cedeño

Título original:

*Utilidad de las Guías de Estudio:
Opinión de los estudiantes de los nuevos Grados de la UNED,
adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior*

Autora:

Francis C. García Cedeño

Directora:

Sara Osuna Acedo



Trabajo de Fin de Máster:

Comunicación y Educación en la Red:
De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento.

Subprograma de Investigación en *E-learning*.
UNED (2014).

Esta obra se distribuye bajo una licencia Creative Commons.

Se permite la copia, distribución, uso y comunicación públicos de esta obra bajo las siguientes condiciones:

- Se debe acreditar y reconocer explícitamente la autoría de la obra.
- No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.
- No puede utilizar esta obra para fines comerciales.

Este es un resumen fácilmente legible y jurídicamente válido del Texto Legal completo que puede encontrarse en:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.es>



*A ti, madre:
Tu ausencia, mi vacío.
Tu memoria, mi plenitud.*

*Y a mi familia y amigos,
por aquello de la Confianza.*

Tabla de contenido

Agradecimientos	8
Introducción	10
Justificación	10
Antecedentes empíricos	12
Diseño de la investigación.....	17
Oportunidad y relevancia.....	19
Estructura del Trabajo.....	21
I COMUNICAR MEDIANTE TEXTOS ACADÉMICOS.....	24
I.I La Comunicación	24
I.II Modelos de comunicación	26
Aristotélico	26
Lineales.....	27
Circulares.....	29
Semiológicos o semióticos	31
Habermasiano	32
I.III La educación y la comunicación.....	34
La Educomunicación.....	38
I.IV La comunicación oral y comunicación escrita.....	40
I.V El aprendizaje mediante textos.....	43
II LAS GUÍAS DE ESTUDIO EN LOS GRADOS DE LA UNED	48
II.I Contexto actual de la educación superior.....	48
Los nuevos retos de la Universidad en el siglo XXI	48
Creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).....	51
Cambios de concepción pedagógica y de renovación metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	60
II.II La UNED, universidad que se adapta al EEES.....	64
El método formativo de la UNED	64
Adaptación de las asignaturas de los nuevos Grados de la UNED al EEES.....	69
II.II. Las Guías de Estudio en la UNED actual.....	72
Relevancia de los materiales didácticos, en general.....	72

Importancia de las guías de estudio, en particular	75
Las guías de estudio en los nuevos Grados de la UNED.....	80
Estructura de las Guías de estudio de la UNED adaptadas al EEES. Comparativa	85
III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	95
III.I Marco paradigmático de la investigación en Ciencias Sociales	95
III.II El problema de investigación y objetivos.....	100
III.III Marco de referencia metodológico.....	103
III.III.I Diseño de la investigación	106
III.III.II Características de la población sujeto de estudio	109
III.III.III Instrumento de recogida de información: el cuestionario	113
III.III.IV Validación del cuestionario	118
III.III.V Aplicación del cuestionario	121
IV RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS	124
Presentación de los resultados	124
Muestra empírica obtenida.....	125
IV.I Datos personales.....	126
Distribución de la variable sexo	126
Distribución de la variable Edad.....	128
Distribución de la variable Situación profesional actual.....	130
Distribución de la variable Facultad o Escuela.....	131
Distribución de la variable de Grado.....	132
Distribución de la variable Área de conocimiento	134
Distribución de la variable Comunidad Autónoma a que pertenece su Centro asociado	136
Distribución de la variable Última vez que cursó estudios en un centro educativo secundario o superior	137
IV.II Cuestiones generales de la Guía de Estudio	138
Asignatura que ha elegido para valorar	138
1. ¿En qué medida has leído, antes de este momento, la Guía de Estudio de la asignatura que has escogido para valorar?	139
2. Para leer la Guía, ¿cuáles de estas acciones has realizado? (Respuesta múltiple).....	140
3. Para tomar la decisión de matricularte en esta asignatura del Grado, ¿en qué medida te apoyaste en la lectura de la información de esta asignatura, publicada en la web de la UNED?	141

4. Para informarte sobre aspectos importantes de la asignatura, ¿a cuál de las siguientes fuentes has acudido con mayor frecuencia?	142
5. Tras la lectura inicial de la Guía, ¿tuviste dudas sobre aspectos fundamentales para llevar a cabo el estudio de la asignatura?.....	143
6. En caso de que hayas tenido dudas, ¿qué decisión tomaste?	144
7. Una vez iniciado el cuatrimestre, ¿en qué medida consultaste la Guía de Estudio para el seguimiento de la asignatura?	145
8. Tras la lectura de la Guía, ¿te ha surgido alguna reflexión sobre la manera de estudiar esta asignatura?.....	146
9. Y al margen de esta asignatura concreta, ¿has reflexionado sobre tus métodos de estudio en general?.....	148
IV.III Cuestiones específicas sobre la Guía de Estudio.....	149
10. En esta primera convocatoria de exámenes, ¿cuál ha sido tu decisión en relación con esta asignatura?.....	149
11. Una vez culminado el cuatrimestre, ¿en qué medida crees que cada apartado de la Guía te fue útil para el estudio de la asignatura?.....	151
12. Culminado el cuatrimestre, indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones en relación a la Guía elegida:	155
13. De los siguientes aspectos, ¿cuáles consideras que hacen que esta Guía de Estudio sea mejor en relación con la(s) de otra(s) asignatura(s) en la(s) que te hayas matriculado?.....	158
14. De manera general, ¿en qué medida te ha sido útil la Guía para estudiar la asignatura?	161
15. Finalmente, indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones en relación al diseño de la asignatura cuya Guía has estado valorando:	163
IV.IV Cuestiones de opinión sobre la Guía de Estudio (GE)	167
16. Para terminar, ¿qué información no contiene la Guía de Estudio que podría haberte sido útil para abordar el estudio de la asignatura?	167
Otras consideraciones de los encuestados	172
Conclusiones	176
Bibliografía y Webgrafía	189
Anexo 1 Instrumento para validar el cuestionario	202
Anexo 2 Validaciones del diseño del cuestionario	208
Cuestionario 01	208
Cuestionario 02	215
Cuestionario 03	222

Cuestionario 04	229
Cuestionario 05	235
Cuestionario 06	241
Cuestionario 07	248
Cuestionario 08	255
Cuestionario 09	262
Cuestionario 10	268
Cuestionario 11	275
Anexo 3 Cuestionario <i>ad hoc</i> aplicado (versión impresa).....	283
Anexo 4 Enlaces al cuestionario desde las Comunidades de Acogida	292
Anexo 5 Asignaturas cuyas Guías de Estudio fueron valoradas por los encuestados	298

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a Miguel Santamaría, quien fuera mi primer director y aprobara esta investigación cuando aún era un proyecto. Fue su asignatura en el Máster la que me movió a elegir este tema, entre otras razones, y a descubrir mi interés por el diseño de las asignaturas en todas sus dimensiones, incluyendo los materiales didácticos.

Siempre estaré agradecida con mi actual directora Sara Osuna. Sin su apoyo, comprensión, su eterna paciencia y sus recomendaciones teóricas y metodológicas, esta investigación no la hubiera podido sacar adelante. Si bien las debilidades del estudio son sólo mi responsabilidad, los aciertos y fortalezas los comparto enteramente con ella.

Quiero dar las gracias a Pincho. He sido muy afortunada por haber trabajado con ella, ya que siempre ha estado dispuesta a guiarme en todo momento, me apoyó para que la investigación se hiciera en el contexto de la UNED; pero sobre todo, me ha apoyado en los momentos más duros de mi vida, esos que hicieron que aparcara el Trabajo de Fin de Máster por unos años.

Estoy también muy agradecida a la profesora Marcela Paz González, quien me ayudó a contactar con los coordinadores de las Comunidades de Acogida, de manera desinteresada y me apoyó en el montaje del cuestionario online, y de quien aprendí cómo no perder la sonrisa aunque las pruebas de ensayo te estuvieran dando errores telemáticos y en el volcado de datos una y otra vez.

Quiero dar las gracias también a los Coordinadores de las Comunidades de Acogida de las Facultades y Escuelas de la UNED; que en los años 2009-2010 y 2010-2011 colaboraron para publicar el cuestionario en los portales de aLF de esas Comunidades, y muy especialmente a los de Educación Social y Psicología, que animaban a los estudiantes a responder el cuestionario.

No puedo olvidarme de todos los estudiantes que se tomaron el tiempo para hacer la encuesta en esos dos años en que apliqué el cuestionario; más cuando estaban a semanas de presentar sus exámenes de segunda convocatoria. Sus respuestas, sus comentarios, son aportaciones no sólo no han caído “en saco roto”, sino que me siento obligada a seguir difundiendo en artículos o ponencias, para que la comunidad académica las conozca.

Agradezco también a Roberto Aparici, quien siempre se mostró preocupado para que terminara la investigación, y las veces que hablamos de ella me dio consejos muy útiles y hacía que reflexionara sobre aquellos aspectos en los que más dudas yo tenía. De él he aprendido mucho.

También le doy las gracias a mis profesores del Máster, muy especialmente a Javier Callejo, Aquilina Fueyo y Daniel Domínguez, en cuyas asignaturas lograron motivarme, no sólo en el propio temario, sino también en las prácticas docentes en entornos virtuales como eran sus clases, y a interesarme por aprender más allá de lo esperable.

Una gratitud muy especial tengo con mis compañeros del Máster. También a los que validaron el cuestionario en las dos oportunidades, la primera para la comprensión y validez de las preguntas, la segunda para la puesta a punto del formato online. Y no puedo dejar de nombrar a mis compañeros del famoso “Equipo 6”, en la asignatura de *Escenarios Virtuales*, de Sara Osuna: Madelon, Inma, Ángel, Sonia y Lara. Con ellos fue mucho más fácil el camino recorrido, y aunque otros lo nieguen: ¡nuestra *wiki* fue la mejor de todo el Máster! Tampoco olvidaré los madrugones de casi todos los fines de semana, fue de ese modo que experimentamos en propia persona que el cálculo real de los ECTS siguen siendo un asunto pendiente en la UNED. Y un gracias inmenso a Miguel Mateos, sin su apoyo incondicional y su ayuda desinteresada no hubiera salido adelante.

Muchas gracias a los trabajadores de la Biblioteca Central y la del Campus Norte de la UNED, por su atención en la búsqueda de bibliografía relevante para mi investigación; pero sobre todo, por el buen trato y las sugerencias para la sistematización de la información, que siempre me han dispensado.

No puedo dejar de dar las gracias a mis amigos, especialmente a Cristino, Eduardo y Suso, mis “tres mosqueteros”, quienes me han animado a seguir en los momentos de duda, de desánimo, de frustraciones; sobre todo en los de dolor tras la muerte de mi madre. Siempre han sido pacientes, comprensivos y me han animado con su cariño, sus consejos... Echaré de menos siempre nuestras tertulias durante estos años en la cafetería de Psicología de la UNED. Ahora que las circunstancias nos están separando, sólo le pido a Dios que se abran ventanas de oportunidad para estar en los mejores sitios donde tengamos que estar, y siempre apoyándonos.

Finalmente, y no por menos importante, quiero dar las gracias también a mi familia, por su cariño, su comprensión y su apoyo incondicional. Estos años no han sido más que una constatación personal que no hay distancia para estar juntos.

A todos, muchas gracias por estar ahí y apoyarme siempre.

Introducción

Justificación

Para adaptar la educación universitaria a las necesidades de la sociedad del conocimiento, en el marco de la actual convergencia europea, se precisa un cambio en la concepción pedagógica y de renovación metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de hacer del propio estudiante el protagonista de dicho proceso, y un elemento activo que colabora en la adquisición del conocimiento.

Este cambio supone, entonces, modificar profundamente el modelo de formación y docencia, y orientarlos de manera prioritaria a la consecución de los objetivos establecidos. Es decir, la propuesta curricular y la actividad docente se organizan y se estructuran alrededor del aprendizaje de los estudiantes. Hay, además, una implicación institucional en este proceso, toda vez que la calidad de una universidad o institución de educación superior estará asociada al grado en el que consiga que sus egresados hayan aprendido aquello descrito en el perfil de formación de las titulaciones.

Esto obliga a las instituciones universitarias en general, y a los equipos docentes en particular, a informar claramente a los estudiantes sobre los contenidos de las asignaturas, los resultados de aprendizaje que se espera de ellos, las actividades a realizar para conseguirlos, los métodos e instrumentos de evaluación a los que estarán sujetos y los criterios que se aplicarán para valorar su rendimiento. En definitiva, comunicar a los estudiantes qué se pretende alcanzar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en qué medida sus experiencias de aprendizaje y sus esfuerzos están dirigidos a esta consecución.

Ahora bien, cuando se trata de modelos de educación a distancia o semi-presenciales (*blended learning*), cobran mayor importancia los medios -y la calidad de éstos-, con los que se les informa a los estudiantes de todos estos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estudiar en entornos virtuales o de *b-learning* requiere disponer de materiales didácticos de calidad que orienten y apoyen su estudio, desde las guías de las asignaturas hasta los textos básicos con los contenidos a ser evaluados. En la Universidad Nacional de Educación a Distancia, de España (en adelante, UNED), las guías de estudio son el principal medio por el que los profesores se comunican con los estudiantes, con el fin de orientar al estudiante hacia el desarrollo de un aprendizaje autónomo y autorregulado (Moore, 2007; Moore y Kearsley, 2005). Es en estas guías donde se incluyen todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que interesa que los estudiantes conozcan: contenidos, resultados de aprendizaje que se esperan de ellos, actividades que realizarán para conseguirlos, metodología e instrumentos de evaluación, criterios que se aplicarán para valorar su rendimiento, bibliografía, etc.

Por todo ello, para esta investigación decidimos centrarnos en los materiales didácticos de la UNED, particularmente en las guías de estudio, como instrumento fundamental por el cual los equipos docentes informan a los estudiantes de las características y alcances del proceso de enseñanza-aprendizaje a llevarse a cabo en sus asignaturas. Elegimos, entonces, las guías de estudio de la UNED dado que su metodología se basa fundamentalmente en los materiales didácticos, los cuales se caracterizan -de manera general- por contener la información necesaria que permitiera a los estudiantes encauzar su estudio de manera autónoma, siendo el equivalente a las indicaciones que los profesores de universidades presenciales imparten en clase a sus estudiantes.

Además, durante los últimos años, la UNED ha abordado el proceso de convergencia de sus enseñanzas en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), lo que incluye la formación basada en competencias y el desarrollo de metodologías activas y participativas como la vía para lograr un aprendizaje de calidad. La *guía de estudio*

informa explícitamente de las características fundamentales de la asignatura (resultados de aprendizaje a alcanzar, contenidos, actividades de aprendizaje, metodología y sistema de evaluación, bibliografía, entre otros), e incluye las orientaciones fundamentales para abordar los contenidos y desarrollar las actividades propuestas de una asignatura, por lo que es el instrumento fundamental para conducirlo a través del curso. Es la herramienta básica de consulta constante para los estudiantes.

Antecedentes empíricos

En el marco del estudio que nos ocupa, encontramos que Hagel y Shaw (2006), hicieron un estudio de cómo los estudiantes universitarios de Australia perciben los beneficios de distintas modalidades de estudio: clases presenciales, basadas en la web, y el estudio basado en materiales impresos. A tal efecto, se analizaron los beneficios en base a dos factores: el compromiso y la funcionalidad. Los resultados se distinguen sólo de forma marginal entre el compromiso y los beneficios de la funcionalidad en los estudios basados en materiales impresos y basados en la web. Dos variables asociadas a las diferencias en las percepciones de los estudiantes encuestados de las modalidades de estudio fueron el modo de asistencia y la tenencia de los materiales.

Por su parte, Siegel Robertson, Grant y Jackson (2005), investigadores de la Universidad de Memphis, estudiaron la calidad percibida por los estudiantes en la experiencia de aprendizaje de los cursos en línea, en comparación con aulas de aprendizaje en los cursos de educación de postgrado. Los investigadores utilizaron siete principios de buenas prácticas para que los estudiantes que calificaran la calidad de su experiencia de aprendizaje. Las 92 respuestas de los estudiantes demostraron que perciben su experiencia de aprendizaje de la misma eficacia o significativamente mejor en línea que los cursos presenciales. El principio que demostró una diferencia significativa en favor de

los cursos en línea fue la posibilidad de disponer más tiempo con los materiales de aprendizaje.

Investigadores de la Universitas Terbuka (UT), en Indonesia, desarrollaron un estudio en el que concluían que los materiales de aprendizaje sirven como importantes recursos de aprendizaje para los alumnos a distancia, y si éstos son de calidad les ayudan aprender de forma efectiva (Mutiara, D., Zuhairi, A. Kurniati, .S., s/f). Para estos investigadores, el diseño, desarrollo y producción de materiales didácticos en instituciones de educación a distancia debe tener en cuenta principios de calidad de diseño instruccional y orientaciones de las actividades de aprendizaje autónomo a lo largo de su estudio.

En España, y particularmente en la UNED, a principios del curso académico 1996-1997, Ramón Pérez Juste y otros profesores, realizaron una encuesta a los estudiantes para conocer qué pensaban de la UNED (Pérez Juste, García Aretio, Gento Palacios, Gil Pascual y Luzón Encabo, 1999). El objetivo era consultar a alumnos, profesores de la sede central y profesores tutores de los centros asociados, sus opiniones y valoraciones acerca de distintos componentes articuladores del modelo de enseñanza-aprendizaje de la UNED. Tras el análisis de los resultados obtenidos, una de las recomendaciones que el equipo investigador hizo llegar a la Junta de Gobierno fue la de priorizar la elaboración, actualización y mejora sistemática de los materiales de aprendizaje específicos para la enseñanza a distancia, con mayor énfasis en los impresos (aunque sin descuidar los audiovisuales e informáticos).

Otro estudio sobre la UNED es el realizado por Rafael Celorrio Ibáñez (1998): “Los materiales didácticos de la UNED: opinión de tutores y alumnos del Centro Asociado de Soria”. Su objetivo era obtener información sobre el funcionamiento y desarrollo del modelo de enseñanza de la UNED a través del análisis de la eficacia pedagógica de sus medios educativos. Investigación ésta que se realizó como parte de la evaluación del rendimiento académico del Centro Asociado de la UNED en Soria, que era a su vez el objetivo general de la tesis doctoral del investigador. Pese a que la investigación se restringió a las unidades didácticas, guiones radiofónicos y audiovisuales, y no a las guías

de estudio de las asignaturas (en el aquél entonces llamadas “guías de las asignaturas” y sin la estructura de las actuales), se concluye que para los tutores y estudiantes encuestados la calidad de los contenidos es buena, en el 50% de las unidades didácticas, pero no tanto en la bondad del proceso didáctico (38%), echando en falta instrucciones de estudio y explicaciones complementarias.

En el año 2001, la propia UNED –a iniciativa de la Unidad Técnica de Material Didáctico (MADI) del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), inició una investigación para sondear la opinión de tutores y alumnos sobre los materiales didácticos de la UNED y, más en concreto, de sus *guías didácticas*. Los objetivos de la investigación, dirigida por Teresa Bardisa Ruiz, eran los de conocer y analizar la valoración que hacen los tutores y los alumnos de las guías didácticas; conocer y analizar el uso que hacen, e identificar los principales elementos para elaborar las guías didácticas (Bardisa Ruiz, Callejo Gallego, Bautista, Martínez Romero y Sainz Ibáñez, 2001). De los resultados obtenidos se deduce, en general, que el material didáctico utilizado por la UNED no fomenta en ocasiones la autonomía de los alumnos, ni es autosuficiente; puede llegar incluso a desmotivar a los alumnos y llevarlos al abandono de los estudios. En cuanto a las guías didácticas, concluyeron que éstas cumplen una labor fundamentalmente instrumental, de complemento de otros materiales didácticos, ante las carencias comunicativas características de la educación a distancia. Para los alumnos, las guías didácticas constituyen una herramienta que permite distinguir los aspectos fundamentales de estudio y dar forma al proceso de aprendizaje. Aunque también aprecian que la mayor parte de las guías didácticas no satisfacen por completo las necesidades de información de los alumnos de la UNED, y deben mejorarse considerablemente.

Con ocasión de la implantación de los nuevos Grados adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), durante el curso académico 2009-2010, nuevamente el IUED emprendió una investigación sobre la propia UNED, a iniciativa de su Unidad Técnica de Investigación. Así, bajo la dirección de Ángeles Sánchez-Elvira, se inició el Proyecto "Del diseño a la evaluación en competencias genéricas: Análisis empírico e intervención

mediante rúbricas" (Ref. EA2009-0102).¹ La tercera fase del proyecto se ocupó del análisis del proceso de implantación de los nuevos Grados en universidades con modalidad educativa de *blended-learning*, en este caso la UNED, y valorar así las estrategias seguidas por los profesores para el diseño de sus asignaturas (materiales didácticos, curso virtual, metodología y sistema de evaluación), y su nivel de entendimiento e incorporación de las competencias genéricas (Sánchez-Elvira, Luque, García-Cedeño, De Santiago-Alba, Fernández-Sánchez y López, 2010).

En esa tercera fase se analizaron las guías de estudio de las asignaturas (135, en total) de los primeros trece Grados implantados en la UNED;² es decir, se estudiaron 405 documentos. Posteriormente, se llevó a cabo entrevistas en profundidad a distintos equipos docentes de la UNED, a fin de conocer sus creencias sobre la enseñanza, por un lado, y el aprendizaje de los estudiantes, por otro; así como acerca de los vínculos entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo especial hincapié en el papel de la evaluación; y cómo todo ello había sido explicitado (o no) en las guías de estudio de sus asignaturas. Además, se recababa información acerca de las dificultades y resistencias que encuentran los profesores en la preparación de sus asignaturas en el nuevo marco normativo y pedagógico, y de cómo planteaban el desarrollo de las competencias genéricas.³

Un resumen muy breve de los resultados de la tercera fase de la investigación, sería: los casos de adaptaciones al nuevo modelo pedagógico han resaltado por su calidad y el alto nivel de compromiso y reflexividad de los equipos docentes. No obstante, ha prevalecido

¹ Este proyecto fue financiado por el Ministerio de Educación en el marco de la convocatoria 2009 del Programa de Estudios y Análisis, para apoyar la evaluación y mejora de determinados aspectos del sistema español de enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario.

² En el curso académico 2009-2010 se inició la implantación de los nuevos Grados en la UNED, siendo los primeros: Ciencia Política y de la Administración, Economía, Educación Social, Estudios Ingleses, Filosofía, Geografía e Historia, Historia del Arte, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica Industrial y Automática, Ingeniería Mecánica, Lengua y Literatura Españolas, Psicología y Sociología.

³ De este modo, se conoce la imagen que se forjan de las competencias, en especial las genéricas, y de la traducción en forma de resultados de aprendizaje, formas de evaluación y actividades de enseñanza-aprendizaje en el marco de su asignatura.

la adaptación formal al EEES, debido a diversas dificultades y resistencias para conocer y comprender el nuevo modelo (cambios pedagógicos y metodológicos, terminología...), mientras continúan aún muchos de los elementos del antiguo modelo de la UNED (énfasis en la transmisión de conocimientos y en la evaluación de los contenidos). Simplificando en exceso: hay un grupo de profesores que ya aplicaban los principios que orientan el EEES (v. gr., el diseño integrado y los nuevos roles de docentes y estudiantes); para ellos, la implantación de los Grados ha supuesto el afianzamiento de su concepción de la enseñanza-aprendizaje. Otros profesores, caracterizados por una constante reflexividad sobre su propia práctica docente, asumen la implantación como una ventana de oportunidad para re-aprender a desempeñar su docencia. Otros profesores, más resistentes al cambio y al nuevo modelo, han hecho una adaptación más formal de sus asignaturas, limitándose a cumplir con la normativa y orientaciones para la implantación de los Grados. Y otros profesores, aún desde su desacuerdo con el llamado *Plan Bolonia*, han articulado un discurso crítico a la par que constructivo hacia el EEES, partiendo de concepciones pedagógicas que no lo contradicen necesariamente (García Cedeño, De Santiago Alba, Luque Pulgar y Sánchez-Elvira, 2012). Estas cuatro actitudes ante la implantación del EEES, se han visto reflejadas en los diseños de las asignaturas, en general, y en los materiales didácticos en particular (especialmente en las guías de estudio).

En los distintos estudios empíricos que hemos citado se evidencia, de una manera u otra la relevancia de los materiales de estudio para el aprendizaje autónomo y a distancia de los estudiantes, y la eficacia de lograrlo depende de la calidad de dichos materiales. No hemos encontrado -hasta la fecha- investigaciones donde los propios estudiantes valoren y opinen sobre la eficacia pedagógica de las guías de estudio adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en entornos de *e-learning* o *b-learning*. Esta es la razón principal que nos llevaron a plantearnos esta investigación: obtener evidencias de la utilidad de las guías de estudio, y hacerlo en el contexto de una universidad española, que es un referente en educación a distancia.

Diseño de la investigación

Para llevar a cabo este estudio, la **población objetivo** son los estudiantes que se matricularon por primera vez en la UNED en el primer curso de los nuevos Grados, y que se implantaron en los años académicos 2009-2010 y 2010-2011. Elegimos estos estudiantes porque, en principio, se estarían iniciando en estudios a distancia, de la misma manera que estarían utilizando por primera vez las guías de estudio de las asignaturas. Queríamos valorar las opiniones sobre su primer año en la UNED de quienes se enfrentaban con un modelo “desconocido” de alguna manera para ellos, y poder conocer así cómo afrontaron esos comienzos siguiendo las orientaciones de las guías de estudio.

Así las cosas, al inicio de nuestro estudio, surgieron varias interrogantes, a modo de **preguntas de investigación**: ¿cuál es la utilidad que han tenido las guías de estudio de los nuevos títulos de grado en la formación de los estudiantes en su primer año? ¿Cuál ha sido la información más relevante para los estudiantes, o la de menos utilidad, y cuál han echado de menos? ¿Qué se ha de mejorar en el diseño de las guías de estudio para optimizar la formación de los estudiantes, desde la opinión de estos últimos, que son finalmente los usuarios de ellas? De allí que el interés fundamental para esta investigación es valorar cómo las características del diseño curricular de una asignatura, previsto y comunicado en las guías de estudio, permiten, promueven o dificultan a los estudiantes su aprendizaje. A su vez, valorar el uso efectivo de los distintos apartados de las guías de estudio por parte de los estudiantes. Y, finalmente, elaborar recomendaciones que ayuden a optimizar la eficacia pedagógica y la comunicación de los equipos docentes con sus estudiantes mediante la mejora de las guías de estudio.

De este modo, el **objetivo general** que nos planteamos en esta investigación es el de valorar la utilidad de las guías de estudio como recursos didácticos desde la perspectiva

de los estudiantes de las nuevas titulaciones adaptadas al EEES en la UNED. Y como **objetivos específicos:**

- Conocer las valoraciones de los estudiantes sobre las guías de estudio como recursos didácticos.
- Conocer la información contenida en las guías de estudio más valorada por los estudiantes de cara a su aprendizaje, así como aquella información que les sería útil y no han encontrado en las mismas.
- Hacer algunas recomendaciones para mejorar la calidad de las guías de estudio y su eficacia de cara al aprendizaje de los estudiantes.

La **metodología de trabajo** que hemos utilizado es cuantitativa, mediante un cuestionario online, semiestructurado que incluye preguntas abiertas, que nos ayuden a conocer las preferencias y motivaciones de la población objeto de estudio, en relación con la utilidad de las guías de estudio de sus asignaturas. De este modo, con esta investigación pretendemos conocer las relaciones y los patrones en los cuales los estudiantes de la UNED articulan los nuevos cambios pedagógicos con respecto a los resultados de su aprendizaje.

La muestra elegida para la realización del Trabajo de Fin de Máster han sido los estudiantes que cursaron asignaturas de primer curso de Grado, en los años académicos 2009-2010 y 2010-2011. Dado que no teníamos acceso a los correos electrónicos de los estudiantes ni autorización de la UNED para solicitarlos, pensamos que la mejor manera de hacer llegar la versión online de nuestro cuestionario a estudiantes de primer curso de los Grados implantados era hacerlo a través de sus Comunidades de Acogida, en la plataforma aLF. El instrumento utilizado para nuestra investigación está basado en un

cuestionario único, autorrellenado en línea, construido *ad-hoc* para lograr los objetivos de nuestro Trabajo de Fin de Máster.

Oportunidad y relevancia

En cuanto a la oportunidad y relevancia de nuestra investigación, podemos decir que la misma tiene varios atractivos. Primero, el estudio que se pretende desarrollar se enmarca dentro de un tema que hoy por hoy está en el centro del debate, como es el de la adaptación de los nuevos grados y postgrados al Espacio Europeo de Educación Superior, más por la complejidad que supone en entornos *b-learning* y *e-learning* como los de la UNED.

Segundo, porque las evaluaciones de la calidad de los materiales didácticos, en general, y de las guías de estudio, en particular, en la UNED suelen hacerse principalmente mediante el análisis del diseño, coherencia y presentación de los mismos, o desde la mirada de los docentes.

Tercero, porque el análisis de las opiniones realizadas por los estudiantes sobre la utilidad de las guías de estudio —en su condición de usuarios finales—, podría ayudar a mejorar la calidad de las mismas, en la medida en que conozcamos qué es lo que funciona para ellos de cara a orientar el estudio de las asignaturas, a su propio aprendizaje y al éxito académico.

Cuarto, las recomendaciones que surjan como resultado de la investigación podrían ser tomadas en cuenta por los distintos equipos docentes de los Grados de la UNED, con miras proceso de acreditación de las titulaciones, como una de las evidencias del sistema de garantía de calidad de las mismas. Quinto, y más importante, porque el énfasis del nuevo paradigma del llamado *Plan Bolonia* está puesto en el proceso de aprendizaje de

los estudiantes, ya no tanto en la enseñanza impartida de manera tradicional; por lo que éstos pasan a ser los protagonistas en la adquisición del conocimiento, y las guías de estudio son un instrumento fundamental en su consecución.

Es aquí donde se encuentra el principal atractivo de esta investigación a corto plazo: considerar de forma sistemática e integrada tanto factores estructurales en la evaluación de la calidad de los materiales didácticos (distintos apartados de las guías), como factores que reflejan las valoraciones y opinión de los usuarios de los mismos: los estudiantes. Esto permitirá identificar componentes relevantes en términos de buenas prácticas, debilidades y retos en la elaboración de las guías de estudio; lo que redundaría en una mayor eficacia pedagógica y mejora de la calidad docente en la UNED. Por todo ello, el desafío por desarrollar este estudio forma parte de la búsqueda de espacios propios de investigación y nace de nuestra convicción de que sus resultados pueden contribuir en la generación de marcos referenciales y empíricos, que puedan luego ser contrastados y aplicados por cualquier institución universitaria, o docente interesado en su utilización.

Nuestra pertenencia al Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), como técnica de investigación, nos ha permitido colaborar desde 2007 en distintos proyectos sobre la propia UNED, sobre los distintos factores que caracterizan la educación a distancia en general, y las guías de estudio en particular, en el marco del proceso de implantación y adaptación al EEES. Esto es lo que nos ha motivado a seguir profundizando en una temática que consideramos relevante para la propia institución, en línea con nuestra especialización en *E-learning*, dentro del *Máster Oficial en Comunicación y Educación en la Red*.⁴

Además, los resultados del presente Trabajo de Fin de Máster esperamos difundirlos mediante su presentación en aquellos seminarios y congresos con temáticas afines.

⁴ Nuestro Trabajo de Fin de Máster guarda estrecha relación con la asignatura 'Diseño de cursos virtuales' del *Máster Oficial en Comunicación y Educación en la Red*, y que nos fue impartida por el profesor Miguel Santamaría Lancho. Con nuestra investigación hemos pretendido aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas al cursar esta asignatura, así como lo aprendido teórica y metodológicamente en las distintas asignaturas que conforman el programa general del Máster y de la especialidad de *E-learning*.

Nuestra meta final es que los resultados derivados de esta investigación sean tenidos en cuenta a la hora de adoptar acciones formativas para los equipos docentes de la UNED, así como para el diseño de buenas prácticas que les apoyen en la mejora de la elaboración de las guías de estudio de sus asignaturas.

Estructura del Trabajo

El desarrollo del Trabajo de Fin de Máster se divide en **cuatro partes** diferenciadas, a la par que vinculadas. Su conexión queda reflejada en la medida en que se avanza en su lectura: la construcción y secuencia de cada apartado, cada párrafo, de cada capítulo va de lo general a lo más específico, tanto en lo formal como en lo temático. Este hilo conductor siempre mantiene el foco en lo que nos ocupa: la utilidad y relevancia de las guías de estudio adaptadas al EEES en un modelo de enseñanza a distancia o semipresencial (la UNED), desde la perspectiva de sus usuarios finales, los estudiantes.

El **primer capítulo**, denominado “Comunicar mediante textos académicos”, está dedicado a la fundamentación teórica. En principio, tratamos de comprender el término *comunicación* de una manera general, y en relación con la educación de manera particular. En esta primera aproximación nos ocupamos de distintos modelos de comunicación que han surgido a lo largo de la historia, especialmente en las últimas décadas; prestando especial atención a sus usos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje; hasta llegar a la Educomunicación. La fundamentación teórica concluye con dos apartados dedicados a analizar la comunicación escrita y el aprendizaje mediante texto; lo que nos permite unir el marco teórico desarrollado con el siguiente capítulo.

El **segundo capítulo**, “Las guías de estudio en los Grados de la UNED”, se dedica por entero a contextualizar la relevancia de las guías de estudio adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), específicamente en entornos a distancia o semipresenciales, como lo es la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). En

un primer momento, abordamos la convergencia europea como respuesta para atender los desafíos de la educación superior en el siglo XXI, repasando brevemente la creación del EEES, y los cambios de concepción pedagógica y renovación metodológica que ha supuesto para las universidades. A continuación, nos referimos a la adaptación al llamado *Plan Bolonia* por parte de la UNED. Tras una breve descripción del método formativo en esta Universidad, nos detenemos especialmente en lo que supuesto la adaptación de las asignaturas de los nuevos Grados a los requerimientos del EEES.

En un nuevo apartado, nos ocupamos de las guías de estudio diseñadas por los equipos docentes de la UNED, en el marco del nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje; para ello, hacemos una primera aproximación a la relevancia de los materiales didácticos en una universidad a distancia o semipresencial, a diferencia de lo que ellos suponen en modelos presenciales; de seguidas, bajamos un nivel de particularización para dedicarnos a las guías didácticas, hoy guías de estudio, y la importancia que tienen para los estudiantes de la UNED. Posteriormente, pasamos a profundizar en lo relativo a las guías de estudio ya adaptadas al EEES: consideraciones generales, investigaciones empíricas realizadas por equipos investigadores, etc. Todo ello nos lleva, finalmente, a detenernos en uno de los aspectos fundamentales de una guía de estudio: su estructura. Presentamos, además, una comparativa de los apartados de algunas guías de estudio de varias universidades; así como otra comparativa de distintos modelos organizativos de las guías de la UNED, a nivel de apartados y contenidos que éstos deben incluir, propuestos por diferentes autores. En suma, los dos primeros capítulos tratan de aportar una visión integral de las cuestiones fundamentales que fundamentan teóricamente y contextualizan nuestra investigación.

El **tercer capítulo**, “Metodología de Investigación”, presenta –como su título indica– las bases metodológicas con las que damos cuenta de los objetivos, cuestiones y variables establecidas en torno al problema de la investigación, desde el marco paradigmático de la investigación en Ciencias Sociales. Se describe el problema de investigación, así como los objetivos, la hipótesis de trabajo y las premisas de las que hemos partido para llegar a ella. Posteriormente, entramos en lo que es el propio marco de referencia metodológico,

que incluye: describir el diseño de la investigación, las características de la población sujeto de estudio y la muestra, y la presentación del instrumento de recogida de información (diseño, validación y aplicación del cuestionario de autorrellenado en línea).

El **cuarto capítulo** concentra los resultados y el análisis del estudio empírico, así como el tratamiento de la información. Para su presentación, se sigue la secuencia del instrumento de recogida, por lo que cada epígrafe corresponde a una pregunta del cuestionario; y en los mismos se describen y analizan los datos cuantitativos o cualitativos, según el tipo de preguntas. Y en el caso de preguntas en que convivan ambos tipos de datos hemos articulado de manera encadenada lo cuantitativo y lo cualitativo. Cuando se trata de datos cualitativos, éstos se presentan en tablas o gráficos; mientras que los datos cualitativos —provenientes de las preguntas abiertas del cuestionario— se incluyen los textos más significativos relacionados con los objetivos de la investigación, y se identifican las citas textualmente con los datos del caso de manera anónima.

Las **Conclusiones** retoman los supuestos de hecho, muestran —a modo de resumen general— las ideas más destacadas de los resultados de la investigación, haciendo un recorrido del análisis efectuado. Además, presentan algunas reflexiones finales, y se plantean nuevos interrogantes y líneas de investigación.

I COMUNICAR MEDIANTE TEXTOS ACADÉMICOS

“Cualquiera que pretenda estudiar cómo utilizamos el lenguaje para comunicarnos debe abordar primero ciertas cuestiones básicas: cuestiones tales como qué es exactamente ‘comunicar’, qué comunicamos y de qué modo lo hacemos. A primera vista, parece que las respuestas a tales preguntas son sencillas y evidentes. Sin embargo, un enfoque algo más detallado revela pronto la complejidad de los sistemas y los procesos que intervienen en la interacción verbal”
(Escandell Vidal, 2005)

I.I La Comunicación

El origen etimológico de la palabra “comunicación”, en primer lugar, es el sustantivo latín *munis*, que hace referencia a un deber o una obligación, a partir de la cual se originará un *communis*; esto es, poner en común o compartir este deber u obligación con los demás, originando de esta forma una *communitas*; es decir, un conjunto de individuos que comparten un deber. Mario Kaplún (1998: 60) nos dice que *comunicación* “deriva de la raíz latina COMMUNIS: poner en común algo con otro. Es la misma raíz de *comunidad*, de *comunió*n; expresa algo que se comparte: que se tiene o se vive en común”. Por su parte, el origen etimológico de la palabra “comunicar” es el término latino “*communicare*”, que significa “compartir, participar en algo, poner en común”. En esta misma línea, el profesor Roberto Aparici (2003: 39) señala que “comunicación implica diálogo, una forma de relación que pone a dos o más personas en un proceso de interacción y transformación continua”.

Mucho se ha escrito sobre qué es la comunicación. Simplificando, podemos decir que es el proceso por el cual un emisor envía a través de un canal un mensaje a un receptor, en un momento y espacio determinado; a fin de transmitir, intercambiar o compartir ideas,

información o significados comprensibles para ambos. Así, encontramos autores que describen de manera diversa este proceso. Según Stanton, Etzel y Walker (2007:511), la comunicación es *“la transmisión verbal o no verbal de información entre alguien que quiere expresar una idea y quien espera captarla o se espera que la capte”*. Cardona (1990) define *comunicación* como el proceso que ocurre entre un transmisor (hablante o escritor del mensaje) y un receptor (escucha o recibe el mensaje), para enviar o recibir información (mensaje, que puede percibirse a través del oído, tacto o vista) con alguna consecuencia, a través de un medio de transmisión (habla, teléfono, ordenador, papel). De este modo, podemos decir que la comunicación es un proceso de transmisión y recepción de ideas, información, mensajes, decisiones, teorías. Es un acto social, en la medida en que se trata de un qué hacer colectivo, con el otro como persona; a través de la cual ambos comunicantes construyen su realidad.

Cada acto comunicativo concreto está caracterizado por un conjunto de coordenadas que lo hacen único e irreplicable: se produce entre individuos concretos, en un espacio concreto, en un momento determinado, y en unas circunstancias particulares (Escandell Vidal, 2005:9).

Para que se lleve a cabo ese proceso comunicacional es necesario que se encuentren presentes varios elementos. El *emisor*, que es quien comienza el proceso de comunicación. Un *receptor*, que es quien recibe el mensaje enviado por el emisor. El *código*, que es el sistema común integrado por signos o símbolos, en ocasiones sujetos a reglas de emisión y recepción. Los códigos pueden ser lingüísticos (idioma, por ejemplo), paralingüísticos (aunque no se identifican con el lenguaje están próximos a él a modo de apoyo o complemento, como el lenguaje corporal), o extralingüísticos. El *mensaje*, que es lo que se transmite (conversación, escritura, imagen, gestos, sonido, etc.). El *canal*, que es el medio por el cual transita el mensaje (aire cuando se habla; papel cuando se escribe; pintura cuando se dibuja; cables y ondas eléctricas, ordenador o dispositivo móvil, teléfono, televisión o radio, etc.).

El problema se ha presentado cuando se ha confundido o sustituido, con demasiada frecuencia a lo largo de la historia, el término *comunicación* por el de *información*.

Informar es parte del proceso de comunicar, pero no al revés; dado que informar sólo implica transmisión de datos.

El robo ha sido casi perfecto. Y la palabra «comunicación» que implica la idea de transformación, cambio, movimiento ha sido reemplazada por otra que conlleva la idea de transmisión sólo de una parte a otra. La comunicación no establece límites de quién es quién, todos los que participan en este proceso pueden ejercer todos los papeles.

El robo, entonces, ha cumplido su objetivo: secuestrar el significado de una de las palabras más hermosas de nuestra lengua. La «comunicación» nos permite poner a todos los que participan en una relación entre iguales. Cualquier otro ejercicio o práctica de la «comunicación» que no implique una relación horizontal pone bajo sospecha a quienes la pronuncian o la ejercen en su nombre (Aparici, 2003:39).

I.II Modelos de comunicación

La comunicación ha sido analizada a lo largo de la historia desde diferentes perspectivas, toda vez que la gran mayoría de los estudiosos de este proceso han desarrollado sus propios modelos. Algunos son más divergentes, otros más similares; en algunos se hace más énfasis en la información transmitida; en otros en el canal por el cual se transmite; y otros hacen hincapié en el proceso comunicacional propiamente. Hacerse eco de las grandes aportaciones de los estudiosos de la comunicación es tarea que sobrepasa los límites de este Trabajo de Fin de Máster. No obstante, y sin pretensión de exhaustividad, presentamos algunos de estos modelos; aunque dejando de lado aquellos que tengan que ver exclusivamente con el habla o con los medios de comunicación de masas, ajenos al objetivo de nuestra investigación (comunicación escrita).

Aristotélico

Cuando Aristóteles se propuso definir el término *comunicación*, lo hizo como la búsqueda de recursos de persuasión alcanzables. Para este filósofo, la persuasión es el empeño del emisor del mensaje para convencer al receptor de su punto de vista. Para él,

comunicación significaba sólo retórica. Su modelo se resume en tres conceptos: persona que habla; discurso que pronuncia, y persona que escucha (auditorio). Es un modelo que distingue el fenómeno de la comunicación de manera parcial porque se originó en la Grecia antigua, de carácter y sistema político predominantemente orales, donde el dominio de la palabra era una necesidad obligada. No obstante, es cierto que la mayoría de los modelos de comunicación lo toman como base, desarrollando otros aspectos del proceso comunicacional (Aristóteles, 2004).

Lineales

La teoría de la información de Shannon y Weaver es más un modelo de *información* que de *comunicación*, al punto de ser conocido por su ya famosas metáforas del telégrafo o del ping-pong. Proponen un esquema lineal del proceso comunicativo, entendiendo a éste como una concatenación de elementos. Para ellos, la idea fundamental es que la información (producto vinculado a la cantidad de datos de un mensaje) debe ser transmitida con la ayuda de un canal (línea telefónica, ondas hertzianas). Establecieron un esquema por el cual una fuente emisora selecciona ciertos signos de un repertorio (alfabeto), organizando con ellos un mensaje (organización secuencial), que es transmitido mediante la emisión de señales o estímulos físicos; a través de un canal electrónico o mecánico. Es en el canal donde pueden incidir ruidos que distorsionen la señal inicial. Cuando el receptor recibe el mensaje, se produce el proceso inverso a la del emisor, a fin de que reconstruya el mensaje original (Pinazo y Pastor, 2006). El modelo de Shannon y Weaver fue desarrollado para la telecomunicación; es decir, para estudiar los equipos técnicos (micrófonos, auriculares, altavoces, cables, etc.) y no para estudiar sus agentes o destinatarios humanos. No estaban interesados en los aspectos psicológicos de la comunicación ni de sus aspectos dinámicos (Seising, 2009).

Es evidente que en su origen la propuesta de Shannon es completamente ajena a la comunicación desde una perspectiva social. Aquí no están directamente comprometidas ni

personas ni grupos. No hay interacciones, influencias, emociones, percepciones, aprendizajes u otros elementos de carácter psicosocial. No aparecen variables de tipo situacional, como tampoco aparece la cultura en ninguna de sus manifestaciones. La comunicación es presentada sin contexto y sin historia, desconociendo el hecho de que ningún elemento puede tener un sentido si no está ubicado dentro de un marco mayor (López Pérez, 1998:26).

Harold Lasswell es el autor de la ya famosa frase “un modo adecuado de describir un acto de comunicación consiste en responder a las preguntas ¿quién dice qué en qué canal a quién y con qué efectos?”, con la cual se da lugar al primer modelo de la comunicación de masas. Este autor adapta el modelo de Shannon y Weaver a la comunicación social, al añadir el efecto de la comunicación (de donde surgirá posteriormente la propaganda). El modelo de Lasswell puede entenderse como intervencionista y manipulador de la comunicación: hay un emisor que detenta el poder y capacidad de influencia, y existe un receptor pasivo. Es un modelo integrado en las llamadas *Teorías de la aguja hipodérmica*, que conciben la comunicación social como una “inyección” que influye directamente sobre el público. Según Maximiliano Fernández Fernández (2010), Lasswell:

[...] desde planteamientos conductistas, enuncia los mecanismos del proceso de comunicación como desencadenantes de los estados de opinión. Lassell, siguiendo el modelo de la retórica de Aristóteles y Quintiliano (“Quis, Quid, Ubi, Quibus auxiliis, Cur, Quomodo, Quando?”), utilizando en sus enseñanzas de oratoria (orador – discurso – auditorio), 2.250 años antes, formula cinco grandes cuestiones (5W) que deben analizarse a la hora de interpretar cualquier acto comunicativo: who (communicator, análisis del control de la información) says what (message, análisis de contenido) in which channel (medium, análisis de medios), to whom (receiver, análisis de audiencia) and with what effects (effect, análisis de efectos) (Fernández Fernández, 2010:143).

Pinazo y Pastor (2006), hacen un resumen de las cinco preguntas de Lasswell: *¿Quién?*, referida al emisor o fuente del mensaje, haciendo énfasis en el análisis del control. *¿Dice qué?*, relativo al mensaje propiamente que se transmite en el proceso comunicacional (análisis del contenido como estrategia de estudio de la comunicación). *¿En qué canal?*, apela al medio o contexto en que se produce el acto comunicacional (análisis de los medios). *¿A quién?*, remite al receptor del mensaje, ya sea un individuo o un grupo de personas (el análisis de la audiencia sería la estrategia para su estudio). Y, finalmente,

¿Con qué efectos?, referida a las consecuencias de la comunicación (análisis de los efectos).

Estos modelos presentan la comunicación como un fenómeno neutro, estático; sin una relación evidente con la estructura social en la cual el proceso se desarrolla. El receptor se mantiene en una posición pasiva.

Circulares

Roman Jakobson –que fuera uno de los miembros del Círculo Lingüístico de Praga–, elabora un modelo de comunicación con el lenguaje como su principal instrumento. Para este autor, todo proceso comunicacional incluye seis elementos fundamentales, cada uno con su correspondiente función del lenguaje: contexto (*función referencial*), emisor (*función emotiva*, según la intención y la actitud con la que emita el mensaje), receptor (*función conativa*, ya que el mensaje debería conseguir su respuesta o reacción), mensaje (*función poética*, orientada hacia el mensaje por el mensaje, relacionada con la estética), contacto (*función fática*, para establecer, prolongar o interrumpir la comunicación, y asegurarse de que el canal funciona bien), y código (función metalingüística, si el discurso versa sobre el propio código). Estas funciones pueden simultanearse en un mismo proceso comunicacional, aunque en la mayoría de las veces es una la que prevalece. Este modelo incorpora la utilidad pragmática del mensaje y de la intencionalidad del receptor en el proceso comunicativo, así como abre la puerta a posteriores estudios del lenguaje en relación con los hechos sociales (Pinazo y Pastor, 2006).

Entre los modelos circulares también se encuentran los llamados *modelos de comunicación psicológicos*, pues vinculan la dimensión física de la comunicación con los procesos mentales de las personas que se comunican. Entre los más conocidos están los de Osgood y Schramm, Hovland y Berlo. Para Osgood y Schramm la comunicación no es un proceso lineal, sino que es fundamentalmente circular. Estos autores centran la

atención en la conducta de los actores principales en el proceso comunicativo y no en el canal de comunicación, toda vez que son ellos quienes realizan funciones análogas: codificar, descodificar e interpretar. Es un modelo útil para el estudio de la comunicación interpersonal, pero no tanto para el de la comunicación colectiva o de masas (Fernández de Mottay Hernández Mendo, 2013).

El modelo de David K. Berlo se entiende como uno de los modelos circulares al definir la comunicación como un proceso de ida y vuelta de contenido informativo que produce cambios (Berlo, 1987). Para este autor, “la idea de comunicación como mero transporte efectivo de información va unida a la idea de que el significado está en las palabras, en el mensaje que se envía, sin considerar que el significado está fundamentalmente en las personas” (Fernández de Mottay Hernández Mendo, 2013). De este modo, emisor y receptor pueden interpretar de manera diferente un mismo mensaje en función de las expectativas planteadas, sus experiencias vitales, la situación psicológica y social en que se encuentran. Berlo produjo también otro modelo que trata de establecer una relación entre los procesos de comunicación, aprendizaje y comportamiento. Este segundo modelo contiene diversas variables psicológicas (atención, significado comprensión, aceptación, compromiso por la acción y otras), además de destacar el papel de la realimentación (Berlo, 1987).

Autores como Norbert Wiener, Kurt Lewin, Margaret Mead y Gregory Bateson, investigadores del *Massachusetts Institute of Technology*; así como los miembros de la Escuela de Palo Alto (California), dirigidos por el mismo Bateson, aplicaron la *Teoría General de Sistemas* al análisis de la comunicación humana, introduciendo conceptos tales como el feedback o los procesos circulares, frente a la idea lineal de modelos matemáticos como el de Shannon y Weaver. Los investigadores de la Escuela de Palo Alto entendían la comunicación como un proceso social permanente, integrado por diversos elementos: palabra, gesto, mirada, mímica, el espacio que separa a una persona de otra. En definitiva, la comunicación verbal está permanentemente unida a la no verbal. Bateson y sus colaboradores formularon la *Teoría de los tipos lógicos*, que estudia los

diferentes niveles de abstracción que existen en la comunicación, y en la que pueden aparecer discontinuidades o aparentes contradicciones (Pinazo y Pastor, 2006). La metáfora que ilustra los modelos de ambos grupos de investigadores es el de la orquesta, por la cual el proceso comunicacional se entiende como:

[...] un sistema de canales múltiples en el que el actor social participa en todo momento, tanto si lo desea como si no: por sus gestos, su mirada, su silencio o incluso su ausencia. En su calidad de miembro de una cierta cultura, forma parte de la comunicación como el músico forma parte de la orquesta, pero en esta vasta orquesta cultural no hay director ni partitura. Cada uno toca poniéndose de acuerdo con el otro. [...] La analogía de la orquesta tiene la finalidad de hacer comprender cómo puede decirse que cada individuo participa en la comunicación, en vez de decir que constituye el origen o el fin de la misma (Pinazo y Pastor, 2006:33).

Cuando los modelos circulares pasan a considerar conjuntamente la comunicación en su nivel psicológico y social, se van haciendo progresivamente más complejos. Surgen así los modelos que conciben la comunicación como una red de difusión o transmisión de influencias, informaciones, significados, etc., y a partir de la cual se generan las actitudes, opiniones y acciones de los miembros de una sociedad.

Semiológicos o semióticos

De acuerdo con Pinazo y Pastor (2006), Ferdinand de Saussure crea la Teoría General de los Signos a partir del estudio de la lingüística, que indaga sobre la relación existente entre el signo (el significante) con aquello que significa (el significado). Es una relación arbitraria y convencional en el caso del lenguaje humano. Por su parte, Charles Sanders Peirce creó la semiótica, partiendo de la filosofía pragmática para estudiar toda clase de signos (no sólo los lingüísticos). La semiología estudia cualquier sistema de signos (imágenes, gestos, sonidos, objetos; así como los que se encuentran en ritos, protocolos o espectáculos). Comprende tres disciplinas: La *sintáctica*, que estudia la forma en que los signos se relacionan y estructuran dentro de un determinado sistema de signos

(gramática en los idiomas). La *semántica* estudia los significados de los signos. Y la *pragmática* se interesa por la influencia de los signos sobre el comportamiento de las personas. Con el paso del tiempo, la semiótica ha ido prestando más atención al peso de lo social en el estudio de los signos.

Mientras que en los inicios de la semiótica se trataba fundamentalmente de analizar la conexión del signo con su referente, algunos años más tarde –en la década de los setenta– se convirtió en una disciplina importante para el estudio de la comunicación. Se había pasado de una semiótica que estudiaba signos a una semiótica de los enunciados, para acabar en una semiótica discursiva. De esta forma se iba aproximando a la complejidad de la comunicación, en la que se producen conversaciones y no una mera enunciación de signos (Pinazo y Pastor, 2006:29).

Habermasiano

Jürgen Habermas, crítico de la *Mass Communication Research* norteamericana, elabora la *Teoría de la Acción Comunicativa*. De acuerdo con ella, la comunicación es determinante en lo social y en su propia evolución; partiendo del supuesto de que el lenguaje se diferencia según sus funciones de entendimiento, integración social y socialización, lo que hace posible el tránsito desde la interacción mediada por símbolos a la interacción regida por normas (Fernández Fernández, 2010). Habermas define la comunicación como un elemento básico de la definición del hombre y de la sociedad humana. Según él, la comunicación humana no debería estar sujeta a la dominación del Estado, y los ciudadanos racionales deberían poder actuar en la sociedad de forma libre en el ámbito político. Propone que el interés práctico va inherente a la acción comunicativa, a base de la cual se desarrolla la subjetividad, la intercomunicación y la interacción. Toda tarea emancipatoria se sustentaría en una transformación de las condiciones de comunicabilidad e incommunicabilidad existentes en una sociedad y momento histórico particular.

Habermas entiende que el análisis de la sociedad moderna puede llevarse a cabo a través de la racionalización del mundo de la vida y del sistema. El mundo de la vida, como correlato de los procesos de entendimiento, se representa como “un acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente” (Habermas, 1987b, 177). El lenguaje y la cultura son, en suma, sustantivos al mismo y en su horizonte las personas se entienden comunicativamente. Es la fuente desde la que se interpreta la realidad poniendo en juego el mundo objetivo y social compartido frente al particular y al colectivo. Desde el momento que las situaciones se presentan problemáticas, cuando precisan de acuerdos, los tres mundos constituyen el sistema de referencia de la acción comunicativa de los agentes en su mundo de la vida (Aznar Minguet, Gargallo López, Garfella Esteban y Cánovas Leonhardt, 2010:265).⁵

En general, la estructura básica del proceso comunicativo que podemos extraer del conjunto de los modelos de la comunicación presta sin embargo mayor atención a los elementos que a su relación. Hasta ahora hemos visto que la mayoría de los modelos clásicos se centran en los aspectos funcionales de la comunicación, muchos de ellos tomando como base la comunicación interpersonal para referirse a la comunicación colectiva. Sin embargo, incluso aquellos modelos más elaborados pierden de vista aspectos esenciales de la comunicación colectiva:

- a) Que la opinión, la actitud o la decisión no se configuran sólo en el nivel de la experiencia individual, grupal, o colectiva, sino también en el nivel discursivo y de la representación: es en el conjunto de relatos sociales donde tomamos las herramientas y elementos para categorizar nuestras experiencias, construir nuestras identidades y nuestras vivencias; y, en definitiva, comprender nuestro mundo y a nosotros mismos.
- b) Que nuestras comunicaciones en el nivel social no se refieren principalmente a objetos o experiencias elementales, sino a objetos o experiencias cargados de sentidos y que, en definitiva, nos remiten a imaginarios culturales donde se articulan valores, relaciones lógicas, etc.

⁵ La cita de “Habermas, 1987b, 177” es de los propios autores, y se refieren a: Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista. Madrid, Taurus.

I.III La educación y la comunicación

La educación y la comunicación se vinculan de muchas maneras. De acuerdo con García Aretio (2012), la confluencia de la información –a través de procesos de búsqueda, procesamiento, almacenamiento, etc.,) –, y la comunicación –con la distribución e intercambio de información–, hace que se produzca el conocimiento. Cuando la información da significado a los datos, fundamentándose en la educación, de las experiencias previas y de los valores acumulados, se construye conocimiento.

Los modelos que hemos visto previamente son también útiles para comprender tales vinculaciones. Dentro de los modelos de comunicación lineales que hemos expuesto en el apartado anterior, por ejemplo, se enmarca la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y valores de educadores (élite instruida) a educandos. Los ejes principales sobre los cuales se basa la relación son el profesor y el texto, con los contenidos que aquél considera importantes. Se valora mucho el *dato* y no tanto el *concepto* o las relaciones entre conceptos. En el sistema de evaluación, se premia la retención de los contenidos, la memorización de los datos; y se “castiga” la creatividad y la elaboración propia. En este contexto, el estudiante se habitúa a la pasividad y no se forma en competencias cognitivas superiores como el análisis, el sentido crítico, la creatividad. Para medir el aprendizaje del estudiante, se mide la capacidad de memorización de los contenidos. En este modelo, generalmente esos contenidos son publicados en textos partiendo desde la perspectiva del profesor, quien “transmite sus saberes”. Es una comunicación unidireccional, un monólogo, de emisor a receptor. Al estudiante no le queda otro papel que ser lector pasivo y contenedor de datos e información, mas no de conocimiento.

Mario Kaplún (1998) clasifica a los modelos lineales, de transmisión de información, como el de de Shannon y Weaver, como modelos que hacen “énfasis en los contenidos”, toda vez que se centran en la emisión de un mensaje y la confirmación de que este mensaje ha sido recibido (es lo que se conoce como ‘control de la eficacia en la transmisión de la

información'). En el ámbito académico, encontramos prácticas docentes que se enmarcan en este modelo, donde los contenidos son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo claro de ello –a la par que cercano– podemos encontrarlo en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), antes de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, como veremos más adelante. En un modelo donde los contenidos es lo fundamental, la retroalimentación del aprendizaje se obtiene por la vía de la presentación a exámenes o pruebas que demuestren la adquisición de tales contenidos por parte de los educandos.

Todos conocemos este tipo de educación vertical y autoritaria. O paternalista (el paternalismo es tan sólo una forma más edulcorada del autoritarismo). Todos lo hemos padecido. Es el que predomina en el sistema educativo formal: en la escuela primaria y secundaria, en la universidad. Repetidamente se ha reprochado a la escuela tradicional su tendencia a confundir la auténtica educación con lo que es mera instrucción, con lo cual –se ha dicho también– ella INFORMA pero NO FORMA (Mario Kaplún, 1998: 22).

Los modelos físico-mecanicistas sólo comenzaron a ser puestos en cuestión cuando los movimientos de liberación empezaron a reclamar una mayor igualdad entre fuentes y receptores.

Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad. Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres, creencia en su poder creador.

Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de éstos (Freire, 1975:55).

Mientras que modelos como el de Harold Lasswell, para Mario Kaplún (1998) son modelos que ponen “énfasis en los efectos”, que entienden la comunicación como mecanismos de persuasión. Se caracterizan por la transmisión de mensajes que inciten a un cambio de actitud, pero sin reflexión, sin análisis. En estos modelos, el feedback puede darse mediante cartas, encuestas, entrevistas, la compra de productos o el boicot a ellos, llamadas a programas de televisión o radio, etc. En el ámbito académico la

retroalimentación en estos modelos se puede hacer mediante la realización de exámenes o presentación de trabajos, mediante TICs o no. En palabras de Kaplún:

[...] Para este modelo, comunicar es imponer conductas, lograr acatamiento. En tal contexto, la retroalimentación es tan sólo la comprobación o confirmación del efecto previsto (es decir, la «reacción del sujeto» ante la «propuesta» o «intento de comunicación»). Ella puede ser positiva si el individuo acata la propuesta o negativa si la rechaza. En este último caso le sirve al emisor como instrumento de verificación y control: puede ajustar los próximos mensajes, regularlos, hacerles los cambios formales requeridos para, ahora sí, obtener el efecto prefijado, la respuesta deseada (1998:41).

La educación que pone el énfasis en los efectos corresponde a la ingeniería del comportamiento, por la cual se pretende moldear la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos.

Sus diseñadores [...] cuestionaban al tradicional método libresco por poco práctico; porque no lograba un verdadero aprendizaje en poco tiempo; por lento y caro. Y por ineficaz: el educando repite y después olvida. Proponían, en su lugar, un método más rápido y eficiente, más impactante, más «hecho en serie», de CONDICIONAR al educando para que adoptara las conductas y las ideas que el planificador había determinado previamente [...]. El que determina lo que el educando tiene que hacer, cómo debe actuar, incluso qué debe pensar, es el programador. Todos los pasos de la enseñanza vienen ya programados. Todo lo convierte en técnicas: en técnicas para el aprendizaje (Kaplún, 1998:31).

En este modelo los educandos “aprenden” gracias al uso de las técnicas de aprendizaje recomendadas por el profesor. Son las técnicas las que crean y fomentan hábitos de estudio, de los que dependen el éxito en las evaluaciones y un buen rendimiento académico. Están diseñadas de tal modo que fomentan el cambio de actitud en los estudiantes, haciéndoles pensar que con ellas obtienen la recompensa: aprobar las asignaturas. Estas técnicas están muy presentes en la educación a distancia, “donde el estudiante estudia solo, pero no investigando ni pensando por su cuenta, sino siguiendo los pasos rígidamente prefijados por el programador del curso [...]” (Kaplún, 1998:36). Otro ejemplo que da este autor de las implicaciones de este modelo en el ámbito académico, es el caso de los exámenes tipo test, con respuestas predefinidas donde el estudiante sólo tiene que elegir la correcta; excluyendo toda posibilidad de que el estudiante razone y exponga sus argumentos.

En relación con el modelo de Habermas y la relación que tiene con la educación, Aznar Minguet, Gargallo López, Garfella Esteban y Cánovas Leonhardt (2010) dicen lo siguiente:

Desde esta perspectiva, la educación presupone el diálogo democrático en el que los argumentos sobrepasan los condicionantes externos e internos de los participantes cuyas acciones se encaminan al acuerdo. Los profesores rompen la jerarquía respecto a sus alumnos, estableciendo una relación horizontal desde la que aprenden dialógicamente mediante la aportación diferencial de sus conocimientos y proceden como sujetos que forman parte de la comunidad educativa (2010:267).

No podemos dejar de mencionar en este apartado a Paulo Freire (1975) y su pedagogía libertadora, en donde el método deja de ser instrumento del educador con el cual manipula a los educandos. Este autor hace referencia a una característica actual de la educación: la narración y memorización excesiva que se presenta en las aulas, sin analizar la esencia de ello. Para Freire, estos alumnos son como unos *recipientes* en los cuales se *depositan* los conocimientos; así el maestro es un *depositario* y los conocimientos son los *depósitos* que éste realiza cotidianamente. Es la que él llama: concepción bancaria de la educación. Cuando más pasivos sean, más fácilmente se adaptarán.

La opresión, que no es sino un control aplastador, es necrófila. Se nutre del amor a la muerte y no del amor a la vida.

La concepción "bancaria" que a ella sirve, también lo es. En el momento en que se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático, espacializado de la conciencia y en el cual, por esto mismo, transforma a los educandos en recipientes, en objetos, no puede esconder su marca necrófila. No se deja mover por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano.

Su ánimo es justamente lo contrario: el de controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo. Equivale a inhibir el poder de creación y de acción. Y al hacer esto, al obstruir la actuación de los hombres como sujetos de su acción, como seres capaces de opción, los frustra (Freire, 1975:58).

No obstante, la pedagogía que propone Freire es opuesta. La educación liberadora en el individuo tiene que ser un acto cognitivo en el que se comprenda y analice el contenido, superando la división existente entre el educador y el educando; dejar de lado la relación unidireccional para que la bidireccionalidad contribuya a la educación integral de ambos,

puesto que los dos tienen elementos que aportar a la enseñanza. El uso del diálogo entre educador y educando, como elemento del aprendizaje y como práctica de la libertad, es indispensable; ya que el hombre no se hace en el silencio, sino en la palabra, la acción y la reflexión.

La Educomunicación

En todos los contextos, debería darse más valor a la comunicación, entendida como diálogo, interacción, bidireccionalidad, reciprocidad. Es decir, procesos en los que los emisores y los receptores intercambian continuamente sus roles (EMIREC), desplegándose la comunicación en todo su significado. Esto es fundamental en todos los niveles de la enseñanza, tanto pública como privada, desde la primaria hasta la universitaria. En esta línea de pensamiento nos encontramos a la Educomunicación.

La Educomunicación es un campo de conocimiento inter y transdisciplinar. Mario Kaplún (1998) lo incluye entre los que ponen “énfasis en el proceso”, toda vez que se centra en la interacción entre emisor y receptor, o más personas, a través de cualquier medio y código expresivo.

Por consiguiente, encontramos que el modelo de Kaplún que pone “énfasis en los efectos” tendría el objetivo final de persuadir o dirigir. Por su parte, el que tiene el “énfasis en los contenidos” se centraría en el objetivo de informar o transmitir. Por último, el que pone “énfasis en el proceso” tendría como finalidad el diálogo creativo a través de la Educomunicación, esto es, el diálogo educativo-comunicativo (Barbas Coslado, 2010:22-23).

La Educomunicación tiene su propia historia de creación y diversos referentes, pero desarrollarlos ahora escapan del objetivo de nuestro trabajo. Célestin Freinet, en los años 20 del siglo pasado, con el periódico escolar permitió transformar los tradicionales métodos memorísticos y mecánicos basados en la transmisión de contenidos, fomentando la curiosidad de los estudiantes y la adaptación a su propia realidad social (Barbas Coslado, 2010). Es a partir de la segunda mitad del siglo XX que la UNESCO

comienza a interesarse por las políticas comunicativas en sus planes de crecimiento económico y desarrollo de los países más desfavorecidos. En todos estos años, se han ido desarrollando diversos enfoques educomunicativos, tanto en el mundo anglosajón, como en el europeo y el latinoamericano, en correspondencia con la concepción educativa-comunicativa desde la que parten (*Ibíd.*).

Para la Educomunicación, el acto comunicacional es inherente a la práctica educativa y a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hace hincapié en la dimensión dialógica del proceso comunicacional: los participantes se encuentran en el mismo nivel horizontal, lo que facilita la igualdad en la comunicación. Esta horizontalidad e igualdad en el intercambio dialógico destaca el carácter democrático de la comunicación: los participantes se sitúan en planos simétricos, lo que fomenta una actitud colaborativa. Este es un factor fundamental para la construcción del conocimiento desde el diálogo fluido, en igualdad de condiciones. Para ello es imprescindible conocer y comprender el mensaje de ida y de vuelta:

Resulta evidente que la comunicación de algo presupone el conocimiento de aquello que se comunica, no suele verse con la misma claridad que se dé también el proceso inverso: al pleno conocimiento de ese algo se llega cuando existe la ocasión y la exigencia de comunicarlo. Es en ese esfuerzo de socialización cuando se va profundizando en el conocimiento a ser comunicado y descubriendo aspectos hasta entonces apenas vagamente intuidos de la cuestión de estudio; en el prediálogo imaginario con los destinatarios van apareciendo los contraargumentos, los vacíos, endebles y contradicciones de unas ideas y nociones que hasta entonces aparentaban coherentes y sólidas; y se va llegando a la formulación de un pensamiento propio al que improbablemente se llegaría sin interlocutores, presentes o distantes (Kaplún, 1998: 214).

A diferencia de los modelos anteriores, en la *Comunicación educativa* de Mario Kaplún (1998) –o Educomunicación–, la práctica educativa se enfoca en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje; no en los efectos o en los contenidos. Los educadores son mediadores de aprendizajes, guías que orientan y ayudan a los estudiantes. Éstos son protagonistas de su propio aprendizaje, y –a partir de la socialización y la interacción– construyen conocimiento. En este modelo no hablamos de emisores y receptores; más

bien son participantes e interactuantes, colaboradores mutuos en la construcción del conocimiento.

No obstante, es preciso detenernos para recalcar que los educadores, bajo este modelo, no ceden su responsabilidad de elaborar y preparar los materiales, los contenidos, con los que se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Aunque los comunicadores ya no aparezcamos aquí asumiendo el privilegiado papel de emisores exclusivos, a nosotros nos toca en definitiva la importante misión de elaborar y dar forma a los mensajes: redactar el material impreso, producir los vídeos, crear las obras de teatro o de títeres, realizar el programa de radio, las casetes o la historieta, diseñar el cartel o el periódico mural...

Y, aún más, se nos pide que tratemos de formular esos mensajes «pedagógicamente» (Kaplún, 1998:81).

I.IV La comunicación oral y comunicación escrita

La comunicación a partir de textos posee diversas facetas y componentes que es necesario que mencionemos en este apartado, al menos brevemente. Pero también suelen confundirse las particularidades de la comunicación hablada con la escrita, siendo que ambas –aunque coincidan en algunos elementos–, son distintas en procesos, medios, fines y contextos.

[...] En el enfoque más común se habla del canal como el medio físico por el que circula la señal. De acuerdo con esta caracterización, el habla y la escritura difieren simplemente en lo relativo al medio empleado. Y, sin embargo, sabemos perfectamente que las diferencias entre lengua hablada y lengua escrita van mucho más allá de la mera transferencia de medio.

Las peculiaridades que separan a las producciones orales y a las escritas dependen de dos realidades diversas: por un lado, las que tienen que ver con las ‘propiedades intrínsecas’ de cada uno de los medios, y que, en muchos casos, no resultan transferibles; y, por otro, las relativas a las ‘convenciones externas’ asociadas con la utilización de la lengua en las situaciones que se producen de manera oral y las que requieren el uso de la lengua escrita.

Todo ello contribuye a que lengua hablada y lengua escrita constituyan, actualmente, dos grandes familias de registros, regidas por sus propias convenciones específicas, que dependen sobre todo de dos parámetros básicos: el grado de formalidad y el grado de planificación: ambos deben ser adecuados a las características de la situación comunicativa (Escandell Vidal, 2005:23).

De manera general, y sin pretender entrar en tópicos, podemos decir que la lengua hablada se transmite mediante la articulación de sonidos; es instantánea y suele manifestar mayor carga emotiva; precisamente por su espontaneidad, puede presentar rasgos de descuido en la construcción de oraciones y en la pronunciación, así como cierta pobreza léxica, dependiendo del corpus cultural del hablante (uso de muletillas, ciertas expresiones populares o descorteses, etc.). Por otro lado, la lengua hablada se expresa de forma inmediata y no queda registro, no sólo porque el sonido desaparece, sino también porque ni la memoria de los receptores ni la de los emisores es capaz de retener por mucho tiempo todo lo hablado al pie de la letra (salvo que se grabe en formato audio o vídeo). Además, al hablar, suelen presentarse reiteración de las ideas, abundancia de detalles (redundancias y repeticiones), o el dejar inacabadas las oraciones (anacoluto), realizaciones fonéticas descuidadas (pa'llá, pa'cá, pa'lante, etc.), todas ellas inaceptables en la escritura. Además, tiene una ventaja en caso de que un enunciado presente ambigüedad semántica: es posible aclarar de inmediato lo que se ha entendido mal o resulta confuso (el hablante puede desdecirse de algo que haya resultado inapropiado y reformularlo de forma diferente); mientras que en la escritura el proceso de rectificación y de aclaratoria suele ser más complicado y tardío.

Por su parte, la lengua escrita se representa por medio de signos gráficos (el alfabeto), numéricos y signos de puntuación, exclamación, interrogación, etc., que ayudan a crear un discurso (texto). Al contrario que el habla, no es fruto de emociones instantáneas, sino más bien elaboradas, y de un proceso de razonamiento (salvo en situaciones particulares como el escribir en foros, en chats, o en dispositivos móviles, donde lo que suele premiarse es la naturalidad, la inmediatez y la informalidad). En este sentido, se caracteriza por ser una lengua cuidada y pulcra, sometida a normas ortográficas y sintácticas. La lengua escrita permanece en el tiempo de forma material; de ahí la

existencia de bibliotecas, hemerotecas, que salvaguardan y archivan textos escritos históricos y de la actualidad. La lengua escrita está regida por el principio de la economía, por el cual se premia la comunicación clara y precisa, con la menor cantidad de palabras.

De un modo más preciso, la lengua escrita requiere un mayor grado de formalidad y perfección, con una selección de palabras más cuidada y más culta (salvo en textos literarios, si el estilo lo requiere). Se caracteriza por su carácter material y perdurable, por lo que utiliza soportes materiales que permanecen en el tiempo. Los textos escritos pueden funcionar con autonomía respecto de la situación extralingüística específica en que se encuentra el autor en el momento de escribirlos y en la que se hallara el lector en el momento de leerlos. No se requiere simultaneidad ni compartir espacio-tiempo entre ambos agentes; de hecho, el emisor y el receptor del mensaje suelen estar separados temporal y espacialmente, por lo que el marco de relaciones personales y sociales entre escritor y lector sólo se crea a través de recursos lingüísticos. Y, como ya hemos dicho, la comunicación escrita puede ser elaborada reflexivamente antes de la emisión, y su recepción suele ser diferida. Tanto la elaboración como la permanencia en el tiempo otorgan a los textos escritos prestigio social y también credibilidad, puesto que la inscripción material supone un registro inalterable que confiere a los escritos valor testimonial.

Si la lengua escrita mantiene una cierta supremacía con respecto a la lengua oral es porque representa patrones sociales y culturales que se sirven del ámbito académico como uno de sus instrumentos de creación, mantenimiento, transmisión, reproducción y construcción colaborativa, en los últimos tiempos. Hay dos razones para que exista la valoración de superioridad de la escritura sobre la lengua oral: el efecto del sistema educativo y el efecto reforzador del sistema social. El primero consiste en que la escuela refuerza la superioridad de la escritura sobre el habla. El segundo efecto se observa en que quienes poseen el código de la escritura tienen más poder que los que no lo conocen. La historia de la humanidad nos da muchos ejemplos de cómo la élite que sabía leer y escribir se manifestaba “superior” sobre el resto de la población; en ocasiones, llegando a

negar la posibilidad a los de clases inferiores a aprender a leer y a escribir. Hoy, aún existen sociedades con altos índices de analfabetismo, y cuya población no tiene acceso a la información ni al conocimiento que se transmite por vía escrita (no hablemos ya de las desigualdades existentes en materia de uso de las tecnologías, por la existencia del analfabetismo digital).

Hechas estas apreciaciones generales, y dado que el objeto de estudio de nuestro Trabajo de Fin de Máster está enmarcado en la utilidad de los materiales didácticos – particularmente, las guías de estudio de las asignaturas– para el aprendizaje de los estudiantes, nos centraremos a continuación en lo que la academia ha debatido sobre el aprendizaje mediante textos.

I.V El aprendizaje mediante textos

Una parada obligada, antes de continuar desarrollando este apartado, es definir lo que entendemos por “texto”. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia (DRAE, 2001), el término texto – del latín *textus* –, tiene varias acepciones:

1. m. Enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos.
2. m. Pasaje citado de una obra escrita u oral.
3. m. **por antonom.** Sentencia de la Sagrada Escritura.
4. m. Todo lo que se dice en el cuerpo de la obra manuscrita o impresa, a diferencia de lo que en ella va por separado; como las portadas, las notas, los índices, etc.
5. m. Grado de letra de imprenta, menos gruesa que la parangona y más que la atanasia.
6. m. **Impr.** Libro de texto.

[...]

~ de texto.

1. **m.** El que sirve en las aulas para que estudien por él los escolares.

Para nuestra investigación, vamos a entender por texto la representación lingüística de ideas mediante la escritura; en el que se incluirían, de manera general, libros, enciclopedias, anuarios, revistas, periódicos; también los escritos en el ordenador o en la Red, o en dispositivos móviles, etc.; y de manera particular, las guías de estudio de asignaturas, de las que hablaremos con detalle más adelante en este Capítulo.

Ahora bien, el concepto de aprendizaje mediante textos que utilizaremos en adelante, es el que se resume en la siguiente cita:

A pesar de sus múltiples manifestaciones, el proceso de aprendizaje a partir de textos puede ser descrito a través de unas dimensiones comunes. Por ejemplo, el aprendizaje de cualquier texto está inevitablemente entrelazado con el conocimiento, tanto en términos del conocimiento que el lector aporta al texto como en el que deriva de él. El aprendizaje se ve también facilitado por un conocimiento de las estructuras y rasgos comunes de los textos, por la posesión de un repertorio de estrategias generales y de dominio específico, y por los propósitos y disposiciones motivacionales (Alexander y Jetton, 2003:202).

De acuerdo con estos autores, el aprendizaje de textos tiene una serie de dimensiones comunes: conocimientos de diversos tipos (tanto en términos del conocimiento que el lector aporta al texto como en el que deriva de él), aplicación de estrategias, relevancia de los propósitos y motivaciones del lector. Analicemos un poco al detalle estas ideas.

La *aportación de conocimientos por parte del lector al texto, como los que deriva de él*, nos aleja de los procesos de codificación y decodificación de simple transmisión de información. En este caso, quien figura como receptor tiene como tarea primordial decodificar el texto que el emisor ha escrito; es decir, interpretar a partir del manejo de códigos precisos que permiten la figuración de la significación. Cada persona dispone de dos fuentes lingüísticas: la vulgata corriente que corresponde a su nivel de cultura personal, y un diccionario privado, que relaciona de manera inextricable con su subconsciente y sus recuerdos.

La comprobación de que el conocimiento previo es importantísimo para la interpretación tiene repercusiones muy claras no sólo en la interpretación, sino también en las propias producciones. Una de las raíces de la adecuación comunicativa está precisamente en la capacidad de valorar correctamente cuál es el conocimiento previo del destinatario, de

modo que se exprese explícitamente lo necesario, ni más ni menos [...]. (Escandell Vidal, 2005:104).

Para Gadamer (1993), todo acercamiento a un texto significa ir al encuentro de otro, y este encuentro debe ser un momento de apertura para poder entrar en diálogo en el que tanto el "yo" como el "tú" entran en relación. Sostenía que la interpretación debe evitar la arbitrariedad y las limitaciones surgidas de los hábitos mentales, centrando su mirada en las cosas mismas, en los textos: siempre que nos acercamos a un texto, lo hacemos a partir de un proyecto, con alguna idea previa de lo que allí se dice. A medida que profundizamos la lectura, este proyecto va variando y se va reformulando según la lectura nos vaya confirmando o alterando nuestra pre-comprensión. Así, Gadamer interpreta que un texto comprende una «fusión de horizontes» donde el estudioso encuentra la vía que la historia del texto articula en relación con nuestro propio trasfondo cultural e histórico.

Para Alexander y Jetton, el aprendizaje también se facilita en la medida en que se van conociendo las *estructuras y rasgos comunes de los textos*. Ahora no es el momento de entrar en detalle en ello, pero uno de los principios fundamentales del aprendizaje es que la calidad y cantidad de la información en los textos –máxime en los materiales didácticos– debe estar de acuerdo con la capacidad de los lectores. Mientras más clara, más realista e interesante sea la presentación del mensaje, mejor será el aprendizaje. Siguiendo a García Madruga (2006), un buen texto debe tener una complejidad sintáctica normal (sin frases farragosas o construcciones demasiado técnicas, o de párrafos extensos y comentarios no relevantes); presentar los conceptos en un contexto familiar para el lector, explicándolos y conectándolos adecuadamente con conceptos anteriores.

En cuanto a la organización y estructura de los textos, pueden orientar al lector sobre lo más relevante del texto, fomentando un aprendizaje activo. Los elementos didácticos como las figuras, gráficos, esquemas, actividades, aunque actúan de diversas maneras, en todos los casos pueden ser muy útiles –e incluso necesarios– para una correcta comprensión de los textos. No obstante, un texto sobrecargado de elementos didácticos puede llegar a hacer más compleja la comprensión de los contenidos; el mismo García

Madruga advierte de la posibilidad de que un texto sobrecargado de ayudas extratextuales puede llegar a “entorpecer, más que facilitar, la comprensión y el aprendizaje a partir de textos” (2006:199).

[...] Por ejemplo, en un texto manuscrito se pueden obtener datos (no comunicados intencionalmente) acerca de varios rasgos de la persona que lo escribió (edad, sexo, estado de ánimo, personalidad...). Pero lo que nos interesa es que las cualidades formales del texto escrito pueden explotarse intencionalmente, es decir, con fines comunicativos. Los diferentes recursos gráficos, como el tipo de letra, su tamaño, su color y su disposición en el papel, puede utilizarse al servicio de objetivos comunicativos concretos. Esto se hace particularmente visible en la disposición del texto en apartados y subapartados en un texto didáctico; o en la jerarquización de la información en una noticia periodística; o en la manera de atraer y presentar la información en un texto publicitario... Estos recursos gráficos no tienen traducción directa en el medio fónico: por ejemplo, la disposición gráfica de un texto escrito, con la separación de epígrafes y subepígrafes, no tiene un correlato inmediato en el habla (Escandell Vidal, 2005:53).

En cuanto a la *posesión de un repertorio de estrategias generales y de dominio específico*, depende de cada lector, quien tendrá sus propios hábitos de lectura, horarios, ritmos, lugares donde leer. Y los *propósitos y disposiciones motivacionales* no hacen más que destacar la importancia del factor personal. Los textos serán eficaces en el grado en que resulten relevantes, significativos (plenos de significado) para cada lector.

En el ámbito académico, la producción y uso de materiales didácticos debe basarse en criterios sobre su relevancia para los estudiantes, y esta relevancia depende de las habilidades, grados de madurez, capacidad de activar los intereses latentes; así como de las metas educativas (resultados de aprendizaje) que se desea alcance cada uno de los educandos. Así, la tarea básica más importante y más persistente del docente debe ser descubrir, fomentar y acrecentar el proceso motivacional, la necesidad, el deseo y el entusiasmo de aprender de los estudiantes mediante sus materiales didácticos, en los modelos de enseñanza-aprendizaje a distancia o semipresenciales. Es decir, debe primarse una comunicación sencilla, clara y motivante. En palabras de Kaplún:

No se trata sólo de que nos logren entender o no. Se trata también del esfuerzo que exigimos al destinatario.

En todos los seres humanos hay una tendencia natural a economizar fuerzas. Si algo nos demanda un esfuerzo excesivo, tendemos a renunciar a ello. Es la ley de la economía de energías o «del menor esfuerzo».

Los representantes de la vieja teoría de la comunicación sostienen que esta ley rige también en el proceso comunicativo. Y tienen sus razones. Cuando un mensaje es denso, lleno de términos abstractos que nos son desconocidos o poco familiares y de frases intrincadas difíciles de seguir, lo más corriente es que tendamos a no entenderlo: nos requiere demasiado esfuerzo. Uno de estos investigadores llega a sentenciar que «el éxito o eficacia de una comunicación está en proporción inversa al esfuerzo que demanda»: a menor esfuerzo mayor éxito y viceversa (1998, 121).

Hay multitud de estudios, tanto teóricos como empíricos, que describen la motivación como una de las mayores debilidades de los sistemas a distancia o semipresenciales. Los discentes tradicionalmente han tenido que afrontar sus estudios en solitario, basándose en los materiales didácticos que han sido elaborados con los contenidos que deben aprender, y de los cuales luego serán examinados, a fin de tener una certificación que refrende sus conocimientos. Incluso, con los cambios pedagógicos y metodológicos requeridos por el Espacio Europeo de Educación Superior, que veremos en el próximo Capítulo, hay estudios empíricos en los que estudiantes a distancia, como en el caso de la UNED, siguen teniendo la sensación de *soledad* y *huerfandad* en los estudios (Luque Pulgar, García Cedeño y De Santiago Alba, 2013).

Por otra parte, el perfil del estudiante a distancia suele ser –aunque no necesariamente–, estudiantes adultos, socialmente en ámbito laboral, con una dinámica personal y relacional asentada (con familia de la que se hace cargo), y cultura media. Esto significa que se trata de estudiantes con una fuerte motivación inicial para formarse y para promocionarse en su empresa o lugar de trabajo; pero también significa que son personas muy ocupadas, con una larga jornada laboral y tareas domésticas y familiares. Esta *fotografía fija* de estos estudiantes se debe tener muy en cuenta desde el principio hasta el final de la acción docente, en general, y en la elaboración de los materiales didácticos en particular. Por eso resulta esencial que, en el caso de los materiales didácticos, éstos sean motivantes es fundamental cuando se trata estos sistemas de enseñanza-aprendizaje.

II LAS GUÍAS DE ESTUDIO EN LOS GRADOS DE LA UNED

II.I Contexto actual de la educación superior

Los nuevos retos de la Universidad en el siglo XXI

Puede decirse que la educación superior ha estado puesta siempre en la encrucijada entre su vocación ideal -el deseo de aprender y saber- y la necesidad de responder a las demandas profesionales, técnicas y económicas de su tiempo y lugar. A medida que los procesos de globalización de las economías se van extendiendo e imponiendo, el cambiante mundo de la economía y el trabajo pone énfasis en controlar y elevar la calidad de la producción y de las mercancías, lo cual requiere a la vez aumentar la productividad de los recursos humanos involucrados. Una consecuencia de lo anterior ha sido el debate acerca de los mecanismos en que las instituciones educativas en general, y las universitarias en particular, forman los recursos humanos, y la necesidad de plantear modificaciones en su organización, en los contenidos y en los métodos de enseñanza.

Estas transformaciones están enmarcadas actualmente, entre otras, en pasar de la universidad como *tesoro del saber* hacia una organización que basa su enseñanza en competencias profesionalizantes, que permita al estudiante desempeñarse en un mercado laboral dinámico, siendo así necesario el ajuste de las carreras a las necesidades de las sociedades a nivel local y global. En un mundo como el actual, de constantes cambios y cada vez más globalizado, el paradigma clásico de una universidad tradicional no resulta congruente con las nuevas realidades y demandas sociales y científicas. Efectivamente, los avances en la segunda mitad del siglo XX en las comunicaciones, la

electrónica y la informática han democratizado el acceso y facilitado el manejo de la información hasta extremos impredecibles hace unos años, y están contribuyendo poderosamente al establecimiento de nuevas reglas de aprendizaje en una sociedad que renueva perfiles y modalidades de empleo a velocidades desconocidas, que a su vez reconfiguran los procesos de formación de capital humano en un mercado de trabajo en constante cambio.

Desde la segunda mitad del siglo pasado, la educación superior venía replanteándose, entre otras muchas cosas, su objetivo final, que no era otro que la preparación de los ciudadanos para los nuevos retos del siglo XXI. Es inviable en este trabajo presentar las principales vertientes que alimentan el debate contemporáneo sobre la reforma universitaria en el plano internacional. Muchos son los organismos internacionales, organismos no gubernamentales o de cooperación al desarrollo, grupos de investigadores, además de los propios Estados nacionales que constantemente debaten sobre la misión, los retos y las reformas que deberían hacerse en las universidades.

No obstante, para ilustrar el debate actual, describiremos brevemente el suscitado en en la UNESCO, por estar enmarcado en la Organización de las Naciones Unidas, y contar con 195 países miembros y ocho miembros asociados. Este organismo, en diferentes etapas de su historia, ha enfatizado distintos aspectos de la problemática educativa. Más recientemente, en los años ochentas el tema de la universalización de la enseñanza básica concentró su atención; y en los años noventa, particularmente en la segunda mitad de la década, el tema predominante fue la educación superior.

En 1995 la UNESCO publicó el *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* (UNESCO, 1995), tras el cual se organizó la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*, en París en octubre de 1998. La Conferencia pone énfasis en la utilización de las universidades como instrumentos de política económica y social, pero sin reprimir el papel de las mismas en los procesos de innovación y de crítica social. Se establece, además, que las universidades deben formar a los estudiantes atendiendo a los problemas sociales, políticos, culturales y éticos de su entorno local; responder a las

demandas del mundo laboral, pero especialmente promocionar una educación a lo largo de la vida a fin de crear sociedades más justas, más gobernables y más equitativas. De acuerdo con la Conferencia, los estudiantes deben estar en el primer plano en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida, a fin de que puedan integrarse plenamente en la sociedad del conocimiento. Y más específicamente, señala que las universidades deben constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente.

Entre las acciones que se proponen, está la de reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad, en un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones. Para lograrlo, se sugiere la participación de representantes del mundo del trabajo en los órganos rectores de las instituciones; la intensificación de la utilización, por los docentes y los estudiantes, en los planos nacional e internacional, de las posibilidades de aprendizaje profesional y de combinación de estudios y trabajo; el intercambio de personal entre el mundo del trabajo y las instituciones de educación superior y la revisión de los planes de estudio para que se adapten mejor a las prácticas profesionales. La Conferencia incorpora entre sus recomendaciones la formación basada en competencias, y el uso de métodos educativos innovadores, como el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad.

Entre 1996 y 1998 se verificaron conferencias regionales en distintas partes del mundo con el propósito de recoger los puntos de vista de las comunidades de académicos, directivos, grupos de la sociedad civil, entidades del gobierno y otros actores sociales sobre cuatro temas clave: relevancia, calidad, financiamiento y administración, y cooperación en la educación superior (UNESCO, 2014). Con esta agenda temática tuvieron lugar las conferencias de La Habana (noviembre, 1996), Dakar (abril, 1997), Tokio (julio, 1997), Palermo (septiembre, 1997) y Beirut (marzo, 1998) (UNESCO, 2014). Además se organizaron otras dos reuniones de expertos a nivel regional: la reunión con el Consejo de Europa (Strasburgo, julio de 1998), y la reunión de países de Norteamérica en Toronto

(abril, 1998), con la participación de Canadá y Estados Unidos y la presencia de representantes de México y Puerto Rico (UNESCO, 2014).

En general, entre los temas más relevantes y más debatidos en estas reuniones patrocinadas por la UNESCO, está el papel de las universidades en la generación y difusión de conocimientos relevantes, la formación de profesionales y técnicos, la formación de identidades y transmisión de valores universales, la promoción de movilidad social y la generación de oportunidades sociales igualitarias (UNESCO, 2014). Esto nos lleva a la idea de que el mayor reto de la universidad es lograr que las sociedades tradicionales avancen de la sociedad de la información hacia la sociedad del conocimiento.

La médula del problema radica en que nos encontramos en una etapa de transición y por lo mismo crítica, entre la educación superior elitista y la educación superior masiva. Las actuales estructuras académicas responden a la educación superior elitista; por lo mismo, les es imposible, sin una profunda transformación, hacer frente al fenómeno de masificación. Son, en general, demasiado rígidas, poco diversificadas, y carentes de adecuados canales de comunicación entre sus distintas modalidades y con el mundo de la producción y del trabajo. La homogeneidad de sus programas no les permite atender la amplia gama de habilidades, intereses y motivaciones de una población estudiantil cada vez más extensa y heterogénea; su excesiva compartimentalización contradice la naturaleza esencialmente interdisciplinaria del conocimiento moderno; su apego a los sistemas formales les impide servir con eficacia los propósitos de la educación permanente (Tünnermann, 2000: 100-101).

Creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Este espacio de convergencia de la educación superior europea comenzó a forjarse con la *Declaración de la Sorbona*, de 1998,⁶ y la *Declaración de Bologna* de 1999 (que dio

⁶ Se hace un llamado para recuperar el espíritu de las primeras universidades europeas de hace unos tres cuartos de milenio, las cuales se caracterizaban por la movilidad de los estudiantes y académicos, y la rápida difusión de sus conocimientos. Sería esta una forma de afrontar los cambios en las condiciones educativas y laborales, la diversificación del curso de las carreras profesionales, en el que la educación y la formación continua devienen una obligación evidente. Gran parte de la originalidad y flexibilidad de este sistema se conseguirá mediante el sistema de créditos, como en el sistema ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) y semestres. Esto permitirá la convalidación de los créditos obtenidos para aquellos que elijan una

nombre al proceso) (EEES, 2014a; 2014b). Efectivamente, fue en Bolonia, en septiembre de 1988, al conmemorar los 900 años de la fundación de su universidad, la más antigua de Europa, donde los rectores y presidentes de las más importantes universidades europeas firmaron la *Magna Charta Universitatum*, en la que se concibe la institución como centro del desarrollo cultural (tradicción del humanismo europeo) y del científico y técnico, a la vez que despliega su actividad de manera independiente y crítica, y produce y transmite los conocimientos y la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza.

Sin embargo, el llamado Proceso de Bolonia, fue una iniciativa de los Gobiernos, no de las universidades. Se inició en una reunión de los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, que tuvo lugar en París en mayo de 1998, para conmemorar el 800 aniversario de la fundación de La Sorbona. En la Declaración de la Sorbona se insiste en que es preciso recuperar tanto la movilidad medieval de docentes y estudiantes, como el carácter profesional de la enseñanza para atender los nuevos retos del quehacer científico y las demandas de la sociedad. Pero es una realidad que la mayoría de las universidades europeas se han ido incorporando al llamado de los Ministros, adaptándose a los requerimientos para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

El llamado Plan Bolonia estaba orientado a cumplir los siguientes objetivos: adopción de un sistema comparable de títulos (basado en dos ciclos principales); expedición del denominado *suplemento europeo al título* (un documento común en toda la Unión Europea, que dé cuenta del historial académico de los estudiantes y del tipo de estudios que han realizado); establecimiento de un sistema de créditos transferibles, que suponga un reconocimiento del trabajo real del estudiante, que incremente la transparencia, la colaboración entre universidades y el aprendizaje en cualquier momento y país de la UE; promoción de la dimensión europea en la educación superior, con especial énfasis en la

educación inicial o continua en alguna de las universidades europeas y, asimismo, tengan intención de obtener una titulación. De hecho, los estudiantes deberían ser capaces de acceder al mundo académico en cualquier momento de su vida profesional y desde diversos campos (EEES, 2014^a).

calidad (medida a través de criterios y metodologías comparables); y la promoción de la movilidad de los estudiantes, investigadores y docentes.

Hubo otros informes predecesores al EEES, que sirvieron de antecedentes y pilares en su creación: el *informe Delors: La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996). Se hizo a solicitud de la Unesco, y se convertiría inmediatamente en una referencia obligada para la educación superior. Se trata del informe de la *Comisión Internacional sobre la educación superior para el siglo XXI*, dirigido por Jacques Delors, denominado *La educación encierra un tesoro*. En el mismo, se vuelve a insistir en que la educación para toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI, en respuesta al reto de un mundo en constante cambio. En general, la educación debe transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos. Para ello, debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona los pilares del conocimiento: *aprender a conocer* (adquirir los instrumentos de la comprensión); *aprender a hacer* (para poder influir sobre el propio entorno); *aprender a vivir juntos* (para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas); y *aprender a ser* (un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores).

Además, el Informe Delors apuesta por una “sociedad educativa”, basada en tres funciones del proceso educativo: la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos. Para ello, “la educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin por ello dejar de transmitir el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia” (1996: 23). Con respecto a la universidad, el Informe la distingue como uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación para toda la vida. Y la presenta como depositaria y creadora de conocimientos; y como principal instrumento de transmisión de la experiencia, cultural y científica, acumulada por la humanidad:

Además de su tarea consistente en preparar a gran número de jóvenes para la investigación o empleos cualificados, la universidad debe seguir siendo fuente que apague la sed de conocimientos de aquellos que, cada día más numerosos, hallan en su propia curiosidad la

manera de dar sentido a su vida. La cultura tal como la entendemos en este documento comprende todos los campos de la mente y de la imaginación, desde las ciencias más matemáticas a la poesía.

Al respecto, las universidades ofrecen determinadas peculiaridades que les confieren un carácter excepcional: son el conservatorio vivo del patrimonio de la humanidad, patrimonio que se renueva incesantemente por el uso que de él hacen los profesores y los investigadores [...].

Al considerar a la universidad como una sede de cultura y estudio abierta a todos, la Comisión no pretende únicamente concretar el eje de su orientación: la educación a lo largo de la vida. Busca, además, que se reconozca la misión de la universidad, y aun sus responsabilidades, en su participación en los debates generales acerca de la concepción y el futuro de la sociedad (1996: 153154).

El Informe Delors hace un llamado para que retome el sentido de su misión intelectual y social en la sociedad, como garante de los valores universales y del patrimonio cultural, y supere -además- la oposición que enfrenta la lógica de la administración pública y la del mercado de trabajo. Para lograrlo, al igual que el Informe Faure, se recomienda la diversificación de su oferta: a) como lugar de ciencia y fuente de conocimiento que lleven a la investigación teórica y aplicada, o a la formación de profesores; b) como medio de adquirir calificaciones profesionales conforme a unos estudios universitarios y unos contenidos adaptados constantemente a las necesidades de la economía; c) como plataforma privilegiada de la educación durante toda la vida, al permitir el acceso a los adultos que quieran reanudar sus estudios, adaptar y enriquecer sus conocimientos, o satisfacer sus ansias de aprender en todos los ámbitos de la cultura; y d) como interlocutor en una cooperación internacional que permita el intercambio de profesores y estudiantes, y facilite la difusión de la enseñanza (1996: 27). En definitiva, para el Informe Delors, la universidad debe tener la autonomía suficiente para pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales, como una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar.

También están otros, como: el *Informe Dearing* en Gran Bretaña (The Dearing Report, 1997), en el que se anuncian las bases de la Educación Superior en los siguientes veinte

años. El *informe Attali* en Francia, en 1998 (Attali, 1998), donde se desvelan algunas de las deficiencias de la educación superior y se apuntan las recomendaciones más oportunas; y el *informe Bricall* en España, ya en el 2000, mostrando los nuevos retos para las universidades del siglo XXI, caldo de cultivo del EEES (Bricall, 2000). Fue presentado por Josep M. Bricall en marzo de 2000 ante la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Este Informe propone elementos de debate, destacando los interrogantes que plantea el esquema de Universidad de entonces, aportando las soluciones ensayadas en otros sistemas universitarios. Resalta que la urgencia de responder a las distintas necesidades -debidas a la rápida expansión de las universidades españolas-, no ha permitido la necesaria reflexión y la consiguiente planificación a largo plazo. Una de las ideas cardinales del Informe se refiere a la necesidad de que la política de educación y formación salvaguarde y potencie, en primer lugar, las funciones sociales propias de los sistemas educativos. Estas funciones son esencialmente tres: 1) la preservación y transmisión crítica del conocimiento, la cultura y los valores sociales a nuevas generaciones, 2) la revelación de capacidades individuales, y 3) el aumento de la base de conocimiento de la sociedad (Bricall, 2000: 116-117).

En lo que se refiere a la misión de las universidades, éstas, han de preservar y transmitir, por medio de procesos educativos y de aprendizajes específicos, el conocimiento, la cultura y los valores sociales a las nuevas generaciones. Además, deben: a) contribuir al proceso de producción de nuevos conocimientos, y asumir un papel esencial en la validación y difusión de los nuevos conocimientos generados (científicos, técnicos, artísticos), y con mayor razón cuando en los procesos de creación de nuevos conocimientos participa un número creciente de actores sociales, muchos de ellos movidos por intereses privados (Bricall, 2000: 118); b) mejorar las capacidades de razonamiento crítico y las habilidades y aptitudes de los individuos que, luego, han de servirles de base en su ulterior actividad profesional privada o pública, y en su participación activa en una sociedad democrática, civilizada y no excluyente; ciudadanos conscientes, capaces de situarse en su contexto, conocedores de las lecciones del pasado y atentos a su capacidad de incidir de forma responsable sobre el porvenir (Bricall, 2000:

117). Por ello, la formación de los futuros técnicos y profesionales, no puede reducirse únicamente a su particular campo temático, sino que ha de ampliarse a una comunicación interdisciplinar que dé cuenta de la diversidad cultural; c) en sentido estricto, debe reservarse a las universidades la enseñanza por la cual se cultiva la independencia intelectual de los estudiantes y, en consecuencia, la autosuficiencia profesional. Esta circunstancia hace que sea propio y específico de las mismas impartir principios generales y conocimientos básicos en las diferentes disciplinas, así como preparar para la actividad investigadora en los estudios de doctorado. Para ello, las universidades han de asumir un papel de crítica y de conciencia social (Bricall, 2000: 174-175).

En definitiva, el Informe Bricall recomienda a la comunidad universitaria garantizar las condiciones necesarias para un continuo y profundo debate, en el que participen de forma intensa los diferentes colectivos interesados: además de los propios miembros de dicha comunidad, deberían incluirse, por ejemplo, a las familias, a los distintos agentes y organizaciones sociales y económicos, a las Administraciones Públicas, que representan de forma inapelable los intereses generales del conjunto de la sociedad. Sólo si la sociedad acierta a comprender el alcance de las transformaciones que tienen lugar en la educación superior, consecuencia de las nuevas necesidades de formación y aprendizaje que se dan en la misma, se estará en condiciones de llevar a cabo la misión de las universidades y afrontar los problemas de organización y de financiación.

Un elemento común a todos estos informes es la sugerencia de una profunda reforma de la enseñanza universitaria con el propósito de actualizarla y convertirla en un punto de referencia clave del conocimiento y la formación en el siglo XXI (González Sanmamed, 2006).

Posteriormente, en la Declaración *de Lisboa* (Parlamento Europeo, 2000) se introduce el concepto de *competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida*.⁷ Las mismas

⁷ Estas 8 competencias clave son: Comunicación en la lengua materna. Comunicación en lenguas extranjeras. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Competencia digital: uso de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) y dominio de las tecnologías de la información

fueron desarrolladas de manera más específicas en la *Declaración de Praga* del año 2001 (EEES, 2014c), donde los Ministros reafirmaron su compromiso con el objetivo de establecer el Espacio Europeo de Educación Superior antes de 2010. Se hace mención específica al aprendizaje a lo largo de la vida, y a la activa participación de las universidades, de otras instituciones de educación superior y de los estudiantes en el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Los Ministros insistieron en lo necesario de estrategias de aprendizaje permanente como elemento esencial del EEES, basado en una sociedad del conocimiento y la economía, para afrontar los retos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y mejorar la cohesión social, igualdad de oportunidades y la calidad de vida. Los Ministros expresaron también su reconocimiento de las contribuciones al desarrollo de programas de estudio que combinan la calidad académica con la pertinencia de la empleabilidad duradera y pidieron un papel proactivo y continuado de las instituciones de educación superior en este sentido.

En el *Comunicado de Berlín* dos años más tarde (EEES, 2014d), se instaba a que todos los países europeos describiesen las cualificaciones de sus sistemas de educación superior en términos de resultados de aprendizaje, competencias y perfil profesional. En Berlín también se establecieron prioridades de actuación: los sistemas de garantía de calidad; la estructura de los estudios (grado y postgrado); el reconocimiento de títulos y períodos de estudio; la movilidad de los estudiantes y de su participación en programas conjuntos. Fue en 2005, con el *Comunicado de Bergen* (EEES, 2014e), que se formalizó el compromiso de desarrollar marcos nacionales de cualificaciones compatibles con las cualificaciones derivadas de la aplicación del EEES; y que fueran desarrollados en el posterior *Comunicado de Londres* en 2007 (EEES, 2014f). Es en 2009, con el *Comunicado de Lovaina* (EEES, 2014g), que se refuerza la necesidad del *aprendizaje a lo largo de la vida* como horizonte fundamental, integrando los conceptos sucesivamente incorporados en las declaraciones previas: la transformación de la sociedad actual configura un reto de aprendizaje permanente.

La educación superior europea debe afrontar también los grandes retos y oportunidades de la globalización y de los desarrollos tecnológicos acelerados con nuevos proveedores, nuevos estudiantes y nuevos tipos de aprendizaje. El aprendizaje centrado en el estudiante y la movilidad ayudarán a los estudiantes a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral cambiante, y les permitirán ser ciudadanos activos y responsables (EEES, 2014g:1).

Como anticipara el Informe Faure: *Aprender a aprender*, para la UNESCO en 1972 (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema y Champion Ward, 1972), el contexto social sobre el cual debía planificarse la educación en todos sus niveles se caracteriza por: continuo progreso científico, tecnológico y artístico, la transformación de los procesos de creación y producción en una sociedad en continuo cambio, etc. Y su propuesta era una educación centrada en el aprendizaje, en la que la formación estará presente a lo largo de toda la vida. Efectivamente, de acuerdo con este Informe, la educación debe tener por finalidad no sólo formar a los jóvenes para el ejercicio de un oficio determinado, sino, sobre todo, ponerles en situación de adaptarse a tareas diferentes y perfeccionarse sin cesar a medida que evolucionan las formas de producción y las condiciones de trabajo, facilitando la movilidad y la reconversión profesional. De manera específica, el Informe Faure recomienda la diversificación de la educación superior, en el que se promueva el desarrollo de múltiples instituciones capaces de responder a las distintas necesidades colectivas e individuales, cada día más numerosas. Así, se promueve una diversificación muy amplia de las estructuras, contenidos y categorías de usuarios de las instituciones de educación superior (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema y Champion Ward, 1972:284).

Esta concepción de la educación centrada en el aprendizaje, en la que la formación estará presente a lo largo de toda la vida, es hoy ya parte importante del pensamiento estratégico europeo. Tomó forma como propuesta expresa en junio de 2000, cuando el Consejo y la Comisión europeas en su *Reunión de Feira* instaron a los Estados miembros a formular estrategias coherentes, seguidas de medidas concretas para incentivar el aprendizaje permanente de todos los ciudadanos, con el fin de convertir a la Unión

Europea en la sociedad basada en el conocimiento más dinámica y competitiva del mundo.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto para las universidades europeas numerosas transformaciones. Desde la estructura y comparabilidad de los títulos universitarios, pasando por la movilidad, la competitividad y la cooperación, la inclusión y cohesión social, la calidad, el aprendizaje permanente, etc. De este modo, el EEES impulsa el rol activo de las universidades y demás instituciones de educación superior en el ideario de Bolonia, y la promoción del atractivo de la educación superior europea mediante el establecimiento de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y acreditación (Sánchez-Elvira, Luque, García-Cedeño, De Santiago-Alba, Fernández-Sánchez y López, 2010).

En España, la Ley Orgánica de Universidades (Ley Orgánica 6/2001), en su Título XIII, dedicado al Espacio Europeo de Educación Superior, establece que el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades, en sus respectivas competencias, adoptarán las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el EEES (artículo 87). El *Documento Marco* que elaboró el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003), denominado *La integración del sistema universitario en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, establece que los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional. Es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo. El segundo nivel, que requerirá la superación previa del primero, conducirá a titulaciones de máster y doctorado. Los objetivos formativos del título de máster serán más específicos, de mayor profundización intelectual, potenciando el desarrollo de una mente analítica, posibilitando recorridos académicos disciplinares, interdisciplinares o multidisciplinares, de especialización o de formación profesional avanzada. Los programas deberán tener una estructura flexible y un sistema de

reconocimiento y de conversión que permitan el acceso desde distintas formaciones previas. La última etapa de la formación comprenderá la elaboración y defensa de una tesis de doctorado con resultados originales de investigación.

Por su parte, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, determina que los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición (Real Decreto 1393/2007). Con posterioridad al Real Decreto, la *Agencia Nacional Española para la Evaluación de la Calidad (ANECA)*, estableció los requisitos para la verificación de los nuevos títulos oficiales de grado y máster, entre los cuales está incluir la relación de las competencias del título, y su tratamiento metodológico (*Protocolo de Evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales, Grado y Máster*) (Sánchez-Elvira, Luque, García-Cedeño, De Santiago-Alba, Fernández-Sánchez y López, 2010).

Cambios de concepción pedagógica y de renovación metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las reformas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior no son meramente de carácter organizativo. Como hemos visto brevemente, la implantación del EEES implica muchos cambios en las universidades, tales como: el sistema comparable de títulos; el suplemento europeo al título; el sistema de créditos transferibles; un sistema de calidad y acreditación; la promoción de la movilidad de los estudiantes, investigadores y docentes, etc. Pero en este apartado vamos a resaltar aquellos referidos a los cambios de concepción pedagógica y de renovación metodológica en el proceso de enseñanza-

aprendizaje; muy especialmente en lo relacionado con los nuevos roles del profesorado y de los estudiantes, teniendo a estos últimos como protagonistas de su propio aprendizaje.

También comprenden otros elementos clave, como el cambio de paradigma pedagógico, con la búsqueda de formas más activas y participativas de enseñanza-aprendizaje, más centradas en el estudiante. Se pretende que no sólo se adquieran conocimientos especializados (competencias específicas), sino también habilidades y destrezas de tipo genérico (trabajo en equipo, comunicación oral y escrita, resolución de problemas, etc.), lo que hace necesaria una revisión de los planes de estudio bajo la luz de estas premisas. Así, la descripción del perfil de egreso en términos de competencias busca comunicar a los estudiantes y a otros actores de la sociedad los resultados de aprendizaje esperados al término de la formación, con la finalidad de favorecer comparaciones y reconocimientos académicos (más allá de las estrategias curriculares específicas de cada institución), favorecer la movilidad, etc.

Estos cambios pedagógicos y metodológicos en las universidades deben realizarlos tanto docentes como estudiantes. El *Proceso de Bolonia* propone un modelo centrado en el aprendizaje. Parece un juego de palabras, pero el aprendizaje no es una consecuencia directa de la enseñanza entendida del modo tradicional. Este planteamiento cambia radicalmente la forma de trabajar de alumnos y profesores. El profesor que “enseña” debe de orientarse a facilitar el aprendizaje a los estudiantes. Dicho de otro modo: “Al poner el foco en lo que el estudiante hace, el EEES centra en éste la enseñanza, y promueve un cambio de roles: el docente pasa a ser un apoyo del aprendizaje, entendido éste como un proceso que protagoniza el estudiante” (García Cedeño, De Santiago Alba, Luque Pulgar y Sánchez-Elvira, 2012:9). El aprendizaje no es una mera transmisión de información sino una reconstrucción crítica, racional y funcional (aplicada) del conocimiento.

El conocido como *Plan Bolonia* plantea una reforma de la cultura y prácticas universitarias en la que se cuestiona, como en ocasiones precedentes, los métodos universitarios de

enseñanza-aprendizaje actuales. Así, la necesidad de desarrollar un sistema de créditos como el ECTS y, de otro lado, la importancia del aprendizaje y la formación permanente junto con el papel activo que los estudiantes deben desempeñar en el desarrollo del EEES, no hacen otra cosa que reconsiderar el papel de las horas de docencia impartidas por los docentes, y otorgar el verdadero protagonismo al aprendizaje de los estudiantes. Efectivamente, la aplicación del ECTS implica una transformación de las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes al delegar parte de su responsabilidad al estudiante, quien adquiere el papel de protagonista con relación a su propio proceso educativo.

De acuerdo con González y Wagenaar (2003), al implantar el EEES, la docencia se verá afectada de la siguiente forma: a) el estudiante será el foco central y deberá estimular su aprendizaje autónomo; b) el docente cambia su rol de transmisor de contenidos a gestor del proceso de aprendizaje; c) la formación será en competencias, específicas y genéricas; d) se promueve la formación continua; y d) se incorporan las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) a los materiales didácticos. Todo lo anterior obliga al profesorado a entender el proceso de aprendizaje de los discentes de manera diferente.

Para incluir adecuadamente éstos y muchos otros elementos nuevos en la docencia universitaria, es necesario conocer otras técnicas de enseñanza. Sin duda este enfoque contrasta con la práctica habitual de muchos docentes, para quienes la clase magistral ha sido la forma de enseñar, la única y verdadera. Emplear sesiones de docencia en «otras cosas» a menudo se ha considerado una pérdida de tiempo, un retraso innecesario en la impartición del programa de la asignatura.

Sin embargo, a partir de ahora las metodologías docentes deben ir más allá de la clase magistral y permitir la generación del conocimiento frente a la habitual transmisión del mismo: las denominadas metodologías activas, en las que el estudiante ocupa un papel protagonista, puesto que es él (guiado y motivado por su profesor) quien se enfrenta al reto de aprender y asume un papel activo en la adquisición del conocimiento (Benito y Cruz, 2005:16).

Ahondando en el nuevo rol de los docentes, Salinas (1998) enumeró algunas de las habilidades y destrezas que deben tener los profesores en la nueva era digital, que ha

sido impulsada aún más con la implantación del EEES. Ellas son: (a) guiar a los alumnos en el uso de las bases de información y conocimiento, así como proporcionar acceso a los mismos para usar sus propios recursos; (b) potenciar que los alumnos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, explotando las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje; (c) asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los alumnos están utilizando estos recursos. Los profesores tienen que ser capaces de guiar a los alumnos en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorear el progreso del estudiante; proporcionar realimentación de apoyo al trabajo del estudiante; ofrecer oportunidades reales para la difusión de su trabajo. En palabras de Osuna “en los entornos virtuales el profesorado es un mediador activo que trata de motivar en todo momento a su alumnado” (Osuna, 2007:48).

Por lo que respecta al estudiante, el EEES le otorga nuevos roles: elaborador o creador de contenidos con herramientas que le permiten construir su propio itinerario de aprendizaje y participar del de sus compañeros. El alumno debe implicarse de manera activa en el proceso de aprendizaje y en su trabajo diario y todo ello como resultado de la utilización de estrategias de enseñanza más persuasivas que normativas. En palabras de M^a África de la Cruz Tomé (2003:198): “En este nuevo modelo de formación universitaria el protagonista del proceso de aprendizaje-enseñanza es el alumno. El perfil del alumno es de un aprendiz que asume la iniciativa, es activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo responsable, en su aprendizaje”. En este escenario, es imprescindible que el estudiante sea consciente de modificar el papel tradicional que ha venido desempeñando: el de receptor pasivo en la formación, para convertirse en un agente activo, motivado para llevar las riendas de su aprendizaje, conocedor de las nuevas tecnologías y dispuesto a abordar el proceso como agente indispensable del mismo.

En la enseñanza centrada en el aprendizaje: Definir objetivos de aprendizaje para el alumno (frente a objetivos de la enseñanza para el profesor), productos esperados: competencias, conocimientos, habilidades, actitudes, valores (frente a mera información), uso de metodologías activas por parte del alumno (frente a la transmisión de información, receptividad y reproducción pasiva), lo que el profesor y el alumno tienen que hacer: cambio

en los roles, profesor-guía, acompañante, entrenador, serpa, director de orquesta; alumno: investigador, buscador, constructor; evaluación continua y formativa (frente a final y sumativa); exigencia de interdisciplinaridad y equipo docente (frente a profesor llanero solitario) (De la Cruz Tomé, 2003:199).

Se trata de que sea el propio estudiante quien lleve la iniciativa, regule sus tiempos, establezca sus intereses y sepa acomodarlos y compaginarlos con su actividad diaria. Aquí el estudiante es el responsable de la adquisición de conocimientos y también de la organización de su trabajo, siempre con el apoyo y orientaciones de los equipos docentes y los materiales que se le proporcione. De este modo, el estudiante se considera el centro del proceso de aprendizaje, como protagonista fundamental; pasando de la importancia de la enseñanza y la adquisición de conocimientos a la importancia del aprendizaje y la adquisición de competencias. Todo este aprendizaje se produce en un contexto en el ya no es sólo presencial o semipresencial, sino que aparece con fuerza la modalidad de enseñanza en escenarios virtuales, posibilitando distintos contextos y estrategias.

II.II La UNED, universidad que se adapta al EEES

El método formativo de la UNED

En el caso de universidades con un sistema de aprendizaje *blended-learning* (o mixto), como la UNED, el cambio en la concepción pedagógica y de renovación metodológica en el marco del EEES supone un proceso muy complejo. Supone no sólo una modificación y organización de los títulos, sino también cambios orientados a la necesidad de diversificar y multiplicar los criterios, recursos e instrumentos de evaluación, especialmente cuando se trata de competencias genéricas. En la UNED, al diseñar una asignatura, los docentes partían de los contenidos (comprendidos en materiales didácticos acotados y autosuficientes), y la evaluación se subordinaba a aquéllos (lo habitual era que los

estudiantes debían asimilar los contenidos prácticamente en solitario, para reproducirlos después en los exámenes) (García Cedeño, De Santiago Alba, Luque Pulgar y Sánchez-Elvira, 2012). En conjunto, los docentes se han enfrentado a una nueva y abundante carga de trabajo, que se ha sumado a la que ya tenían, y que debían realizar dentro de unos plazos de tiempo; han tenido que elaborar nuevos contenidos (aunque no en todos los casos), nuevas actividades (cuya evaluación implicaba trabajar de manera coordinada con los profesores-tutores), y nuevos diseños de evaluación (incorporar la evaluación continua); han tenido que aprender a manejar nuevos conceptos (competencias, resultados de aprendizaje) y herramientas didácticas (rúbricas); y han cambiado el entorno virtual de sus asignaturas (pasando de la WebCT a la plataforma aLF).

Una de las características del método formativo de la UNED es el potenciar que los estudiantes se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje auto-dirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, explotando las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje (Santamaría y Sánchez-Elvira, 2007). No obstante, un vestigio de la concepción tradicional de la enseñanza universitaria es concebir aun al alumno como receptor pasivo del saber, siendo éste homologado con la cantidad de contenidos que se saben -visión enciclopedista del conocimiento. Es la concepción de los profesores como transmisores del conocimiento. Concepción ésta que ha ido cambiando progresivamente no sólo con respecto a los equipos docentes de la sede central de la UNED, sino también con la red de profesores-tutores de los centros asociados de esta universidad:

A lo largo de los años, la orientación del modelo de la UNED hacia la transmisión de conocimientos y la evaluación mediante pruebas presenciales, centradas en medir conocimientos, provocó que la labor tutorial se centrara excesivamente en la resolución de dudas y en que el trabajo del tutor se concentrara casi exclusivamente en repetir miméticamente el modelo de clases característico de la enseñanza presencial. Ahora, con el EEES, la labor tutorial está orientada principalmente en la tarea de dirigir, moderar y evaluar actividades de aprendizaje, y reducir en consecuencia el tiempo dedicado a la impartición de “clases”.

[...] la coordinación entre el equipo docente y los profesores-tutores es un elemento clave en los nuevos títulos de grado, a diferencia de los títulos actualmente en extinción. Si en el modelo anterior los profesores-tutores podían desarrollar su actividad presencial de la

forma que les pareciera más oportuna, en los nuevos grados se pretende reconducir la tutoría presencial, alejándola de las clases tradicionales, hacia la realización de actividades prácticas. Así, el establecimiento de un plan de trabajo basado en actividades implica la necesidad de seguimiento y evaluación y ello supone la nueva organización de la actividad tutorial (Sánchez-Elvira, Luque, García-Cedeño, De Santiago-Alba, Fernández-Sánchez y López, 2010:127).

En la educación a distancia, las funciones del docente cambian con respecto a las del docente presencial debido a que sus actividades se desarrollan en un entorno virtual del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando de tener las limitaciones geográficas, físicas y temporales propias de los métodos tradicionales; incorporando además las nuevas formas metodológicas y de comunicación. Sin embargo, es importante hacer un inciso sobre la “impersonalidad” de la UNED y sus equipos docentes: para la mayoría de los estudiantes, una de las desventajas de este modelo educativo es la falta de cercanía con el profesor (Luque Pulgar, Gómez Garrido, De Santiago Alba y García Cedeño, 2009; Luque Pulgar, García Cedeño y De Santiago Alba, 2013).

La acción del docente en la educación universitaria a distancia también cambia con respecto a la concepción tradicional del proceso enseñanza-aprendizaje, dejando de ser el profesor de clases magistrales para convertirse en facilitador del conocimiento, orientador y guía de los alumnos. Es el responsable de la elaboración de los planes de estudio, de los materiales didácticos, de los métodos de enseñanza y de la evaluación del aprendizaje. En el nuevo marco del EEES, el rol del docente pasa de la transmisión del conocimiento a orientar al estudiante hacia al aprender a aprender, el análisis, la crítica y la creatividad constante que les permita ser emprendedores.

Los profesores de cada asignatura establecen el diseño curricular y organizan la agenda de la actividad formativa. Esto incluye desde los resultados de aprendizaje, el contenido temático, las actividades formativas a realizar por los estudiantes, fechas de exámenes, criterios de evaluación, etc. En su rol de facilitador, el profesor diseña, desarrolla y proporciona materiales instruccionales y acciones didácticas para que los estudiantes se involucren activamente en sus procesos de adquisición de conocimientos y aprendan tanto como fuere posible por sus propios medios y esfuerzos intelectuales.

De hecho, uno de los principios básicos del aprendizaje más valorado por los egresados de la UNED es la definición previa y con suficiente precisión lo que se espera que aprendan (Luque Pulgar, Gómez Garrido, De Santiago Alba y García Cedeño, 2009; Luque Pulgar, García Cedeño y De Santiago Alba, 2013). Tradicionalmente, los alumnos tienen que ir adivinando qué aprendizaje pretende el profesor que realicen y carecen de información sobre las competencias profesionales que habrán de adquirir y demostrar, sea en el examen o, lo que es más importante, en la práctica real. Una de las mayores distinciones que los egresados han manifestado entre la UNED y las universidades presenciales es la seguridad de saber previamente la totalidad del temario que será evaluado por los profesores. Los egresados lo valoran como algo positivo porque les da seguridad a la hora de estudiar. Se critica que en las otras universidades los docentes lo enseñan lo que quieren o les parece oportuno, muchas veces por cuestiones de tiempo o de afinidad temática (Luque Pulgar, Gómez Garrido, De Santiago Alba y García Cedeño, 2009).

El docente a distancia también asume el rol de guía, que orienta, motiva y asesora a sus estudiantes en el encuentro de éstos con los nuevos conocimientos. Además, ayuda a resolver las dudas o dificultades que se les presenten a los estudiantes sobre el material didáctico o los posibles contenidos a examinar o criterios a evaluar. Otra de las funciones que desempeñan los docentes es aquella relacionada con el diseño de los medios y de los entornos de aprendizaje. Esto supone la organización y gestión de diferentes elementos para que de esta forma se pueda facilitar el aprendizaje en los estudiantes.

Por otra parte, en el marco del *Plan Bolonia*, como ya hemos señalado, se hace especial hincapié en que la Unión Europea está muy interesada en que el ciudadano desarrolle una gama de competencias muy amplias, que le permitan adaptarse a la sociedad del conocimiento, a un mundo en constante cambio, a un mundo flexible. Dichas competencias serían las profesionales propias y específicas de cada titulación; y las genéricas o generales, que son transversales a todas las titulaciones y necesarias para para trabajar en la sociedad del conocimiento y para aprender a lo largo de la vida.

Estas competencias genéricas se pueden adquirir de muchas maneras: a partir de los aprendizajes informales de las experiencias personales propias, o en el ejercicio profesional, o tanto en la enseñanza reglada como en la no reglada. Pero hay una parte que tiene que ver con la educación formal: para la Unión Europea en cada nivel de formación –desde la primaria y la secundaria, hasta la universitaria y a lo largo de la vida–, los formadores son los responsables en enseñar estas competencias clave. Es en este punto en que las universidades europeas, y dentro de ellas las españolas, se responsabilizan y asumen que lo que permite trabajar con estas competencias genéricas es no reducir la formación profesional, sino hacer un perfil formativo integral. De hecho, la *Declaración de Lisboa* (Parlamento Europeo, 2000), hace especial énfasis en que todas las universidades deben formar para que sean capaces de reformar y adaptar sus planes de estudio al modelo de enseñanza-aprendizaje por competencias.

A tal efecto, desde finales de la década de los noventa y a lo largo de la década pasada, se llevaron a cabo en Europa –incluso en América Latina– numerosas estudios con propuestas de competencias genéricas concretas, a fin de que fuesen incluidas en los planes de formación de las universidades. Desde el propio Parlamento Europeo como las ocho competencias clave, el proyecto *Tuning Educational Structures*, las incluidas en los proyectos Reflex, UE Converge, o DeSeCo de la OECD, entre otras; y en el contexto español, las propuestas en el el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) o por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU), por sólo mencionar a dos.

La adaptación de la UNED a la adquisición de competencias requería –entre otras muchas acciones–, que los equipos docentes incorporaran al diseño de sus asignaturas cuáles competencias iban a formar, metodologías activas de aprendizaje, sistemas de evaluación que incluyeran modalidades de evaluación continua, etc. (Santamaría y Sánchez-Elvira, 2007). Pero para ello los equipos docentes debían saber qué competencias, especialmente en relación con las genéricas, incluir en sus diseños. La UNED se planteó, entonces, qué hacer con las competencias genéricas, por lo que se

llevó a cabo un estudio comparativo entre las propuestas más reconocidas, a fin de encontrar cuáles son las competencias que reciben un mayor consenso (Sánchez-Elvira, 2008a). A partir de ese estudio se elaboró el *Mapa de Competencias Genéricas de la UNED* (Sánchez-Elvira, 2008b), que incluye todas las competencias de este tipo que deberán ser incluidas en los planes de estudio de los nuevos Grados y Másteres de la Universidad. Para su elaboración, se tuvieron en cuenta propuestas de listado de competencias genéricas como las ya mencionadas, entre otras. Las competencias genéricas que finalmente se incorporaron tienen como objetivo dar respuesta a las diferentes necesidades que demanda la sociedad actual, y que todo titulado de la UNED sea competente para llevar a cabo de manera solvente una amplia gama de actuaciones y habilidades consideradas de especial relevancia para la sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Adaptación de las asignaturas de los nuevos Grados de la UNED al EEES

En cuanto al propio diseño de la asignatura, es usual que los docentes tengan en consideración, sin especiales dificultades, la programación oficial de la disciplina y las determinaciones legales, los contenidos básicos de la disciplina, el marco curricular (plan de estudios, perfil profesional al que estará dirigida la asignatura, en qué curso estará ubicada, su duración, recursos disponibles, etc.), las directrices de los Departamentos, así como la propia visión de la disciplina y su didáctica, la experiencia docente y el estilo personal, entre otros factores (Zabalza, 2003).

En el caso de la UNED, las Facultades y Escuelas elaboraron las memorias de verificación de títulos de Grados, contando para ello con la normativa aplicable, libros blancos, bibliografía de referencia y diversos documentos elaborados por el Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), de la UNED. Para facilitar la adaptación al EEES, este mismo instituto ha apoyado al profesorado mediante cursos, reuniones de

trabajo, la creación de una comunidad virtual de docentes, manuales con orientaciones, etc. Una vez aprobadas las memorias de verificación de títulos de Grados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), los equipos docentes comenzaron a diseñar sus asignaturas. Fue un proceso que se fue haciendo por fases, dando prioridad a las asignaturas de los primeros cursos de cada Grado, y en los siguientes años a las asignaturas de los últimos cursos.

El gran reto para la UNED es saber cómo se han ido implantando los cambios pedagógicos y metodológicos del EEES, así como el modelo de enseñanza-aprendizaje por competencias, en todas sus nuevas titulaciones. Es decir, cómo ha sido el diseño y adaptación a la convergencia europea de las asignaturas, cómo incorporan las competencias específicas y genéricas, cómo establecen los resultados de aprendizaje y conectan con ellos las actividades de aprendizaje y el sistema de evaluación, etc. En un intento de conocer cómo estaba siendo este proceso, durante el curso académico 2009-2010, el Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), de la UNED, llevó a cabo el Proyecto "Del diseño a la evaluación en competencias genéricas: Análisis empírico e intervención mediante rúbricas", financiado por el Ministerio de Educación del Programa de Estudios y Análisis, con el fin de conocer cómo estaba siendo el proceso de incorporación del modelo de enseñanza-aprendizaje por competencias en las universidades españolas, y muy especialmente en la UNED (Sánchez-Elvira, Luque, García-Cedeño, De Santiago-Alba, Fernández-Sánchez y López, 2010). De manera más específica, la tercera fase pretendía valorar las estrategias seguidas por los profesores para el diseño de sus asignaturas y el nivel de comprensión e incorporación de las competencias genéricas.

Uno de los objetivos de esa tercera fase, en línea con Samuelowicz y Bain (2001), era conocer los cambios en las representaciones, concepciones y enfoques acerca del proceso de implantación del EEES que se estaba llevando a cabo en la UNED, así como en la práctica docente que se derivaban de estas adaptaciones. La adaptación a los nuevos Grados permitía a los docentes tener un marco para reflexionar más allá de los

contenidos de las nuevas asignaturas; también en el *para qué* y en el *cómo* del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la definición de las competencias y los resultados de aprendizaje. Para conocer estos cambios en las concepciones de los docentes de la UNED, se realizaron entrevistas en profundidad a responsables de la implantación de títulos y de los equipos docentes de la UNED. La finalidad era conocer, a través de sus opiniones, qué imagen se habían forjado de las competencias, en especial las genéricas, y de su traducción en el diseño instruccional en forma de resultados de aprendizaje, alternativas de evaluación y actividades de enseñanza-aprendizaje en el marco de sus asignaturas (García Cedeño, SánchezElvira Paniagua, De Santiago Alba, Luque Pulgar y Santamaría Lancho, 2011).

De acuerdo con esta investigación, una de las dificultades con las que se encuentran los profesores de universidades a distancia es no poder conocer previamente las características del alumnado que ingresaría en los nuevos Grados. Muchos docentes de la UNED han tenido que hacer cambios en la planificación de la asignatura, con el curso ya comenzado, para adaptarse al perfil y nivel de sus estudiantes; otros, en cambio, utilizan los recursos de la plataforma informática para hacerles encuestas exploratorias, y a partir de los resultados, recomendar bibliografía adicional, subir al curso virtual nuevos materiales multimedia, aconsejar la realización de cursos 0, etcétera. En el caso particular de los profesores cuyas asignaturas se imparten en los primeros cursos –que tienen a su cargo a un alumnado numeroso y heterogéneo–, tienden a desplazar el foco de su diseño de asignatura desde el estudiante (como sería deseable, según el espíritu del EEES), a los contenidos (como solía ser el caso en la UNED tradicional). Por otra parte, para algunos docentes, el estudiante de la UNED sigue siendo el mismo, a grandes rasgos, que el que se matriculaba en el plan antiguo: un estudiante auto-organizado que recibe los materiales de estudio al principio del curso, y que es capaz de regular su propio aprendizaje (Sánchez-Elvira, Luque, García-Cedeño, De SantiagoAlba, Fernández-Sánchez y López, 2010; García Cedeño, De Santiago Alba, Luque Pulgar y Sánchez-Elvira, 2012).

II.II. Las Guías de Estudio en la UNED actual

Relevancia de los materiales didácticos, en general

Los modelos universitarios a distancia se han caracterizado tradicionalmente por utilizar los materiales impresos, además de audios, vídeos, radio, televisión, etc. García Aretio (2003), al hablar de las *generaciones de innovación tecnológica* hace referencia a los medios impresos o materiales didácticos. En la generación llamada *correspondencia*, los textos eran muy rudimentarios y poco adecuados para el estudio independiente de los estudiantes, aunque con el tiempo fueron mejorando e iban acompañados de guías de ayuda al estudio, entre otros materiales. En la segunda generación, *enseñanza multimedia a distancia*, a finales de los sesenta, el texto escrito comienza a estar apoyado por otros medios audiovisuales. La tercera generación, la de la *educación telemática*, se caracterizó por la incorporación de los ordenadores; y la cuarta, la de la enseñanza vía Internet, en la que “la educación está basada en la conjunción de sistemas de soportes de funcionamiento electrónico y sistemas de entrega apoyados en Internet de forma sincrónica o asíncrona a través de comunicaciones por audio, vídeo, texto, gráficos...” (2003:8).

A pesar de la cada vez más *virtualizada* educación a distancia, el medio impreso continúa siendo el más utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Su tradición, coste reducido, versatilidad y la facilidad de su manejo son factores decisivos para explicar su continuado predominio en una época marcada por la rápida evolución de los nuevos medios de comunicación” (Tiana, 2008:20). En la UNED, incluso habiendo implantado el Espacio Europeo de Educación Superior, el “texto básico” es en el que se fundamenta el diseño curricular, pues es sobre este texto que serán evaluados los estudiantes.

Un material impreso, dirigido a alumnos maduros, automotivados y orientados al éxito debe contemplar las funciones que compendia el profesor convencional, tales como: motivar

transmitir eficazmente la información, aclarar dudas, mantener diálogo permanente con el alumno, orientarle, establecer las recomendaciones oportunas para conducir el trabajo, controlar y evaluar los aprendizajes (García Aretio, 1997:1-2).

Para suplir la carencia de sincronidad física y temporal en la relación profesor-estudiante, los equipos docentes elaboran materiales didácticos especialmente destinados a orientar al estudiante hacia el desarrollo de un aprendizaje autónomo y autorregulado (Moore, 2007; Moore y Kearsley, 2005). Éstos se caracterizan -de manera general- por contener la información necesaria que permitirá a los estudiantes guiar, por tanto, su propio estudio, siendo el equivalente a las indicaciones que los profesores de universidades presenciales imparten en clase a lo largo del curso.

Los medios de aprendizaje basados en el material impreso, de laboratorio, audio, vídeo o informático, y la emisión de los mensajes educativos en sus distintas variantes (correo, teléfono, radio, televisión, videoconferencia, internet, telefonía móvil, etc.) eliminan o reducen sustancialmente los obstáculos de carácter geográfico, económico, laboral, familiar o de índole similar para que el estudiante pueda acceder a la educación [...].

En el uso de estos medios, que pueden llegar a un número muy significativo de individuos, está en buena parte de la economía de los sistemas de educación a distancia. Cabe destacar que, aunque el material impreso sigue siendo el medio básico en los procesos de enseñanza a distancia, la mayoría de programas utilizan, además, otros materiales y vías de comunicación de componente electrónico y virtual (García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009:315).

Los estudiantes de la UNED siempre han contado con materiales didácticos⁸ y las orientaciones necesarias para llevar a cabo un aprendizaje autónomo; y, opcionalmente, tienen el apoyo de los equipos docentes de la sede central (vía telefónica, correo físico y posteriormente vía electrónica), así como de los profesores-tutores de los centros asociados. No obstante, su modelo de enseñanza-aprendizaje se ha basado principalmente en la utilización de materiales escritos, con pocas actividades prácticas para los estudiantes; y con un sistema de evaluación centrado casi de manera exclusiva mediante pruebas presenciales. Aunque desde hace mucho era esto una exigencia social,

⁸ En esta categoría se incluyen normalmente los textos básicos (antes denominadas “unidades didácticas”, las guías de estudio (antes, guías didácticas), los cuadernillos o libros de prácticas, las guías de orientaciones al tutor, las colecciones de textos y otras obras similares, además de las pruebas de evaluación a distancia. Incluyen también los materiales multimedia de la asignatura.

ahora con el EEES, los equipos docentes están obligados a integrar metodologías más activas y participativas.

El material didáctico, sea a través de un solo medio o de carácter multimedia, dirigido a alumnos maduros, automotivados y orientados al éxito, en esta modalidad de enseñanza [a distancia], ha de procurar ser «autoinstructivo o autosuficiente», entendiendo como tal un material que contenga orientaciones, incentivos motivacionales y toda la información necesaria para el autoaprendizaje, sin que sea precisa la intervención directa y sistemática del docente. Por otra parte, debe cumplir todas las funciones del profesor convencional, tales como:

- *Establecer las recomendaciones oportunas para conducir y orientar el trabajo del estudiante.*
- *Motivar el autoaprendizaje del alumno.*
- *Transmitir eficazmente la información.*
- *Sugerir problemas y cuestionar a través de interrogantes que obliguen al análisis y reflexión.*
- *Aclarar las dudas que previsiblemente puedan obstaculizar el progreso en el aprender.*
- *Propiciar la transferencia y aplicación de lo aprendido.*
- *Mantener diálogo simulado y permanente con el alumno.*
- *Controlar y evaluar los aprendizajes (García Aretio, 1995: 1090).*

Los primeros materiales didácticos de la UNED fueron encargados a profesores de otras universidades. En los primeros años de existencia de la UNED se establecieron y publicaron unos primeros *Criterios metodológicos de la UNED* (UNED, 1977), que sirvieron de pauta para la elaboración de los primeros materiales didácticos. Y fue con posterioridad, en la medida en que la organización docente fue evolucionado, dio paso a la constitución de equipos docentes en la propia UNED que produjeran sus propios materiales, con la inevitable diversificación en los criterios de elaboración. No obstante, las características del material didáctico seguían siendo bastante similares a las iniciales, predominando la producción y el uso de material impreso, bajo la forma de unidades didácticas, cuadernillos de evaluación a distancia y guías didácticas. Posteriormente, la UNED fue creando sus propias estructuras de apoyo y asesoría a los docentes en la elaboración de los materiales didácticos, o para evaluar la calidad de los mismos. Tal es el caso del Instituto Universitario de Educación a Distancia, conocido por sus siglas IUED:

[...] el IUED realiza las tareas de evaluación de los materiales escritos y audiovisuales que se elaboran en la Universidad. Para ello se han desarrollado protocolos de evaluación específicos. En este momento el Instituto está, asimismo, en proceso de elaboración de los protocolos de evaluación de cursos virtuales. Pero además, el IUED tiene como función el desarrollo de protocolos de evaluación de la calidad para cualquier actividad que pueda generarse (cursos, seminarios, etc.), con indicadores, tanto para la enseñanza presencial (como es el caso de las sesiones presenciales del Curso Iberoamericano que tiene lugar cada año en la Sede Académica) como para la enseñanza a distancia, con la finalidad de consolidar una cultura de evaluación dentro de la Universidad (Tiana, 2008:14).

Importancia de las guías de estudio, en particular

En la medida en que los docentes comenzaron a utilizar -además del texto básico de la asignatura- otros materiales didácticos (libros de prácticas, medios audiovisuales, cuadernillos de evaluación, *addendas*,⁹ etc.), se ha ido creando una situación compleja para los estudiantes a distancia: la necesidad de contar con un documento de apoyo que les explique cómo utilizar los diversos materiales y cómo orientar el estudio de la asignatura. Esta es la función de las guías de estudio, un documento de ayuda, flexible, susceptible de mejoras y actualizaciones no demasiado costosas, que sustituya las orientaciones sobre cómo afrontar el estudio de la asignatura que dan los profesores en la enseñanza presencial (UNED, 1990). García Aretio define la “guía didáctica como el documento que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del alumno el material didáctico, con el fin de que pueda trabajarlo de manera autónoma” (1993:64). Aunque se refería a las guías de los planes de estudios anteriores a la implantación del EEES, sigue siendo válida y aplicable a lo que hoy día denominamos *guías de estudio*.

Desde hace bastantes años venimos publicando orientaciones para los docentes de los sistemas de educación a distancia, referidas a los materiales que deben ser utilizados en las estrategias de enseñanza y procesos de aprendizaje.

⁹ Las *addendas* son materiales didácticos que incluyen contenidos complementarios del texto básico; por ejemplo, actualización de algunos contenidos, ampliación de otros, lecturas y ejercicios complementarios, etc.

Existe un recurso esencial del que no debería prescindirse en cualesquiera de las propuestas referidas a estudios a distancia, sean desarrollados a través de sistemas más o menos convencionales o de sistemas digitales. Hoy también se viene exigiendo en los entornos presenciales.

Son diferentes las denominaciones que a este documento se le asignan según países, contextos, instituciones o normativas. La denominación más habitual vanía siendo la de 'Guía didáctica'. Pero también se le ha denominado 'Guía docente'. Así se hace en muchas universidades que se integran en las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y que contemplan el documento como una planificación detallada de cada asignatura (García Aretio, 2009:1).

La guía es así, el material didáctico por el que el docente orienta el estudio, le explica al estudiante cómo debe preparar la asignatura y trabajar el texto básico (libro y resto de materiales didácticos); todo ello con la finalidad de que pueda afrontar la asignatura de manera autónoma y a distancia (UNED, 1990). Por eso, uno de los indicadores de calidad de una guía bien hecha, es la de contener elementos motivadores, a la par que estar bien escrita, con un lenguaje sencillo, entendible por el perfil del estudiante de la asignatura.

[...] Debe ser un instrumento idóneo para guiar y facilitar el aprendizaje, ayudar a comprender y, en su caso, aplicar, los diferentes conocimientos, así como para integrar todos los medios y recursos que se presentan al estudiante como apoyos para su aprendizaje. Ahí se marca el camino adecuado para el logro del éxito. Y todo ello planteado en forma de diálogo entre el autor(es) y el estudiante. En suma, ha de ser el andamiaje preciso para el logro de competencias (García Aretio, 2009:2).

Es tal la relevancia de la guía de estudio que es entendida también como el “contrato” que vincula al docente con el estudiante. Efectivamente, al plasmar la planificación docente en la guía de estudios y ser ésta publicada por la propia Universidad, el profesor queda “atado” a los compromisos pedagógicos, metodológicos y evaluativos que en ella ha explicitado. La guía de estudios contiene tanto la oferta que hace el docente al estudiante (temáticas, sistema de evaluación, metodología de aprendizaje, bibliografía obligatoria, recursos disponibles, medios y horarios de tutoría y resolución de dudas, etc.), como lo que se demanda del estudiante (requisitos previos en cuanto a conocimientos y habilidades, resultados de aprendizaje que deberá lograr al término de la asignatura, la dedicación horaria que deberá invertir en el estudio, etc.).

Cuando se recurre a textos distintos a las Unidades Didácticas, la atención que requiere el estudiante a distancia queda asegurada mediante una guía didáctica en la que el alumno encuentre las indicaciones necesarias para progresar en sus estudios. De la calidad de esa guía dependerá en gran medida la accesibilidad de la materia. En dicha guía didáctica debe encontrarse la formulación de los objetivos de la materia, el detalle de los temas incluidos en el programa, con sus epígrafes fundamentales, una bibliografía general y otra complementaria, y unas orientaciones para la elaboración de trabajos de ensayo. El alumno debe utilizarla como material básico de la materia, completándola con la guía anual de la carrera, donde se dan algunas orientaciones más precisas para el estudio y para los exámenes (Tiana, 2008:23).

En el año 2001, la propia UNED –a iniciativa de la Unidad Técnica de Material Didáctico (MADI), del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), inició una investigación para sondear la opinión de tutores y alumnos sobre los materiales didácticos de la UNED y, más en concreto, de sus Guías Didácticas. Los objetivos de la investigación, dirigida por Teresa Bardisa Ruiz, eran los de conocer y analizar la valoración que hacen los tutores y los alumnos de las guías didácticas; conocer y analizar el uso que hacen los tutores y los alumnos de las guías didácticas; e identificar los principales elementos para elaborar las guías didácticas (Bardisa Ruiz, Callejo Gallego, Bautista, Martínez Romero y Sainz Ibáñez, 2001).

El equipo investigador optó por la perspectiva cualitativa, empleando grupos de discusión como instrumentos de recogida de datos (dos de tutores y dos de alumnos). De los resultados obtenidos que son relevantes para nuestro Trabajo de Investigación, podemos resumirlos en los siguientes aspectos:

- El material didáctico utilizado por la UNED no fomenta en ocasiones la autonomía de los alumnos, ni es autosuficiente.
- Esta inadecuación puede desmotivar a los alumnos, y llevarlos al abandono de los estudios.
- Las guías didácticas cumplen una labor labor fundamentalmente instrumental, de complemento de otros materiales didácticos, ante las carencias comunicativas características de la educación a distancia.

- Los alumnos diferencian la guía didáctica del libro de texto, en cuanto que aquella se constituye en la herramienta que permite distinguir los aspectos fundamentales de estudio y dar forma al proceso de aprendizaje.
- La mayor parte de las guías didácticas -ya de por sí escasas- no satisfacen por completo las necesidades de información de los alumnos de la UNED.
- Sería deseable que “desde las guías didácticas se ofreciera una valoración de los distintos elementos que constituyen un curso, de forma que el estudiante pueda establecer algún tipo de orden, estructura o prioridad ante una tarea que en principio se le plantea como caótica” (Bardisa Ruiz, Callejo Gallego, Bautista, Martínez Romero y Sainz Ibáñez, 2001:29).
- “Ocasionalmente el registro lingüístico, aunque deba alcanzar ciertos niveles de rigor expresivo en la enseñanza universitaria, no se adapta a las habilidades de todos los estudiantes. En este sentido, convendría dotar a los materiales didácticos a distancia en general, pero en particular a las guías didácticas, de herramientas de ayuda (notas explicativas, glosarios, esquemas, etc.) que faciliten la labor de comprensión, sin desatender demandas exigibles en cualquier material didáctico como son la claridad o la ausencia de ambigüedades” (Ibíd.: 30).
- “Las intervenciones de los alumnos, sin nombrar el término motivación, dan las claves de lo que desearían encontrar en las guías didácticas. Exigen, por ejemplo, la actualización de los materiales, porque coinciden en encontrar términos obsoletos (ECUs en vez de Euros; organismos extinguidos,...) o, peor aún, erratas; y es que siendo las guías didácticas medios que se entienden como de vida media o corta, deberían caracterizarse por su agilidad y por la capacidad de modular y corregir los contenidos más estables, que se ubicarían en los libros de texto o unidades didácticas. Este mismo deseo de agilidad o flexibilidad en las guías conduce a la demanda de concisión, con constantes advertencias frente al riesgo de convertirlas en "tochos" o "biblias", que no harían más que contribuir a esa sensación de perplejidad que, como ya hemos comentado, caracteriza la labor del estudiante a distancia, especialmente en sus primeros cursos” (Ibíd. 31-32).

- Mientras los tutores insisten en el carácter motivador de la *introducción*, los alumnos inciden más en los aspectos relativos a la facilidad de comprensión de la guía (registro lingüístico utilizado, contenidos, explicaciones, etc.).

Aunque esta investigación se haya realizado en el año 2001, las valoraciones tanto de los tutores como de los alumnos siguen siendo muy actuales en muchos aspectos. Pareciera que el carácter motivador, explicativo, instrumental y orientativo de las guías de estudios, es inmutable. Un ejemplo muy esclarecedor sobre la relevancia de las guías es el siguiente resultado de la investigación dirigida por Bardisa:

A lo largo del discurso, especialmente los alumnos, han subrayado el papel de la guía didáctica como puente entre el nivel conceptual, lo que habitualmente se denomina teoría, y el nivel de aplicación, denominado como práctica, relacionado éste con los posibles ejercicios o trabajos de evaluación a distancia recomendados por la asignatura. Así, la guía tendría un doble papel:

Subrayar las proyecciones prácticas del sistema conceptual. De esta manera, lo que se considera, siguiendo sus propios términos, como “denso” o “profundo” en las unidades didácticas o en el texto básico de referencia, tendría un enclave donde aclararse, donde se rebajase la densidad teórica.

Poner ejemplos de las prácticas recomendadas, que, a veces, son señaladas como aparentemente complejas porque no existen modelos de referencia. Pero no solamente esto, sino que, además, tendría como función conectar las prácticas recomendadas con los apartados o capítulos específicos de las unidades didácticas o el texto base de la asignatura (Bardisa Ruiz, Callejo Gallego, Bautista, Martínez Romero y Sainz Ibáñez, 2001:33-34).

La guía didáctica tiene una función estratégica donde se condensa la relación entre los distintos elementos del proceso de aprendizaje: tutores, profesores, otros materiales, consultas, otras asignaturas, evaluación, etc.

Cabe señalar que, en la actualidad, las guías de estudio se proponen como herramientas importantes de orientación para cualquier tipo de estudiantes, tanto de universidades presenciales como a distancia (Rué, 2007; Zabalza, 2004); y son elementos de transparencia y comparabilidad de títulos en el marco del EEES. Además, universidades españolas han publicado documentos que orientan a sus docentes a diseñar y elaborar las

guías de estudio; tales como: la Universitat de Valencia (Salinas Fernández y Cotillas Alandí, 2005), la Universitat Jaume I de Castelló (2006), la Universidad de Valladolid (2008), la Universidad Politécnica de Valencia (s/f).

Las guías de estudio en los nuevos Grados de la UNED

El EEES exige a al profesorado universitario a comunicar a sus estudiantes, de una manera más transparente, la concepción pedagógica y metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje que se llevará a cabo en sus asignaturas (Zabalza, 2004). También la Universidad está obligada a informar a los estudiantes, de manera pública y gratuita, de los contenidos, los resultados de aprendizaje que se esperan de ellos, las actividades a realizar para conseguirlos, los métodos e instrumentos de evaluación a los que estarán sujetos y los criterios que se aplicarán para valorar su rendimiento en las distintas asignaturas. Esta información es la que ayudará a los estudiantes a matricularse en una u otra titulación, a estimar cuántas asignaturas es capaz de sacar adelante en un curso académico, si puede o no pedir convalidaciones de estudios que haya realizado previamente, etc. La comunicación de esos elementos a los estudiantes cobra mayor importancia en modelos de educación a distancia o semi-presenciales (*blended learning*).

En el caso de la UNED, las guías de estudio han sido siempre una pieza clave, e incluyen todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe conocer el estudiante. Y el EEES no ha hecho más que reforzar su importancia, toda vez que en los actuales grados, los equipos docentes deben elaborar obligatoriamente un documento de orientación para los estudiantes, por aprobación del Consejo de Gobierno de la Universidad en 2008. El estudiante tiene acceso, entonces a dos guías de estudio, en dos momentos distintos: la *Guía de estudio General* (conocida como *Guía Parte I*), que es de carácter informativo y se encuentra siempre disponible en la web de la UNED antes de la matrícula, con toda la información sobre las características de la asignatura para ayudar a

los estudiantes a decidir sus matrículas. La segunda guía, en el *Plan de Trabajo con orientaciones para su desarrollo (o segunda parte de la Guía de estudio)*; ésta está únicamente disponible en el curso virtual para los estudiantes ya matriculados; contiene todas las orientaciones necesarias para que puedan seguir el plan de trabajo previsto por los docentes.

Son los equipos docentes los responsables de elaborar las guías de estudio y de someterlas a aprobación a las respectivas Comisiones de Grados de las Facultades y Escuelas, en lo relativo al ajuste de la asignatura a la memoria de verificación aprobada por ANECA. No es fácil elaborar una guía de estudios de calidad y que cumplan con su función: ser útil a los estudiantes para alcanzar el aprendizaje de la asignatura. Al ser un pilar básico en la formación de los estudiantes, la guía de estudio exige una elevada responsabilidad, pues en ella se deben reunir las diferentes conductas que el profesor manifiesta en una situación de enseñanza presencial, tales como: motivar, informar, aclarar, preguntar, resumir, adaptar, etc. Para la preparación de las guías de estudio, los profesores de la UNED tienen a su disposición diversos documentos de orientación, elaborados por el IUED a partir de los conocimientos y experiencia previos del instituto, tanto sobre materiales en educación a distancia, en general, como en la UNED en particular. Asimismo, cuentan con bibliografía de referencia y enlaces a las diversas jornadas realizadas en la UNED sobre esta temática, y a las que han asistido representantes de otras universidades a distancia como la OPEN británica o la UOC de Cataluña, así como con apoyo en línea a través de la comunidad de docentes de Grado.

Para que los estudiantes alcancen los resultados de aprendizaje definidos para cada asignatura, el diseño curricular explicitado en las guías de estudio debe ser coherente con las estrategias metodológicas empleadas, a través de las actividades de aprendizaje propuestas y los sistemas de evaluación elegidos (Fink, 2003). Las dificultades para lograr ese *diseño alineado* se hacen evidentes a la hora de establecer la conexión entre las competencias que deben desarrollarse y las actividades de aprendizaje y su evaluación a través de los denominados resultados de aprendizaje. En el caso de muchos docentes,

conseguir *alinear constructivamente*, en el lenguaje de Biggs (1999), estos componentes será el resultado de un proceso de aprendizaje de ensayo y error.

Las guías deben estar adaptadas a los requerimientos del EEES y a las orientaciones proporcionadas por la UNED en distintos documentos institucionales; y son sometidos a una revisión obligada en relación a su ajuste a estos requerimientos. Esta revisión es efectuada mediante protocolos de evaluación desarrollados *ad-hoc*, por el Instituto Universitario de Educación a Distancia de la UNED (IUED), en lo concerniente a la metodología a distancia y del EEES.

Como ya mencionáramos, la tercera fase del del Proyecto "Del diseño a la evaluación en competencias genéricas: Análisis empírico e intervención mediante rúbricas" (Sánchez-Elvira, Luque, E., García-Cedeño, De Santiago-Alba, Fernández-Sánchez y López, 2010), se ocupó del análisis del proceso de implantación de los nuevos Grados en universidades con modalidad educativa de *blended-learning*, en este caso la UNED, y valorar así las estrategias seguidas por los profesores para el diseño de sus asignaturas y su nivel de entendimiento e incorporación de las competencias genéricas. Un resumen muy breve de los resultados de las entrevistas a docentes de la UNED en esta tercera fase de la investigación, sería: los casos de adaptaciones al nuevo modelo pedagógico han resaltado por su calidad y el alto nivel de compromiso y reflexividad de los equipos docentes. No obstante, ha prevalecido la adaptación formal al EEES, debido a diversas dificultades y resistencias para conocer y comprender el nuevo modelo (cambios pedagógicos y metodológicos, terminología...), mientras continúan aún muchos de los elementos del antiguo modelo de la UNED (énfasis en la transmisión de conocimientos y en la evaluación de los contenidos).

Simplificando en exceso, coexistían para el momento de la investigación, varios grupos de docentes: un grupo que ya aplicaban los principios que orientan el EEES (v. gr., el diseño integrado y los nuevos roles de docentes y estudiantes); para ellos, la implantación de los Grados ha supuesto el afianzamiento de su concepción de la enseñanza-aprendizaje. Otros profesores, caracterizados por una constante reflexividad sobre su propia práctica

docente, asumen la implantación como una ventana de oportunidad para re-aprender a desempeñar su docencia. Otros docentes, más resistentes al cambio y al nuevo modelo, han hecho una adaptación más formal de sus asignaturas, limitándose a cumplir con la normativa y orientaciones para la implantación de los Grados. Y otros profesores, aún desde su desacuerdo con el llamado *Plan Bolonia*, han articulado un discurso crítico a la par que constructivo hacia el EEES, partiendo de concepciones pedagógicas que no lo contradicen necesariamente (García Cedeño, De Santiago Alba, Luque Pulgar y Sánchez-Elvira, 2012). Estas cuatro actitudes ante la implantación del EEES, se han visto reflejadas en los diseños de las asignaturas, en general, y en los materiales didácticos en particular (especialmente en las guías de estudio).

Al hablar sobre las guías de estudio, los docentes entrevistados describían que redactarlas ha supuesto para ellos una nueva tarea; tanto porque no la hubiesen realizado antes en sus carreras, o porque se suma a las que ya venían haciendo como docentes e investigadores. En este sentido, han tenido que re-aprender a ser docentes. Esto los lleva con frecuencia a ceñirse demasiado estrechamente a las líneas maestras (las “plantillas”) proporcionadas por la propia UNED, sin llegar a plasmar su propio diseño personal de la asignatura (Sánchez-Elvira, Luque, E., García-Cedeño, De Santiago-Alba, Fernández-Sánchez y López, 2010; García Cedeño, De Santiago Alba, Luque Pulgar y Sánchez-Elvira, 2012).

Por otra parte, algunos de los docentes consideraban que la guía de estudios, en la que deben explicitar todos los aspectos de su diseño de la asignatura, supone para los estudiantes un exceso de información. Para ellos, los estudiantes no suelen leer las guías, debido sobre todo a que no disponen de suficiente tiempo para ello. Suele subyacer aquí una concepción del estudiante de la UNED como alguien cuya prioridad es el uso eficiente del tiempo, aplicado casi exclusivamente al estudio de los *contenidos* de la asignatura. Otros docentes consideran que el enfoque pedagógico que orienta las guías de estudio (y, por extensión, todo el EEES) implica rebajar el nivel de exigencia académica, y guiar (y facilitar) en exceso el trabajo de los estudiantes. Según estos profesores, las nuevas

prácticas docentes estarían, metafóricamente, infantilizando a los estudiantes (Sánchez-Elvira, Luque, E., García-Cedeño, De Santiago-Alba, Fernández-Sánchez y López, 2010; García Cedeño, De Santiago Alba, Luque Pulgar y Sánchez-Elvira, 2012).

En otro orden de ideas, es importante mencionar la importancia que pudiera llegar a tener la lectura de las guías de estudio y su relación con la presentación al examen de la asignatura y el superarla con éxito. En el curso 2011-2012, el equipo de investigación del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), de la UNED; llevó a cabo un estudio exploratorio para conocer cómo relacionan las actividades de los estudiantes en las primeras semanas de curso y la presentación a exámenes, y el rendimiento académico (Luque Pulgar, García Cedeño y De Santiago Alba, 2013). Se hizo mediante encuesta telefónica a estudiantes de primer curso de Grados, a un mes de iniciado el año académico. Y entre las cuestiones que se les preguntaban, estaba la referida a si el encuestado había leído la Guía del Plan de Trabajo de la asignatura (es decir, el documento que contiene las orientaciones para el estudio y realización de las actividades de aprendizaje, conocida como Segunda parte de la guía). Los que contestaron que 'no la habían leído', en su mayoría (casi dos de cada tres) no se presentaron al examen de enero; y, de los que sí se presentaron aun sin haberla leído, sólo uno de cada cinco hizo el examen y lo aprobó.

En cambio, entre los que contestaron que 'sí habían leído la Guía', los aprobados alcanzaron el 40%; un 28% que sí se examinó, suspendió; y casi uno de cada tres que no se presentaron al examen, aun habiendo dicho que lo harían (Luque Pulgar, García Cedeño y De Santiago Alba, 2013:6 y7). Por tanto, la lectura de la guía de estudio, junto con otras acciones que los estudiantes deben hacer al inicio del curso académico, resulta muy importancia para conseguir aprobar una asignatura; y, por lo tanto, es también muy influyente para evitar el abandono tras el primer año.

Lo que llamamos "estructuración temprana" (es decir, organización e incorporación a la tarea de estudiar en la UNED) se compone de varias prácticas sencillas (como entrar en el curso virtual de la asignatura, leer la Guía del Plan de Trabajo o conseguir los materiales de estudio) que el estudiante debe realizar para poder empezar efectivamente su estudio. Por último, aunque un alto grado de estructuración temprana no garantiza por sí solo aprobar una asignatura, sí parece aumentar de forma notable la probabilidad de lograrlo (Luque Pulgar, García Cedeño y De Santiago Alba, 2013:7).

Estructura de las Guías de estudio de la UNED adaptadas al EEES. Comparativa

Uno de los aspectos más relevantes y característicos de las guías de estudio es su estructura y el tipo de información que ha de incluirse. El hecho de que no existiera unos criterios consensuados en la comunidad académica para diseñar las guías de estudio crea confusión en los docentes que las elaboran, y en los estudiantes que tienen que orientar sus estudios por ellas (UNED, 1990). En efecto, hay diversidad de criterios y de modos de diseñar las guías, toda vez que cada institución prioriza unos determinados contenidos y en el orden que crea más oportuno; como hemos podido ver en los ejemplos de algunas universidades (Salinas Fernández y Cotillas Alandí, 2005; Universitat Jaume I de Castelló, 2006; Universidad de Valladolid, 2008; Universidad Politécnica de Valencia (s/f)). De hecho, es frecuente encontrar apartados en unas guías de estudio en unas universidades, llamados de una manera; y que encontramos los mismos contenidos pero llamados de distinta forma en otras universidades, como veremos más adelante.

La importancia que una institución universitaria otorga a sus guías de estudio, de hecho, se descubre a través de los apartados. Incluso, en el formato y medio de publicación, y la facilidad de acceso para hacerla más visible al público en general, y a los estudiantes en particular. Efectivamente, para realizar esta investigación, navegamos por las web de las universidades españolas, y en muchos casos nos fue imposible acceder a la información de las guías de estudio; quedándonos incluso con la duda de si realmente las tienen, si es que no es de acceso público o si no supimos encontrarlas tras muchos intentos en

diversas ocasiones. Había universidades cuyas guías de estudio no sólo están expuestas en la propia web, sino que también dan la opción de descargarlas en formato *.pdf* (como es el caso de la propia UNED, las Universidades de Alcalá, Carlos III de Madrid, Castilla La Mancha, Granada, Autónoma de Barcelona; por citar algunos ejemplos). Hay otras instituciones, que prefieren publicar libremente sólo unos apartados, y para acceder al resto hay que autenticarse como usuario de la universidad.

A continuación mostramos una comparativa de apartados de guías de estudios de algunas universidades, que reflejan la variabilidad de las secciones que estructuran sus guías; aunque más en cantidad que en el tipo de información que contienen estos materiales. Para hacer la Tabla, consultamos las páginas web de 19 universidades españolas elegidas al azar —además de la UNED—, obteniendo los datos de las siguientes: UNED, U. a Distancia de Madrid (UDIMA), Universitat Oberta de Catalunya (UOC), U. de Granada, U. Autónoma de Barcelona, U. Carlos III de Madrid, U. de Alcalá, U. de Alicante, U. de Castilla La Mancha y U. de Deusto (Ver Tabla I).

Tabla Comparativa de estructuras de guías de estudios en algunas universidades españolas

UNED	UDIMA	UOC	U. de Granada	U. Aut. de Barcelona	U. Carlos III de Madrid	U. de Alcalá	U. de Alicante	U. de Castilla La Mancha	U. de Deusto
Presentación	Datos de la asignatura	Descripción	Datos de la asignatura	Datos de la Asignatura	Datos de la asignatura	Datos de la asignatura	Datos de la asignatura	Datos de la asignatura	Datos de la asignatura
Contextualización	Equipo docente	Objetivos y competencias	Equipo docente	Equipo docente	Equipo docente	Equipo docente	Equipo docente	Equipo docente	Equipo docente
Requisitos previos	Descripción	Contenidos	Requisitos previos	Utilización de lenguas	Horarios, Grupos y Profesores	Presentación	Estudios en los que se imparte	Requisitos previos	Justificación
Resultados de aprendizaje	Competencias generales		Breve contenido	Prerrequisitos	Planificación Semanal	Competencias	Contexto de la asignatura	Justificación en el plan de estudios, relación con otras asignaturas y con la profesión	Prerrequisitos
Contenidos	Competencias específicas		Competencias generales y específicas	Objetivos	Competencias que adquiere el estudiante y resultados del aprendizaje	Contenidos	Horario y matrícula	Competencias de la titulación que la asignatura contribuye a alcanzar	Resultado de aprendizaje en términos de competencias genéricas y específicas
Equipo docente	Metodología		Objetivos como resultados	Competencias	Descripción de contenidos	Cronograma (optativo)	Competencias y Objetivos	Objetivos o resultados de aprendizaje esperados	Contenidos
Metodología	Dedicación requerida		Temario detallado	Resultados de aprendizaje	Actividades formativas, metodología a utilizar y régimen de tutorías	Metodologías de enseñanza aprendizaje actividades formativas	Contenidos	Temario / Contenidos	Estrategia de enseñanza-aprendizaje
Evaluación	Tutorías		Bibliografía	Contenidos	Sistema de evaluación	Bibliografía	Plan de aprendizaje	Actividades o bloques de actividad y metodología	Sistema de evaluación
Bibliografía básica	Materiales didácticos		Metodología docente	Metodología	Bibliografía básica		Evaluación	Criterios de evaluación y valoraciones	Documentación
Bibliografía complementaria	Sistema de evaluación		Programa de actividades	Actividades formativas	Bibliografía complementaria		Bibliografía y enlaces	Secuencia de trabajo, calendario, hitos importantes e inversión temporal	
Recursos de apoyo			Evaluación	Evaluación	Contenido detallado de la asignatura o información adicional para TFM (link)			Bibliografía, recursos	
Tutorización y seguimiento			Información adicional	Actividades de evaluación					
Cronograma *				Bibliografía					
Orientaciones p/studio contenidos *									
Orientaciones p/actividades *									
Glosario *									

* No es público en la web de la UNED; sólo para los estudiantes ya matriculados (Segunda parte de la GE o Plan de trabajo).

Fuente: Elaboración propia, a partir de las páginas web de las Universidades (salvo en la UNED, a partir de sus guías de estudio).

En el caso particular de la UNED, ya para principios de los noventa, profesores como García Aretio (1993; 1994), publicaron lo que ellos consideraban debían ser los componentes básicos de las guías de estudio (llamadas en aquel entonces, guías didácticas). En 2001, el equipo investigador dirigido por Teresa Bardisa Ruiz, tras los resultados obtenidos con los grupos de trabajo de tutores y alumnos, elaboraron una lista de los apartados que éstos recomendaban debían integrar las guías (Bardisa Ruiz, Callejo Gallego, Bautista, Martínez Romero y Sainz Ibáñez, 2001). Y, posteriormente, el mismo profesor García Aretio (2009), proponía un nuevo esquema estructural, vista la implantación del EEES.

Por su parte, el Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), de la UNED, también elaboró un documento explicativo, dirigido a los docentes, para que elaboraran sus guías de estudio adecuándose a los requerimientos del EEES (2009).¹⁰ Este documento, denominado *Orientaciones para la elaboración de la Guía de Estudio de Grado*, en cumplimiento del mandato que le diera el consejo de Gobierno de la Universidad en 2008.

Veamos de manera comparativa, estas estructuras en la Tabla II.

¹⁰ También fueron elaborados por el IUED documentos orientativos para la elaboración de guías de estudio de los Másteres Oficiales, y para las guías de orientaciones al tutor; así como para la elaboración de los textos didácticos (básicos).

Tabla II. Comparativa de las estructuras de las guías de estudio de la UNED

García Aretio, 1993	Bardiza Ruiz et al., 2001	García Aretio, 2009	UNED, 2009
<p>Presentación del centro y del equipo docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Centro: instalaciones; recursos materiales y personales con los que cuenta; breve historia del mismo; logros alcanzados. -Profesorado: autores de los materiales didácticos; profesores-tutores responsables del seguimiento del curso; quiénes son y qué capacitación poseen (breve CV); fotografía. 	<p>Introducción :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Contextualización de la asignatura -Presentación del equipo docente -Conocimientos previos -Conexiones con otras asignaturas 	<p>1. Índice y presentación</p> <p>Donde deben recogerse todos los epígrafes y subepígrafes (1º, 2º, 3º... niveles) con la paginación correspondiente. También se debe explicar en qué consiste la propia Guía, su estructura y justificación</p>	<p>Presentación:</p> <p>Información e introducción breves, de carácter general, sobre la asignatura y sus objetivos dentro del plan formativo. También se pueden incluir los créditos ECTS, el carácter (cuatrimestral o anual) de la asignatura y el curso en la que se ubica.</p>
<p>Introducción general del curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Justificación: justificar el curso, la denominación del mismo y el interés de la temática a desarrollar. Grupo de incidencia: perfil del grupo destinatario o de incidencia del curso. Capacidades y destrezas: capacidades que se ponen en juego y destrezas que se alcanzarán con el curso. 	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Según los tutores, objetivos en el examen. -Según los alumnos, objetivos en relación con la evaluación y con las actividades que se proponen en la propia guía didáctica. 	<p>2. Presentación e introducción general de la asignatura</p> <ul style="list-style-type: none"> -Justificación. Justificar y contextualizar la asignatura dentro del Plan de Estudios y de destacar el interés de la temática que se va a desarrollar. Resaltar las competencias que la asignatura ayudará a lograr enfocadas al perfil profesional final del titulado. -Grupo de incidencia. Reflejar la adecuación del material seleccionado al tipo de estudiantes, nivel, índole y características de la asignatura. -Competencias. Aclarar qué capacidades se ponen en juego y qué destrezas se alcanzarán con la superación de la asignatura enfocada al logro del perfil de la titulación. 	<p>Contextualización</p> <ul style="list-style-type: none"> -Contribución de la asignatura al perfil profesional del título y al desarrollo de las competencias específicas y genéricas con las que se relaciona, justificando su inclusión y su relevancia dentro del plan de estudios. -Papel de la asignatura dentro del plan de estudios: <ol style="list-style-type: none"> 1. Materia a la que pertenece y sus características. 2. Asignaturas con las que guarda relación, describiendo brevemente dicha relación y de qué manera da continuidad a asignaturas previas o prepara para asignaturas posteriores. 3. Nivel en el que se sitúa dentro del plan de formación (básico, medio o avanzado).
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Objetivos generales: del curso o de cada uno de los módulos en los que se estructura el curso. -Objetivos específicos: operativos o funcionales, susceptibles de observación y evaluación; distribuidos según el nivel o grado de exigencia (obligatorio, optativo o libre). 	<p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Según los tutores, inciden más en el tema de su función dentro de la UNED como asesores, orientadores. -Según los alumnos, centrarse en torno a la evaluación y al examen. 	<p>3. Presentación del equipo docente</p> <ul style="list-style-type: none"> -Autores del texto convencional seleccionado. Breve referencia a su categoría científica que avala el material elegido. -Equipo docente de la asignatura. Quiénes son y qué capacitación poseen (breve curriculum). 	<p>Requisitos Previos</p> <p>Conocimientos y/o competencias ya adquiridas (lingüísticas, tecnológicas, etc.) o una relación de las materias o asignaturas que convendría cursar con anterioridad, exponiendo las razones de manera justificada.</p> <p>Proporcionar una prueba de nivel, dar orientaciones y recomendar materiales que permitan alcanzar los conocimientos inicialmente necesarios para cursar la materia.</p> <p>Si la asignatura es de primer curso de facultades o escuelas que disponen de cursos 0, aconsejar que realicen las autoevaluaciones de conocimientos previos necesarios, que los cursos 0 proporcionan y, de ser necesario, el repaso de contenidos y la realización de los ejercicios de estos cursos.</p>

Continuación...

García Aretio, 1993	Bardiza Ruiz et al., 2001	García Aretio, 2009	UNED, 2009
<p>Prerrequisitos:</p> <p>Conocimientos previos y habilidades para el estudio del curso.</p>	<p>Actividades:</p> <p>-Según los alumnos, respecto a los ejercicios propuestos en la guía didáctica, explicándoles no solamente su procedimiento de ejecución y forma de solucionarlos, sino también su grado de dificultad.</p>	<p>4. Prerrequisitos</p> <p>-Conocimientos previos y habilidades requeridos para el estudio de la materia. -Incluir un pretest que pudiera orientar al alumno hacia dónde están sus deficiencias más notables y básicas para la asimilación de la asignatura. -Sugerir textos que pudieran cubrir los aspectos fundamentales antes de iniciar el estudio.</p>	<p>Resultados de aprendizaje</p> <p>Logros concretos que, a partir de las actividades de aprendizaje propuestas, el estudiante debe alcanzar en la asignatura a la finalización del curso académico.</p>
<p>Contenidos del curso:</p> <p>Temario detallado, concibiendo los contenidos como un documento integrado que permita la visión general del curso y su estructura en módulos, unidades o temas.</p>	<p>Orientaciones para el estudio:</p> <p>Orientada al destinatario al que es difícil el acceso a la información e incluso a las tutorías, y facilitarle la autonomía en el aprendizaje; es decir, orientar, facilitar y favorecer el aprendizaje independiente, desarrollar las habilidades cognitivas, indicar los prerrequisitos y activar habilidades genéricas necesarias para el aprendizaje a distancia.</p>	<p>5. Objetivos</p> <p>-Objetivos-meta redactados de acuerdo con las características de la asignatura y del grupo destinatario. -Explicitar las metas que se pretende logren los estudiantes (sirven de marco general y tienen a la vez aspiración motivacional). -Deberían redactarse en término de competencias (tanto las genéricas como las específicas).</p>	<p>Contenidos</p> <p>Descripción breve de los contenidos temáticos de la asignatura, indicando su relevancia para el conjunto de la materia a la que pertenece.</p>
<p>Materiales:</p> <p>Materiales básicos y complementarios, especificando los soportes desde los que se vehiculará la información (disponible o no en el centro).</p>	<p>Otros elementos de ayuda:</p> <p>Elaboración de resúmenes, esquemas, algún tipo de gráfico, glosarios y cuadros.</p>	<p>6. Materiales</p> <p>Determinación de los materiales básicos y complementarios que se consideran necesarios, especificándose los soportes (impreso, audio, vídeo, Web...) desde los que se vehiculará la información pertinente en determinadas fases del curso, así como los canales de comunicación.</p>	<p>Equipo docente</p> <p>Presentación breve de los miembros del equipo docente que permita que los alumnos conozcan a sus profesores (información referida a docencia, investigación y sobre otras actividades de interés).</p>
<p>Bibliografía:</p> <p>Bibliografía de ampliación especificada por bloques temáticos o unidades con el objeto de ensanchar el horizonte de aprendizaje del alumno.</p>	<p>Bibliografía (fue un tema controvertido entre los tutores y alumnos, sin decidirse si debe estar o no).</p>	<p>7. Contenidos del curso</p> <p>-Esquema de la asignatura. -Temario detallado, concibiendo los contenidos como un documento integrado que permita la visión general de la asignatura y su estructura. - Esquema, mapa conceptual u organizador de cada uno de los módulos o sectores temáticos. - Se podría explicitar por qué se seleccionan los contenidos que se ofrecen, cuáles se priorizan o son más relevantes, cómo se organizan, etc.</p>	<p>Metodología</p> <p>Cuáles son, con carácter general, las distintas modalidades metodológicas y tipo de actividades que se utilizarán en la asignatura. Estas actividades, además, tienen que ajustarse a los ECTS de la asignatura.</p>

Continuación...

García Aretio, 1993	Bardiza Ruiz et al., 2001	García Aretio, 2009	UNED, 2009
<p>Orientaciones para el estudio:</p> <p>Sugerencias sobre cómo relacionar las distintas partes del curso y cómo integrar las diversas fuentes de información</p>		<p>8. Orientaciones bibliográficas básica y complementaria</p> <ul style="list-style-type: none"> -Material o texto básico que se empleará en la asignatura. -Bibliografía complementaria. -Destacar unos pocos libros, sobre los que se ofrezca algún comentario e incluso su índice de contenidos. -Sugerencias de lecturas de materiales que podrán estar o no soportados en textos impresos (enlaces a las correspondientes direcciones de Internet). 	<p>Evaluación</p> <p>Informar sobre las diferentes modalidades y técnicas de evaluación que se utilizarán en la asignatura, así como sobre los criterios generales de evaluación y la ponderación de cada una de las actividades en la calificación final.</p>
<p>Actividades:</p> <p>Actividades o trabajos que habrá de desarrollar el alumno a lo largo del curso. Plazos y forma de entrega.</p>		<p>9. Otros medios didácticos</p> <p>Restantes recursos didácticos que se ponen a disposición de los estudiantes, tanto a través de la plataforma virtual que soporte a la asignatura, enlaces a la Web, etc., como de los restantes medios tecnológicos de que pueda disponer la institución.</p>	<p>Bibliografía básica</p> <p>Materiales básicos con los que deberá contar para la preparación de la asignatura, así como de la forma de acceder a ellos. Estos materiales incluirán, por lo general, el texto o textos básicos y pueden proporcionar, además, lecturas, bibliografía, material multimedia, enlaces a la web, etc.</p> <p>Para facilitar la utilización de los materiales recomendados, conviene acompañarlos de un breve comentario sobre sus contenidos, la estructura y la función que cumple en el estudio de la asignatura.</p>
<p>Tutoría:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sistemas de interacción alumno-centro. -Sesiones de tutoría telefónica. Día y hora. Teléfono y extensión. -Si se estima pertinente, frecuencia de los contactos postales. -Si ha lugar, fecha y ubicación de los posibles contactos presenciales. 		<p>10. Plan de trabajo. Calendario-cronograma.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Plan de trabajo que marcará el ritmo de aprendizaje y aclarará de forma sistemática el plan de tutorías (formato temporal o temático). -Calendario (mejor gráfico) con la explicitación mensual/semanal de todas las actividades previstas (individuales, grupales, presenciales, a distancia, etc.). - Estimar el tiempo preciso para la realización de las actividades propuestas (horas de trabajo). -Orientar el tiempo estimado de dedicación a la lectura y estudio, teniendo en cuenta que han de contabilizarse otros tiempos que han de ocupar al estudiante (exámenes, pruebas a distancia, búsquedas y procesamiento de información, participación en foros, etc.). -Convendrá especificar para qué sirve cada propuesta metodológica diseñada con el enfoque de logro de competencias o de resultados de aprendizaje. 	<p>Bibliografía complementaria</p> <p>Materiales complementarios de apoyo y profundización en la preparación de la asignatura, así como de la forma de acceder a ellos. Estos materiales pueden incluir lecturas, bibliografía, enlaces a la web, etc.</p> <p>Para facilitar la utilización de los materiales recomendados, conviene acompañarlos de un breve comentario sobre sus contenidos, la estructura y la función que cumple en el estudio de la asignatura.</p>

Continuación...

García Aretio, 1993	Bardiza Ruiz et al., 2001	García Aretio, 2009	UNED, 2009
<p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Criterios de evaluación. -Técnicas de verificación de los aprendizajes que se van a emplear, tanto durante el curso como al final del mismo. -Señalar frecuencias, fechas, y, en su caso, lugares de la evaluación. 		<p>II. Orientaciones específicas para el estudio</p> <p>a) Para antes de comenzar el estudio del texto correspondiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Introducción general y orientaciones para el estudio (utilidad, credibilidad, detalles, concatenación con otros aprendizajes, ayudas externas, estructura de contenidos, prerrequisitos...) b. Materiales de apoyo para el estudio del tema. c. Objetivos del tema de estudio. d. Esquema o mapa conceptual. e. Bibliografía de ampliación del tema, mejor si está comentada y jerarquizada. <p>b) Para consultar durante el estudio del texto base:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Orientaciones referidas a qué es lo más importante de cada módulo o unidad de estudio. b. Añadir explicaciones alternativas sobre inexactitudes, lagunas, etc., detectadas en el material. c. Incluir preguntas, ejemplos, comentarios... relativos al tema. d. Agregar explicaciones complementarias a algunos argumentos presentados en el texto. <p>c) Para asentar aprendizajes, una vez estudiado el texto base:</p> <ul style="list-style-type: none"> e. Ejercicios de autoevaluación y solucionario. f. Actividades de aplicación de lo aprendido. 	<p>Recursos de apoyo</p> <p>Medios de apoyo que el estudiante podrá utilizar, tales como el curso virtual, la biblioteca, la videoconferencia, conferencia en línea, etc.</p> <p>También es útil informar acerca del uso que deberá hacer de ellos en la asignatura.</p>
		<p>IZ. Actividades</p> <p>a) <i>recomendadas</i>, cuestiones, ejercicios, problemas, casos, etc., justificando la utilidad de su realización, presentadas por módulos, unidades o temas.</p> <p>b) actividades o trabajos <i>obligatorios</i>, que habrá de desarrollar el alumno a lo largo del curso, señalando los plazos de realización, entrega y dirección exacta de envío, postal o electrónico.</p> <p>Sobre algunas actividades, que son fundamentales para la superación del curso, convendría ofrecer algunos modelos resueltos o sugerencias para su ejecución. Dejar claro qué debe hacer el estudiante y en qué orden o secuencia y si se trata de actividades individuales o de grupo (a ambas habría de atenderse).</p>	<p>Tutorización y seguimiento</p> <p>Señalar los distintos medios a través de los cuales se puede contactar con el equipo docente, los días y las horas de atención al alumno (presencial y telefónica), los procedimientos de atención a la resolución de dudas de contenido en el curso virtual, etc.</p> <p>En lo relativo a los profesores-tutores, señalar el tipo de tutorización de la asignatura y lo que el estudiante puede esperar de sus tutores.</p>

Continuación...

García Aretio, 1993	Bardiza Ruiz et al., 2001	García Aretio, 2009	UNED, 2009
		13. Metodología Actividades ligadas a la metodología que se pretende desarrollar.	Cronograma
		14. Glosario. Se trataría de definir los términos fundamentales y nuevos que han aparecido a lo largo de la materia.	Orientaciones para el estudio de los contenidos <ul style="list-style-type: none"> -Contenidos concretos que se estudiarán en el tema/bloque. - Resultados específicos que lograrán, referidos al tema/bloque. - Contextualización: función de los contenidos en el conjunto de la asignatura; relación con los de otras asignaturas; al perfil profesional, etc. - Materiales requeridos para el estudio del tema/bloque. - Contenidos previos a repasar. - Contenidos fundamentales o más relevantes. - Contenidos de mayor nivel de dificultad. - Estrategias de aprendizaje recomendadas. -Orientaciones sobre los ejercicios de autoevaluación. -Actividades complementarias.
		15. Tutoría Instrucciones sobre las vías de comunicación con el tutor: presencial, postal, telefónica, telemática, videoconferencia, foros... Fechas, plazos, etc., para la entrega al tutor de los diferentes trabajos, evaluaciones, etc.	Orientaciones p/las actividades <ul style="list-style-type: none"> -Objetivos de la actividad - Orientaciones acerca de su realización en cada fase. -Orientaciones sobre el uso de los medios y recursos. - Tiempo estimado de realización y plazo de entrega - Criterios de evaluación
		16. Evaluación Criterios, normativas y procedimientos de evaluación. Tipos de pruebas: autoevaluación, por pares, a distancia, presencial, pruebas objetivas ... Criterios de evaluación de los diferentes trabajos, participación en foros, chat, proyectos, casos, observación... Técnicas de verificación de los aprendizajes (durante el curso y al final del mismo). Inclusión de modelos de exámenes... Plazos para cumplir las pruebas y trabajos a distancia. Fecha y lugar de pruebas presenciales, si están previstas.	Glosario Es conveniente incluir un glosario de términos relevantes para la asignatura, en el caso de que el texto básico no lo recoja (especialmente en el caso de los textos no elaborados por el equipo docente).

Fuente: Elaboración propia (a partir de: García Aretio, 1993; Bardisa Ruiz, Callejo Gallego, Bautista, Martínez Romero y Sainz Ibáñez, 2001; García Aretio, 2009; UNED, 2009).

Llegados a este punto, conviene que señalemos que el problema no es tanto qué apartados debe contener la guía de estudios, cómo denominar y secuenciar esos apartados; lo relevante es el tipo de información que debe contener y cómo organizarla a lo largo de la guía, considerando la utilidad que en cada momento tendrá para el estudiante. Además, la información y las orientaciones que se incluyan en la guía de estudio deben estar determinadas por los resultados de aprendizaje que alcanzarán los estudiantes, el texto básico de la asignatura, así como la metodología y el sistema de evaluación diseñado. Antes mencionamos las dificultades para lograr un *diseño alineado* (Biggs, 1999; Fink, 2003) entre los resultados de aprendizaje a alcanzar, las competencias que deben desarrollarse, las actividades de aprendizaje y su evaluación; la guía de estudio es el medio en el cual se explicita o no ese diseño alineado.

No queda duda tampoco que alcanzar un nivel de calidad y de conexión entre todos y cada uno de los apartados de la guía de estudio es sumamente complejo, y requiere un gran esfuerzo y conocimientos por parte de los docentes. Efectivamente, todos los apartados de la guía deben elaborarse y redactarse cuidando al máximo la coherencia interna (otros apartados de la guía) y externa (en relación con las demás asignaturas del Grado y con recursos, herramientas y servicios de la UNED). Además, es muy importante cuidar la presentación de los contenidos de la guía de estudio: claridad, sencillez y motivante, deben ser las características de la información incluida. Ésta tendría que presentarse de manera que se resalten aquellos aspectos sobre los que interesa llamar la atención del estudiante, de la manera más eficaz posible para que no se conviertan en distractores del estudio, antes que un apoyo.

Si una guía de estudio está bien elaborada, es clara, coherente, motivadora, etc., cumple su función: orientar y ayudar a los estudiantes a preparar y superar la asignatura. La utilidad de la guía pasa por cómo se ha elaborado y explicitado sus contenidos, y cómo es percibida esa utilidad por sus usuarios: los estudiantes. Éste es el *quid* de nuestra investigación.

III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En una investigación, el nivel epistemológico se refiere a la justificación del fundamento y método del conocimiento científico aplicados. En este sentido, tiene relación con los supuestos paradigmáticos de los que se parte; la naturaleza del fenómeno objeto de estudio y las preguntas formuladas sobre el mismo; y la metodología a utilizar. Veamos con detenimiento cada uno de estos aspectos:

III.I Marco paradigmático de la investigación en Ciencias Sociales

Thomas Kuhn (2006) asevera que la práctica de los científicos está condicionada por aspectos sociales que cambian con el tiempo (Álvarez, Teira Serrano y Zamora Bonilla, 2005: 21-23), respaldando a Karl Popper cuando en la década de 1930 afirmaba que nunca es posible comprobar que una ley general es verdadera. Algunos autores afirman que la historia de las disciplinas científicas puede ser dividida en “períodos de ciencia normal” y “períodos de ciencia revolucionaria”:

En los primeros, los investigadores se limitan a “articular” un paradigma, es decir, una teoría que ha obtenido ciertos éxitos relevantes y que es tomada como ejemplo de la forma en la que se deben llevar a cabo las investigaciones en ese campo. La “articulación del paradigma” comprende procesos de investigación empírica (medición de constantes naturales, diseño de nuevos experimentos, etcétera), de investigación teórica (desarrollo de modelos o leyes específicas, coherentes con los principios del paradigma) y de investigación formal (elaboración de técnicas matemáticas que permitan formular soluciones a los problemas planteados por el paradigma) (Álvarez, Teira Serrano y Zamora Bonilla 2005: 23).

En los “períodos de ciencia normal”, los científicos nunca cuestionan los principios básicos del paradigma vigente, a pesar de los problemas que puedan plantear; son, por tanto, dogmáticos. Sin embargo, en los “períodos de ciencia revolucionaria” el dogmatismo se pierde al tratarse, como de hecho sucede, de proponer un nuevo conjunto de ideas que resuelva los problemas que el anterior plantea.

Puede entenderse por *paradigma* un conjunto de postulados básicos, un lenguaje característico, así como una serie de valores y de criterios metodológicos.¹¹ Todo ello hace que los científicos alineados bajo un conjunto de postulados determinados perciban y entiendan la realidad de manera diferente a los posicionados en otro, de manera que los distintos paradigmas son inconmensurables entre sí y un científico no pasa de uno a otro a causa de que una argumentación científica le convenza más, sino que el cambio es más similar a una “conversión” y se explica mejor en términos de factores psicológicos o sociales, que racionales o científicos (Álvarez, Teira Serrano y Zamora Bonilla, 2005). El concepto de paradigma fue introducido por Thomas en los años sesenta, y Díaz de Rada lo define del siguiente modo:

[...] conjunto de ideas que una comunidad científica comparte acerca de (a) las clases de procedimientos metodológicos que resultan válidos para producir observables empíricos, (b) las clases de estructuras de saber que dan cuenta de esos observables (teorías e hipótesis), y (c) las clases de observables empíricos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de dar por válidas o refutar las hipótesis y las teorías. Un paradigma es, en este sentido, un armazón ideológico (Díaz de Rada, 2005: 33).

De este modo, varían tanto los problemas que se proponen para investigar como los criterios para determinar lo que se debía considerar como un problema admisible o una solución válida para ese problema (Corbetta, 2007: 5). Se produce así un cambio en la estructura conceptual. Se trata, entonces, de una visión más amplia del mundo, más general que una teoría, una pauta de lectura que precede a la elaboración de una teoría. De hecho, un paradigma puede contener varias teorías.

¹¹ Para algunos autores, la noción de paradigma tiene un origen antiguo en la historia del pensamiento filosófico. De hecho, se remontan a Platón (en el sentido de ‘modelo’) y a Aristóteles (en el sentido de ‘ejemplo’) (Corbetta, 2007: 4).

Los paradigmas o idearios dominantes en cada momento histórico resultan sumamente influyentes en la investigación, puesto que el saber científico es hijo de su tiempo y ningún investigador escapa a ello. Kuhn (2006) aludía a los paradigmas como los conjuntos de prácticas que caracterizan una disciplina en un momento histórico. Para este autor, la ciencia evoluciona y progresa a través de cambios que se suceden y que estimulan el abandono de un paradigma imperante (asumido hasta entonces por los científicos), y es reemplazado por otro paradigma, incompatible con el anterior. Y resulta fundamental esta apreciación porque los paradigmas cambian tanto por las variaciones en las expectativas generales como en las de cada ciencia en concreto. No sólo cambia lo que importa (marcos conceptuales), sino también la manera de estudiarlo (métodos, técnicas y formas de expresión).

La cuestión *epistemológica*, relativa al conocimiento, tiene que ver con la relación entre quién y qué se puede conocer, partiendo de la posibilidad de conocer la realidad y haciendo especial énfasis entre el investigador y la realidad objeto de estudio. Es decir, si el mundo existe como tal, con independencia de la actuación humana, es lógico pensar que puede ser conocido con distancia objetiva, sin caer en el riesgo de alterarlo en el desarrollo del proceso cognitivo, de lo que surgirían leyes naturales deterministas (causa-efecto), leyes menos imperativas, generalizaciones, o sólo conocimientos específicos y contingentes. Por último, la cuestión *metodológica* responde al cómo se puede conocer esa realidad, es decir, la instrumentalización empleada, control de variables y demás técnicas (Corbetta, 2007: 8 y 9).

Para el positivismo, por ejemplo, existe la realidad fuera del individuo. Ésta es objetivamente conocible y se puede estudiar con los mismos métodos de las ciencias naturales. El modo de proceder de este conocimiento positivista es fundamentalmente inductivo, de lo particular a lo universal. Por su parte, el neopositivismo, revisa profundamente las premisas anteriores a través de una perspectiva crítica de la ciencia y el uso del lenguaje de las variables. De este modo se despersonaliza la investigación por cuanto cada objeto de estudio se define de manera analítica a partir de una serie de

atributos y propiedades (variables). Es la *operalización* de los conceptos (hacerlos operables, medibles), donde las variables (dependientes e independientes), con sus características de neutralidad, objetividad y operatividad se convierten en las protagonistas del análisis, ayudando así a registrar los fenómenos observables de una manera, a medirlos, relacionarlos y formalizarlos, facilitando la confirmación o invalidación de las hipótesis de una manera más objetiva y sin ambigüedades (Corbetta, 2007: 9 y ss.).

De otro lado, tenemos el interpretativismo, en el cual se incluye al constructivismo y al relativismo. Para los constructivistas el mundo susceptible de ser conocido es el del significado atribuido por los investigadores; mientras que los relativistas defienden que esas construcciones mentales varían entre los individuos, incluso entre las culturas, por lo que no existe una realidad social universal, válida para todos; antes bien, existen múltiples realidades en la medida en que hay diversas perspectivas con las que los individuos perciben e interpretan los hechos. Así, tiende a desaparecer la distinción entre objeto investigado e investigador, de la misma manera que se hace difusa la diferencia entre ontología y epistemología. Y a nivel metodológico, la interacción entre el investigador y el objeto de estudio ya no se considera negativa, sino casi inevitable, la base misma del proceso cognitivo. De allí que se le dé prevalencia a las técnicas cualitativas (Corbetta, 2007: 26).

El paradigma positivista y el post-positivista (hermenéutico o interpretativo), han sido complementados con la perspectiva crítica, que tiene un lugar destacado especialmente en la investigación educativa. Siguiendo a Colás (1998:54), en el paradigma positivista, la naturaleza de la realidad es única, fragmentable, tangible, simplificada; mientras que para el paradigma interpretativo esa realidad es múltiple, intangible y holística; siendo que para el paradigma crítico, la realidad es dinámica, evolutiva e interactiva. Para los positivistas, la finalidad de la ciencia y de la investigación es explicar, controlar, verificar; para los interpretativistas la finalidad es la comprensión y descubrimiento de las relaciones internas y profundas; y para los críticos es contribuir a la alteración de la

realidad, al cambio. ¿Qué tipo de conocimiento se consigue bajo el paradigma positivista? Conocimiento técnico, leyes nomotéticas; mientras que para el paradigma interpretativo es un conocimiento práctico, con explicaciones ideográficas; y en el crítico, es un conocimiento emancipatorio, con explicaciones de las acciones que implican una teorización de contextos. Por su parte, el rol de los valores en la investigación, para los positivistas, es la naturalidad, el rigor de los datos libres de valores; mientras que para los interpretativistas los valores influyen en el proceso de investigación de manera explícita; y para los críticos, la ideología y los valores están detrás de cualquier tipo de conocimiento.

Las características metodológicas en Ciencias Sociales, dependiendo de cada paradigma, es resumido por Colás (1998:55), de la siguiente manera. Los positivistas se plantean problemas de investigación teóricos; para los interpretativistas son problemas de percepciones y sensaciones; mientras que para los críticos son problemas vivenciales. El diseño de la investigación para los positivistas es cerrado; abierto y flexible para los del paradigma interpretativo; y dialéctico para los críticos. En cuanto a la obtención de la muestra, los positivistas utilizan procedimientos estadísticos; para los interpretativistas es una muestra no determinada e informante; y para los críticos los intereses y necesidades de los sujetos determinan los grupos de investigación. En cuanto a las técnicas de recogida de datos, los positivistas usan instrumentos válidos y fiables; los del paradigma interpretativo técnicas cualitativas; y los críticos la comunicación personal. Para el análisis e interpretación de los datos, los positivistas utilizan técnicas estadísticas; los interpretativistas técnicas de reproducción, exposición y conclusiones; mientras que los críticos permiten la participación del grupo en el análisis. En cuanto a la valoración de la investigación, para los positivistas prima la validez interna, la fiabilidad y la objetividad; para el paradigma interpretativo, la credibilidad, dependencia y la confirmabilidad; y para los críticos, es una validez consensual. El posicionamiento del investigador en uno u otro marco denota la asunción de distintas variables en las formas de investigar.

III.II El problema de investigación y objetivos

Al inicio de nuestro estudio surgieron varias interrogantes, a modo de preguntas de investigación: ¿cuál es la utilidad que han tenido las guías de estudio de los nuevos títulos de grado en la formación de los estudiantes en su primer año? ¿Cuál ha sido la información más relevante para los estudiantes, o la de menos utilidad, y cuál han echado de menos? ¿Qué se ha de mejorar en el diseño de las guías de estudio para optimizar la formación de los estudiantes, desde la opinión de estos últimos, que son finalmente los usuarios de ellas? El *problema de la investigación* surge, pues, al considerar las derivadas tanto implícitas como explicitadas del diseño y elaboración de las guías de estudio de las asignaturas de los nuevos Grados de la UNED; así como la utilidad que las mismas aportan a los estudiantes en el conocimiento y orientaciones para el estudio de las asignaturas.

De este modo, el interés fundamental para esta investigación es valorar cómo las características del diseño curricular de una asignatura, previsto y comunicado en las guías de estudio, permiten, promueven o dificultan a los estudiantes su aprendizaje. A su vez, valorar el uso efectivo de los distintos apartados de las guías de estudio por parte de los estudiantes. Y, finalmente, elaborar recomendaciones que ayuden a optimizar la eficacia pedagógica y la comunicación de los equipos docentes con sus estudiantes mediante la mejora de las guías de estudio.

¿Por qué hemos optado por una perspectiva *emic* (explicación de los comportamientos partiendo de la perspectiva de los sujetos investigados) preguntando a los estudiantes y no a otros agentes de la comunidad universitaria? En primer lugar, las evaluaciones de la calidad de los materiales didácticos, en general, y de las guías de estudio, en particular, en la UNED suelen hacerse principalmente mediante el análisis del diseño, coherencia y presentación de los mismos, o desde la mirada de los docentes. En segundo lugar, en las investigaciones empíricas que la UNED ha llevado a cabo sobre la calidad de sus

materiales didácticos, dos se han hecho antes de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y la otra se ha hecho ya implantados los Grados, pero los sujetos de estudio eran los docentes de la propia UNED. En tercer lugar, y lo más importante, porque el énfasis del nuevo paradigma del llamado Plan Bolonia está puesto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya no tanto en la enseñanza impartida de manera tradicional; por lo que pasan a ser los protagonistas en la adquisición del conocimiento, y las guías de estudio son un instrumento fundamental en su consecución. Y, finalmente, porque el análisis de las opiniones realizadas por los estudiantes sobre la utilidad de las guías de estudio, en sus primeros años de implantación de los Grados, podría ayudar a mejorar la calidad de las mismas, en la medida en que conozcamos qué es lo que funciona para ellos de cara a su propio aprendizaje.

Nuestra investigación tiene por objeto conocer y analizar las valoraciones de los estudiantes de los nuevos Grados de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), sobre el papel que juegan las guías de estudio en el aprendizaje de sus asignaturas. Por tanto, será objeto de esta investigación establecer, desde la percepción de los estudiantes, la eficacia de las guías de estudio en su propio aprendizaje. De este modo, el **objetivo general** que nos planteamos en esta investigación es el de valorar la utilidad de las guías de estudio como recursos didácticos desde la perspectiva de los estudiantes de las nuevas titulaciones adaptadas al EEES en la UNED. Con respecto a cuáles estudiantes, al ser una universidad muy grande, hemos elegido a los de primer curso de los Grados, de los dos primeros años de implantación de los mismos en la UNED: 2009-2010 y 2010-2011. Como **objetivos específicos**, tenemos:

- Conocer las valoraciones de los estudiantes sobre las guías de estudio como recursos didácticos.
- Conocer la información contenida en las guías de estudio más valorada por los estudiantes de cara a su aprendizaje, así como aquella información que les sería útil y no han encontrado en las mismas.

- Hacer algunas recomendaciones para mejorar la calidad de las guías de estudio y su eficacia de cara al aprendizaje de los estudiantes.

Toda investigación parte de determinadas premisas o supuestos, que pueden incluirse dentro de un paradigma. Las premisas son ciertas afirmaciones, “verdades”, que la investigación da por válidas sin entrar a discutir las para construirse sobre ellas. Son necesarias porque todo trabajo de investigación se fundamenta sobre otros y no puede nunca partir de cero. Sin embargo, estas premisas deben quedar claras al inicio de la investigación con objeto de que otros investigadores puedan criticarlas o criticar la construcción que nuestra investigación ha hecho sobre ellas.

Como **hipótesis de trabajo** planteamos que las guías de estudio de los nuevos grados de la UNED serán de calidad si, realmente, son útiles como instrumento de trabajo y orientación para el estudiante en su aprendizaje. Para llegar a ella, partimos de las siguientes **premisas**:

- a) La Guía de estudio contiene la información básica y claramente explicada acerca de las competencias genéricas y específicas que serán adquiridas en el curso, así como los resultados de aprendizaje, las actividades a realizar, los recursos e instrumentos de evaluación y los criterios para llevar a cabo esta evaluación.
- b) La Guía de estudio fomenta el aprendizaje autónomo, así como el seguimiento, tutorización y evaluación del proceso de aprendizaje.
- c) La Guía de estudio está perfectamente elaborada y es autosuficiente, pensada para estudiantes que, en su mayoría, preparan la asignatura en condiciones desiguales, según sus cargas laborales y familiares; con niveles de motivación diferentes y dispersos geográficamente.
- d) La Guía de estudio, una vez adaptada al EEES, constituye un elemento motivador para el aprendizaje del estudiante, reduciendo la incertidumbre sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo que se espera de él al término de la asignatura. Es un elemento básico para clarificar las pautas de la interacción didáctica en el curso.

- e) La Guía de estudio representa un compromiso del equipo docente en cuanto a la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje de su asignatura.
- f) La Guía de estudio representa no sólo la propuesta pedagógica y formativa de una asignatura por parte de un equipo docente, sino que forma parte de la oferta de la cultura propia de la Universidad y es una garantía de calidad por parte de ésta hacia sus futuros egresados.

III.III Marco de referencia metodológico

De manera general, puede decirse que la investigación en todas las ciencias es el proceso que se desarrolla entre el diseño de un plan de trabajo y la elaboración de un informe final. Más específicamente señalaríamos que:

[...] toda investigación, incluso la científica, es averiguación de algo no conocido o búsqueda de solución a algún problema. Los distintos tipos de investigación no se pueden distinguir, pues, por la razón de ser de la actividad investigadora, la solución de problemas, sino que su diferenciación tiene que hallarse en su objeto y el procedimiento o forma de actuación (Sierra Bravo, 2005: 28).

Es fácil comprender, entonces, que las estrategias nacen en contextos y tienen su historia y desarrollo, pero debemos realizar un esfuerzo para encontrar marcos abiertos y amplios que sean capaces de acoger toda la riqueza de métodos, técnicas y estrategias para la investigación.

Ya hemos visto que la elección de métodos no debe hallarse determinada por la adhesión a un paradigma arbitrario. Y ello es así tanto porque un paradigma no se halla inherentemente ligado a una serie de métodos, como porque las características del entorno específico de la investigación cobran la misma importancia que los atributos de un paradigma a la hora de escoger un método (Reichardt y Cook, 1986: 41).

Nuestra investigación tiene por objeto, por un lado, conocer y comprender la utilidad de las guías de estudio de los nuevos Grados de la UNED en el aprendizaje de sus

estudiantes; para lo que tendremos en cuenta cómo perciben y valoran esta utilidad los sujetos que participan en la investigación. Para ello, planteamos un diseño de investigación basado en una de las estrategias propias de las corrientes tradicionales en la investigación social: será un estudio cuantitativo, mediante la elaboración de un cuestionario semi-cerrado, y por tanto flexible al incluir algunas preguntas abiertas. Más específicamente, el diseño propuesto se basa en los métodos cuantitativos –análisis de datos e informaciones objetivables– y cualitativos –en la medida en que se incluyen preguntas que facilitan la valoración y descripción de acontecimientos por parte de los sujetos de estudio.

¿Por qué introducir, además, estas preguntas abiertas en el cuestionario? Porque nos ha parecido importante conocer y comprender cómo los estudiantes de los nuevos Grados de la UNED expresan sus valoraciones y concepciones sobre el uso de las guías de estudio, de manera libre, cómo perciben e interpretan la utilidad que las mismas les aportan (o no) para el estudio de las asignaturas y su aprendizaje. Se trata de un enfoque fenomenográfico, que nos permite conocer los procesos de estudio que los estudiantes universitarios desempeñan en su aprendizaje académico. Según los investigadores de la fenomenografía, el aprendizaje académico se relaciona más con el contexto de aprendizaje que con las características personales del estudiante (Biggs, 1993); y parte de ese contexto son los materiales didácticos por los cuales tienen que preparar y estudiar las asignaturas.

La metodología utilizada se basa, pues, en un modelo cuantitativo flexible, centrado en la medición de variables, recogida de datos cuantitativos y cualitativos en menor medida; aplicación de la estadística y de análisis de discurso; interpretación de los datos, y elaboración de conclusiones. Podemos situar, por tanto, la investigación dentro de los estudios descriptivos, que permiten el examen y análisis de determinadas circunstancias que pudieran relacionarse con la eficacia o ineficacia de la práctica docente en el sistema educativo superior a distancia, en el caso específico de la Universidad nacional de

Educación a Distancia (UNED); sirviéndonos como base para la elaboración de recomendaciones, al tratarse de un estudio exploratorio.

Hemos acudido a un tipo de técnica propia de los modelos positivistas, como es la encuesta por cuestionario. La encuesta con cuestionario estandarizado es quizá una de las técnicas de investigación social más utilizadas en Ciencias Sociales. La mayor ventaja de la encuesta es la posibilidad, dentro de determinados supuestos, de extrapolar sus conclusiones a una población más amplia; obtener información generalizable de casi cualquier grupo de población. Es por ello que se realiza sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, obteniendo mediciones cuantitativas de diversas características de la población, lo que permite estandarizar los datos y hacer análisis estadísticos. Pero, paradójicamente, esta característica llega a ser su principal debilidad, especialmente cuando se tiende a tratar como hechos ciertos cualquier tipo de resultado que provenga de ella, aceptando como *verdadera* cualquier respuesta que haya sido apoyada por una mayoría de encuestados (Vallejos, Ortí y Agudo, 2007:23).

Cuando hablamos de encuesta casi siempre nos estamos refiriendo a una encuesta estadística, cuyo objetivo principal será la cuantificación de las respuestas obtenidas, que ha sido realizada mediante un cuestionario precodificado (o constituido por categorías previamente definidas, acotadas y cerradas que permiten la unificación de las respuestas necesaria para su cuantificación, las cuales deberán ser exhaustivas y mutuamente excluyentes), y que –idealmente– sustenta la representatividad de sus resultados sobre los supuestos del muestreo probabilístico (selección aleatoria de los individuos destinados a ser encuestados, con la selección de una muestra estadísticamente representativa de una determinada población).

Pero antes de la elaboración del cuestionario, debemos llevar a cabo unas fases previas: desde el diseño de la investigación a la definición de la población y selección de la muestra a la que se le presentará la encuesta, con el correspondiente cálculo de las condiciones de error y confianza estadística; el llamado pretest o validación del

cuestionario, la aplicación del mismo a la muestra y el posterior análisis de los datos conjuntamente con la redacción del informe de la investigación.

III.III.1 *Diseño de la investigación*

El diseño de la investigación responde a un plan estructurado de acción que responden a unos objetivos básicos, y está orientado a la obtención de datos relevantes a los problemas y cuestiones planteadas (Callejo Gallego y Viedma Rojas, 2006). En la práctica, se concreta en obtener una coherencia lógica en las etapas previstas para alcanzar los objetivos de la investigación y una justificación científica de las estrategias elegidas. En nuestro caso, la pregunta asociada al problema de la investigación trata de ser resuelta, por un lado, mediante el bagaje de conocimientos del investigador y el complemento de la revisión bibliográfica. Ambas perspectivas permiten evaluar el estado de la cuestión en el momento actual. Por otro lado, en el perfil cuantitativo se recurre a la encuesta como método, así como a los análisis mediante estadísticos descriptivos e inferencias. El proceso de investigación se apoya en el cuestionario.

Etapas de organización

Ésta es una etapa preparatoria, en la que realizamos las primeras revisiones bibliográficas para conocer los debates actuales en el campo educativo. Tras las lecturas específicas en el campo de interés de la investigadora, nos planteamos las primeras preguntas y formulamos el problema de investigación dentro de un campo de estudio delimitado. Para ello, leímos a los principales autores que hubiesen investigado sobre la misma temática y revisamos investigaciones empíricas relacionadas con la temática elegida, a fin de detectar posibles nichos de investigación, o mejoras de las realizadas previamente por otros investigadores, cambiando lo cambiante. Todo ello nos ayudó a centrar y a delimitar

con mayor precisión nuestro problema de investigación, así como el objetivo principal y los objetivos secundarios.

Revisamos, además, el material bibliográfico y webgráfico que nos ayudaría a la elaboración del marco teórico y a contextualizar todo el trabajo. Para ello nos hemos valido de *fuentes primarias* (guías de estudios de distintas asignaturas de los nuevos Grados de la UNED y documentos institucionales de cómo diseñar esas guías de estudio), y de *fuentes secundarias* (libros, monografías, artículos de revistas o publicados online y tesis, informes institucionales, etc.). Posteriormente, procedimos a exponer las principales teorías, contextualizaciones y características de las temáticas relacionadas con nuestro problema de investigación, a fin de ofrecer un marco de referencia fundamental para interpretar los resultados del estudio.

Etapa de investigación

La segunda etapa, la de investigación, está centrada en el diseño metodológico y su implementación; en la posterior recogida de datos; en el análisis e interpretación de los resultados; y en la elaboración del informe final. En los siguientes apartados describimos en detalle cómo seleccionamos la muestra de estudiantes de la UNED; así cómo diseñamos el instrumento de análisis (cuestionario), cómo lo validamos y cómo fue el proceso de envío de los mismos y la recogida de datos. El instrumento utilizado para nuestra investigación está basado en un cuestionario único, construido *ad-hoc* para lograr los objetivos de nuestro Trabajo de Fin de Máster.

En todo momento se aborda el estudio de forma distante, ya que no ha habido más contacto con los sujetos de la investigación que la solicitud de encuesta albergada en la plataforma telemática propia desarrollada por la UNED (aLF2), garantizando el anonimato de las respuestas. Se trata, entonces, de una investigación exploratoria, y *ex post facto*, por cuanto recogemos nuestros datos a partir de hechos ya ocurridos.

Tras estas fases, procedimos a clasificar y a analizar los datos cuantitativos recogidos de los cuestionarios utilizando el software estadístico *SPSS* versión 19. Por su parte, los datos provenientes de las preguntas abiertas, los estudiamos e interpretamos mediante el software de análisis cualitativo *Atlas.ti* versión 7. Los resultados obtenidos los encontramos en el Capítulo IV de este Trabajo de Fin de Máster.

Tabla III. Etapas y fases del proyecto de investigación

Primera etapa: Organización	Fase 1	Delimitación del campo de estudio.
		Revisión bibliográfica y webgráfica.
	Fase 2	Formulación del problema de investigación.
		Elaboración del marco teórico.
Segunda etapa: Investigación	Fase 3	Selección de la muestra.
		Diseño del instrumento de análisis (cuestionario).
		Validación del cuestionario (pretest).
		Diseño del cuestionario en la plataforma online.
		Validación del cuestionario online (pretest).
	Fase 4	Envío de solicitud de colaboración a los Coordinadores de las Comunidades de Acogida, de los nuevos Grados de la UNED.
		Publicación del cuestionario en el portal de las Comunidades de Acogida de las Facultades de la UNED.
		Aplicación del cuestionario en línea.
	Fase 5	Recolección de los datos.
		Clasificación, análisis e interpretación de los resultados.
	Fase 6	Elaboración del informe final.

Fuente: Elaboración propia.

III.III.II

Características de la población sujeto de estudio

La UNED es una Universidad que se caracteriza por la apertura a muy diversos estudiantes, que se matriculan respondiendo a diversos objetivos de estudio. Es una institución que cuenta con un alumnado heterogéneo: desde aquellos para los que la trayectoria académica supone una primera acreditación profesional superior, hasta los que ya estando insertos en el mercado laboral buscan mejorar su posición y actividad en el mismo (ascenso, promoción laboral o cambio de profesión); pasando por los que no esperan consecuencias profesionales directas de su estudio, sino que se matriculan por el mero hecho de aprender nuevos conocimientos, aumentar su cultura, etc.

Los alumnos de la UNED habitan en todo el territorio nacional, abarcando todo el espectro de tamaños de municipios; se encuentran en una situación vital más próxima a la de la población general que a la de los estudiantes universitarios, ya que en un porcentaje elevado trabajan (79 %) y viven en su casa al no tener que desplazarse, provienen de una población socialmente muy heterogénea y sus carreras académicas, en caso de existir una formación universitaria previa, abarcan todas las áreas. En el total de los Grados, la UNED contaba en el curso 2012-2013 con 136.985 estudiantes, cuya media de edad era de 35,9 años, y de los cuales el 56% eran mujeres. Con respecto a la etapa anterior a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el número de matriculados aumenta un 2%; la media de edad baja en 0,1 años; y el porcentaje de estudiantes mujeres sube 4 puntos (De Santiago Alba, García Cedeño y Agudo Arroyo, 2014).

Para cuando hicimos nuestra investigación para este Trabajo de Fin de Máster, la primera cohorte de Grados,¹² en el curso académico 2009-2010, constaba de **30.076 estudiantes**;

¹² Es decir, los estudiantes que se matricularon por primera vez en la UNED en Grados tras la implantación del EEES.

y en el curso 2010-2011¹³ eran **60.131 estudiantes** (Luque Pulgar, De Santiago-Alba y García Cedeño, 2013). En cuanto a la composición de la cohorte 2009-2010, se da un ligero predominio de las mujeres con respecto a los varones (55% frente a 45%); y en la cohorte de 2010-2011, es de 56% mujeres, y 44% hombres (*Ibíd.*, 2013).

En un universo *hipotético* –el conjunto de poblaciones existentes a las que podrían proyectarse los resultados de la investigación (Mora y Araujo, 1973) –, formado por la primera cohorte de estudiantes de los nuevos Grados de la UNED, la **población del estudio** la componen la totalidad de estudiantes de primer curso de Grados de los cursos académicos 2009-2010 (de 30.079), y 2010-2011 (60.131). Es decir, **un total de 90.207 estudiantes** que se matricularon por primera vez en la UNED en Grados tras la implantación del EEES. Dado que casi siempre es imposible encuestar a toda una población o un colectivo, es necesario seleccionar una parte representativa para su estudio, de allí que se defina el muestreo como:

[...] el procedimiento por el cual, de un conjunto de unidades que forman el objeto de estudio (la población), se elige un número reducido de unidades (muestra) aplicando unos criterios tales que permitan generalizar los resultados obtenidos del estudio de la muestra a toda la población [...] (Corbetta, 2007: 272).

Dado que no teníamos acceso al listado poblacional de los estudiantes ni autorización de la UNED para solicitarlos, pensamos que la mejor manera de hacer llegar la versión online de nuestro cuestionario a estudiantes de primer curso de los grados implantados en el curso 2009-2010¹⁴ era hacerlo a través de sus *Comunidades Virtuales de Acogida* (en adelante, *Comunidades de Acogida*), en la plataforma aLF. De esta forma, la **muestra teórica** elegida para la realización del Trabajo de Fin de Máster han sido los estudiantes

¹³ Recordemos que en este curso académico 2010-2011 se implantaron 13 Grados más, a los 13 del curso anterior. Es decir, comienzan los Grados de: Administración y Dirección de Empresas, Antropología Social y Cultural, Ciencias Ambientales, Derecho, Física, Ingeniería en Tecnologías Industriales, Ingeniería en Tecnologías de la Información, Ingeniería Informática, Matemáticas, Pedagogía, Química, Trabajo Social y Turismo.

¹⁴ Los 13 grados son: Ciencia Política y de la Administración, Economía, Educación Social, Estudios Ingleses, Filosofía, Geografía e Historia, Historia del Arte, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica Industrial y Automática, Ingeniería Mecánica, Lengua y Literatura Españolas, Psicología y Sociología.

que cursaron asignaturas de primer curso de Grado, en los años académicos 2009-2010 y 2010-2011, que participaban de las *Comunidades de Acogida*, de las Facultades y Escuelas de la UNED. Estas comunidades se crearon en el marco del *Plan de Acogida Virtual* de la UNED, cumpliendo los requerimientos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), de establecer procedimientos accesibles de acogida y orientación para los estudiantes de nuevo ingreso, y facilitar así su incorporación a la Universidad y a la titulación en la que se haya matriculado (Santamaría y Sánchez-Elvira, s/f).

Las Facultades y Escuelas de la UNED dan de alta cada año en estas comunidades a los estudiantes de nueva matrícula en cada Grado y Máster oficial. Su función es guiar y orientar al estudiante nuevo durante el primer año en el conocimiento de la UNED, su metodología de estudios y los recursos que le ofrece la Universidad. También ayudan a formar competencias relativas al aprendizaje autónomo y autorregulado. Y otra de sus funciones, es promover la identidad de grupo entre los nuevos estudiantes, a fin de aminorar el potencial sentimiento de soledad del estudiante a distancia, del que hemos hablado en el Capítulo I. Son comunidades virtuales que funcionan en la plataforma aLF de la Universidad, y en la que los estudiantes disponen de información multimedia, actividades prácticas, encuestas, foros, chats, etc.

Si bien cada Facultad coordina su *Comunidad de Acogida*, la coordinación general de todas ellas depende del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), de la UNED, en cuya Unidad Técnica de Investigación trabajamos desde el año 2007. Así pues, informamos a los directores del IUED de nuestro Trabajo de Fin de Máster y les solicitamos la correspondiente autorización para hacer llegar nuestro cuestionario a los estudiantes que participaban en dichas *Comunidades de Acogida*. Autorización ésta que nos fue concedida, así como la posibilidad de alojar el cuestionario en el servidor propio UNED/IUED; a cambio, nuestro cuestionario debía cumplir con el formato estándar de uso del logo del IUED, emplear un lenguaje formal e institucional y aparecer firmado en la Presentación como IUED; aunque para los efectos de diseño del cuestionario, montaje en la plataforma aLF, aplicación, recogida, tratamiento y análisis de datos, sería de nuestra

absoluta responsabilidad, de cara no sólo a la presentación y defensa del Trabajo de Fin de Máster, sino también a la difusión posterior que se hiciera a la comunidad académica, ya sea en publicaciones, participación en congresos, etc..

La vía elegida para la aplicación de nuestra encuesta había sido la del cuestionario autorrellenado en línea, poniéndola a disposición de las *Comunidades de Acogida* de cada uno de los Grados de la UNED.¹⁵ Diversos motivos, entre los que por supuesto se contaban las posibilidades materiales y logísticas, nos indicaban que esta podía ser una forma adecuada de recoger un número suficiente de cuestionarios. Así mismo, como en toda encuesta realizada por vía online, se trataba de incrementar de forma significativa el número de cuestionarios puestos a disposición de los estudiantes con respecto a los que se preveía terminar recogiendo.

La decisión de tomar como muestra a estudiantes de las *Comunidades de Acogida*, aunque la más asequible, también conjugaba ciertos sesgos, de los que fuimos conscientes desde el inicio. No obstante, decidimos seguir con el plan de actuación, ante lo complejo y costoso de otras alternativas, ya fuese en formato cuestionario cara a cara (lo que sería posible sólo en Madrid y centros asociados muy cercanos a la capital, por cuestiones económicas y de transporte); o hacer un diseño cualitativo basado en entrevistas en profundidad (pero seguiríamos teniendo el mismo hándicap geográfico). Estos sesgos los podemos clasificar en 3 clases:

1) Sesgo por exclusión: estaríamos accediendo a los estudiantes de primer curso que estuvieran participando en las referidas *Comunidades de Acogida*, dejando fuera —y, por tanto, sin conocer sus opiniones y valoraciones—, a los estudiantes que no hubieran entrado en las mismas.

¹⁵ La oferta de estudios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la UNED se ha realizado en dos fases. En 2009-2010, la UNED ofreció 13 Grados; en 2010-2011, se añadieron otros 13 Grados; y en 2012-2013 se ofertó un último Grado.

2) Sesgo por oportunidad: las dos ocasiones en que aplicamos el cuestionario tanto en el curso académico 2009-2010 como en el 2010-2011, fue avanzado en el segundo cuatrimestre. La primera de ellas se realizó del 3 de mayo a 15 de junio de 2010; y la segunda aplicación fue del 14 de mayo al 27 de mayo de 2011. Por tanto, podrían responder el cuestionario quienes, a esa altura del curso académico, estuviesen todavía participando en las *Comunidades de Acogida* y ver la invitación a autorrellenarlo en la plataforma aLF.

3) Sesgo por motivación: esas fechas eran muy próximas a los exámenes del segundo cuatrimestre, por lo que muchos estudiantes no estarían en disponibilidad —mental y emocionalmente— para responder al cuestionario, al estar estudiando sus asignaturas. Pero eran las fechas disponibles para aplicar el cuestionario y no influir con las otras actividades que llevaban a cabo los estudiantes en esos espacios académicos.

Por otra parte, no pudimos realizar un muestreo específico antes de la aplicación del cuestionario, ya que el lanzamiento de la encuesta fue dirigido a los estudiantes nuevos en la UNED que participaban en las *Comunidades de Acogida* de los Grados. Pero la falta de marco poblacional previo y la falta de acceso a las bases de datos de los estudiantes matriculados nos hizo imposible recurrir a técnicas probabilísticas de elección de la muestra. Por tanto, el método empleado ha sido el muestreo deliberado, dirigido a estudiantes que formaran parte de dichas comunidades, y que quisieran contribuir con la investigación.

III.III.III *Instrumento de recogida de información: el cuestionario*

Como ya hemos señalado, para la consecución de los objetivos planteados para este Trabajo de Fin de Máster hemos optado por una investigación de carácter cuantitativo, con la realización de un cuestionario autorrellenado, en formato on line, que nos

permitiera “recoger el material empírico de forma estandarizada” (Corbetta, 2010:62). La utilización de este tipo de cuestionario nos ofrece una serie de ventajas: es el principal instrumento de obtención de datos en la investigación por encuesta; permite acceder a los estudiantes de la UNED dispersos geográficamente; permite el ahorro de costes (tanto en material impreso como en horas-hombre y traslados de la investigadora); otorga flexibilidad para responder el cuestionario por parte del estudiante (en cualquier momento y en cualquier lugar); da garantía de confidencialidad y anonimato; elimina distorsiones atribuibles a la encuestadora; facilita la recolección, codificación y análisis de los datos, debido a la predefinición de escalas e indicadores para la investigación.

Para la elaboración del cuestionario llevamos a cabo una búsqueda en profundidad de instrumentos existentes en la actualidad que hubiesen sido empleados en investigaciones previas en España, y con temáticas similares. No obstante, no conseguimos cuestionarios que nos resultaran útiles y/o cumplieran nuestras expectativas de calidad y validez. Así que optamos por elaborar un cuestionario partiendo de cero.

En la etapa de planificación del contenido del cuestionario, determinamos el tipo de preguntas más adecuadas a los objetivos previstos; establecimos las categorías de las preguntas, en cada caso, y las dividimos en diversos bloques temáticos; especificamos el número de preguntas, su ordenación y disposición en el cuestionario; finalmente, se redactaron las preguntas y las respuestas a elegir en el caso de las preguntas cerradas. Así mismo, al tratarse de un cuestionario de autorrellenado, se incluyeron las instrucciones necesarias para responder cada pregunta (Simón Ruiz, Sanz Jara y García Cedeño, 2012).

El cuestionario está formado por preguntas cerradas y abiertas. La mayoría de las preguntas son cerradas. Algunas de ellas son de selección única, pues los encuestados tienen que responder con una sola respuesta entre varias opciones. Otras preguntas –las menos– son de selección múltiple para que el entrevistado puede elegir una o varias opciones de las presentadas. Otras preguntas emplean una escala de Likert con solo cuatro categorías, desde el grado más bajo (“Nada”) al grado más alto (“Mucho”), pasando por “Poco” y “Bastante”. Hemos escogido una escala de valoración con

categorías pares, con la intención de evitar el sesgo que produce la tendencia a que la mayoría de respuestas se agrupen en el valor intermedio. Para el enunciado de los ítems y el formato del cuestionario seguimos algunas de las directrices marcadas por Moreno, Martínez y Muñiz (2004). Las preguntas cerradas permiten clasificar las respuestas de los participantes en diferentes categorías que hemos reflexionado previamente. Estas categorías coinciden con las secciones del mismo, que a su vez coinciden con los objetivos del Trabajo de Fin de Máster. Las preguntas abiertas se corresponden con la última pregunta de cada sección; en ellas se da mayor libertad a los participantes, al plantearles que añadan aquello que consideren oportuno. Y también se incluye una pregunta abierta final, así se puede indagar un poco más en los sujetos, conocer su opinión e intentar sacar toda la información posible.

Hemos primado la sencillez en el lenguaje; que las preguntas y opciones de respuestas – en el caso de las cerradas–, sean fáciles de entender; que se adecúen a las características de la muestra a encuestar, no utilizando términos ambiguos ni sintaxis complejas, ni palabras con una fuerte carga emocional ni que supongan un juicio previo de valor por nuestra parte. También hemos evitado preguntas tendenciosas o dar por supuestos comportamientos o conocimientos por parte de los encuestados, o proponer respuestas socialmente deseables en el caso de las preguntas cerradas. Por otra parte, hemos procurado que la secuencia de las preguntas sea coherente, de allí que los bloques temáticos vayan de lo general a lo específico. En este mismo orden de ideas, hemos empezado por las más sencillas de responder, acrecentando el nivel de complejidad de manera gradual, dejando para el final una pregunta que les pudiera dar libertad de opinión y de valoraciones a los encuestados. En todo caso, nos hemos esforzado porque sea un cuestionario breve, asequible y cómodo de autorellenar, y de una interfaz sobria a la par que sencilla y amigable para el encuestado.

Como podrá apreciarse, la encuesta consta de cuatro bloques temáticos principales (en el **Anexo 3** se presenta la encuesta completa), resumidos de la siguiente manera:

Bloque 1: “Datos personales”

Siguiendo las orientaciones de Simón Ruiz, Sanz Jara y García Cedeño (2012), incluimos en este bloque preguntas sobre datos sociodemográficos relevantes (sexo, edad, situación profesional actual), Facultad o Escuela a la que pertenece, Grado en el que se ha matriculado, Centro asociado al que pertenece, última vez en que cursó estudios en un centro educativo secundario o superior. En el caso de los ítems relativos a *situación profesional actual, Facultad o Escuela a la que pertenece, Grado en el que se ha matriculado*, las opciones de respuesta se ofrecían mediante menús desplegables.

Bloque 2: “Cuestiones generales de la Guía de Estudio (GE)”

Estaba referido a la asignatura cuya Guía de estudio el estudiante ha decidido valorar. Habíamos decidido que el estudiante eligiera entre las asignaturas en las cuales se había matriculado, la guía de estudio que consideraran mejor elaborada y de mayor utilidad para su aprendizaje, a fin de conocer qué era lo que más valoraba de la misma y por qué la había elegido. Fue ésta una decisión por coherencia interna con nuestro cuestionario y su diseño, ya que podemos suponer que la mejor guía le ha podido ser útil para orientar el estudio de la asignatura. Recordemos que lo que buscamos es conocer cómo les es útil la guía y en qué aspectos. Si estuviésemos investigando qué factores de la guía de estudio desmotivan o influyen de alguna manera en el abandono de los estudios, les hubiéramos pedido que seleccionaran la “peor” guía o con menos información relevante. Además, que el estudiante seleccione una guía bajo estos parámetros, demostraría que, por una parte, ha leído varias y las ha comparado; y, por otra parte, que al responder el cuestionario sabría de lo que se le estaría preguntando, no le sería —en principio— desconocida la guía de estudio, su estructura y contenidos. Y, aunado a lo anterior, el hecho de tener opiniones y valoraciones de las guías más útiles seleccionadas por los estudiantes, nos darían orientaciones empíricas de prácticas docentes que pudieran servir de ejemplo a la comunidad universitaria, en la línea de construir un repositorio de buenas

prácticas en el diseño de materiales didácticos, en general, y de guías de estudio en particular.

Una vez elegida la Guía de estudio, el estudiante pasaba a responder preguntas tales como: en qué medida y cómo la había leído, en qué medida se apoyó de la información contenida en la Guía para matricularse en esa asignatura; a qué fuentes acudió para informarse sobre la asignatura; si tuvo dudas acerca de los aspectos fundamentales de la asignatura una vez leída la Guía y cómo las resolvió; en qué medida siguió consultando la Guía una vez iniciado el cuatrimestre; si la lectura de la Guía le hizo reflexionar sobre su manera de estudiar la asignatura, o de manera general, su manera de estudiar cualquier asignatura.

Bloque 3: “Cuestiones específicas sobre la Guía de Estudio (GE)”

En este bloque queríamos conocer los efectos que la información de la Guía de Estudios podía haber tenido en el estudiante a la hora de decidir si presentarse o no al examen de esa asignatura; cuáles de los distintos apartados de la GE le fueron útiles para estudiar la asignatura (si lo fueron); y también cuestiones sobre si el contenido de la GE le es útil para comprender la utilidad de la asignatura de cara al futuro perfil profesional, o si la contextualiza en relación con el resto de las asignaturas del Grado, o sobre la claridad y sencillez del lenguaje utilizado en los distintos apartados, o sobre la utilidad de las orientaciones para el estudio de la asignatura, o si lo motiva al estudio.

También le pedíamos al estudiante que eligiera qué aspectos le hacían preferir la Guía de estudios que estaba valorando sobre las Guías de sus otras asignaturas matriculadas; y le pedíamos que valorara de manera general en qué medida le había sido útil esa Guía de estudios para sacar adelante la asignatura. Y, finalmente, en este tercer bloque le pedíamos que nos indicara el grado de acuerdo con algunas cuestiones, tales como: “los resultados de aprendizaje pueden alcanzarse con las actividades propuestas para la asignatura”; o si aquéllos pueden alcanzarse con los recursos disponibles (bibliografía,

curso virtual, ejercicios, etc.); o si pueden alcanzarse con las horas sugeridas para el estudio (ECTS); o si el sistema de evaluación permite valorar si se han alcanzado o no los resultados de aprendizaje previstos. Con estas preguntas queríamos conocer, desde el punto de vista del estudiante, cuán alineado estaba expresado en la Guía el diseño de la asignatura (Biggs, 1999; Fink, 2003).

Bloque 4: “Cuestiones de opinión sobre la Guía de Estudio (GE)”

Este último bloque consta de una única pregunta, abierta, para permitir que el estudiante libremente se expresara sobre el tipo de información que no se encontraba en la Guía de Estudios, pero que en su opinión hubiera podido serle muy útil para estudiar la asignatura. De este modo, conoceríamos aspectos que el usuario de la Guía y protagonista de su propio aprendizaje echa en falta en este material didáctico, y que nos permitiera reflexionar sobre ello y formular recomendaciones a los docentes cuando elaboran sus guías de estudio.

La encuesta, en suma, consta de un total de 4 grupos de preguntas, en total 16 de éstas; ellas compuestas por varios ítems. Todo ello ha dado como resultado la elaboración de un instrumento cuantitativo con un marcado carácter descriptivo, pero que da información relevante en un estudio exploratorio como éste.

II.III. IV *Validación del cuestionario*

Un cuestionario bien elaborado debe tener en cuenta factores como la adaptación del lenguaje, el tipo de elección de preguntas y respuestas al nivel sociocultural de los individuos a quienes va dirigido; así como el orden de las preguntas o de las categorías de respuesta (irradiación de respuesta), y el formato y estilo en que es diseñado. Una vez

elaborado el cuestionario corresponde llevar a cabo la realización de la prueba piloto. Esta validación la realizamos para analizar la comprensibilidad y claridad de los ítems, ya que la mayoría de las preguntas hacen referencia al impacto y, necesariamente, tiene que pasar un tiempo para poder dar una contestación objetiva.

No es un trabajo fácil, aunque pudiera pensarse que basta con desarrollar rápidamente un conjunto de preguntas, por lo que se recomienda no escatimar esfuerzos en la elaboración del cuestionario y su puesta a punto mediante la validación, teniendo en cuenta que hasta los más mínimos cambios en la formulación de las preguntas pueden provocar variaciones sensibles en las respuestas. Efectivamente, cuando ya se tiene una versión casi definitiva del cuestionario, es necesario validarlo; comienza así la tercera fase, la de la prueba con el llamado pretest. Es una especie de ensayo del cuestionario con una muestra similar en sus características a la que será encuestada, con el fin de probar su funcionamiento, cómo es interpretado, determinar posibles fallos del cuestionario y, en su caso, introducir las modificaciones pertinentes reformulando las preguntas y/o categorías de respuestas. Hay que determinar si las preguntas y las respuestas listadas son bien entendidas o no, el tiempo de duración de la encuesta en caso de ser cara a cara, fallos en la aplicación informática si se ha decidido hacerla por este medio, etcétera (Simón Ruiz, Sanz Jara y García Cedeño, 2012:73).

Una vez redactado el cuestionario piloto, procedimos a validar su eficacia con respecto a los objetivos de la investigación, sometiéndolo a la valoración de compañeros de distintas promociones de nuestro *Máster Oficial en Comunicación y Educación en la Red*, mediante el uso de un protocolo que elaboramos para la ocasión. La decisión de acudir a ellos, como “evaluadores” o “pares”, es porque conocen y preparan sus asignaturas del Máster con las guías de estudios correspondientes, con lo cual están familiarizados con el vocabulario, estructura y estilos; además de que todos estábamos estudiando la especialidad de *E-learning*, con lo cual compartíamos los mismos criterios de validación de cuestionarios. A nuestros compañeros les pedimos que valoraran la calidad y relevancia de las preguntas; el formato y estilo del cuestionario, etc. (ver instrumento de validación en el **Anexo 1**).

Este pretest se realizó durante el mes de noviembre de 2009. Recibimos once validaciones, con sugerencias de redacción y de formato; y con señalamientos de algunas dudas que suscitaban algunos términos utilizados o de preguntas y/o respuestas del cuestionario preliminar. En términos generales no hubo discrepancias en las validaciones

recibidas, y los consideraron que los ítems estaban redactados de forma clara y concisa. Procedimos a aclarar las redacciones que suscitaban dudas y hacer los respectivos cambios de formato, cuando los consideramos pertinentes. Al final de este proceso, obtuvimos el cuestionario definitivo (los instrumentos respondidos se encuentran en el **Anexo 2**).

Posteriormente, procedimos a la adaptación online de la versión definitiva del cuestionario. Para ello seguimos las orientaciones de García López, González Carmona y Maldonado Jurado (1999), para evitar errores que produzcan una colisión en la identificación de los datos, debido a errores de transcripción al responder las preguntas, que no se hayan respetado los códigos establecidos, así como los formatos correspondientes a cada variable; o se hayan detectado duplicidades en la muestra (varios envíos automáticos, por ejemplo); o se haya detectado otros errores (que al dar saltos de línea en las respuestas abiertas, se desconfigure y se tome como un nuevo caso, etc.). Utilizamos el *software Microsoft FrontPage*, que es el que teníamos a disposición en nuestro entorno laboral y académico. Elegimos la opción de recibir las respuestas a través del correo electrónico de la investigadora. El cuestionario lo colgamos en una página Web dentro del servidor de la UNED-IUED.

Una vez hecho esto, volvimos a validar el cuestionario, aprovechando la buena disposición de los estudiantes de nuestro Máster, pero esta vez para probar si existían errores técnicos o del código HTML, y proceder a solventarlos; como en efecto lo hicimos. De esta manera, garantizamos el *control de codificación* (el dato se corresponde con el tipo prefijado) y el *control de grabación* (el dato se grabaría en el registro en la posición asignada, y no en otra) (García López, González Carmona y Maldonado Jurado, 1999:7).

El cuestionario definitivo está en el **Anexo 3**. No obstante, la versión del cuestionario en línea ya no está disponible, cerrada desde 2011, como puede verse en este link: <http://www.uned.es/iued/estudiogrado/encuestaGE.html>. No obstante, sí se encuentra activa aún una de las versiones de prueba, cuando en el curso 2011 tuvimos que introducir, en el desplegable de los Grados y asignaturas, las nuevas opciones de

respuesta, al haberse implantado 13 nuevos Grados. Se puede consultar en el siguiente link: http://www.uned.es/iued/estudiogrado/encuestaGE_francis.html

III.III. V *Aplicación del cuestionario*

Una vez elaborado y validado, el cuestionario en línea fue administrado en dos ocasiones: en el curso académico 2009-2010 y en el 2010-2011. La primera de ellas se realizó del 3 de mayo a 15 de junio de 2010; y la segunda aplicación fue del 14 de mayo al 27 de mayo de 2011. No establecimos límite de tiempo para cumplimentar el cuestionario.

El proceso consistió en introducir el instrumento (cuestionario) contando con la complicidad de los coordinadores de las comunidades de acogida de cada Facultad. La puesta a disposición de nuestro cuestionario fue acompañado por una *Presentación* en la que se exponían los objetivos del estudio y se animaba a los estudiantes a participar en él, al tiempo que se le enviaba a los coordinadores de los distintos *Comunicades de Acogida* de una breve explicación del cuestionario solicitándoles autorización y colaboración para publicar los cuestionarios en los foros de los estudiantes en dichos *Comunicades de Acogida*. Así, contactamos a los distintos coordinadores de las comunidades de acogida de los Grados implantados en 2009, para que publicaran en ellas el enlace al cuestionario e invitaran a los estudiantes a participar en la investigación. A continuación, mostramos un pantallazo de cómo era presentado el cuestionario, en este caso, en la Comunidad de Acogida de la Facultad de Psicología (ver en **Anexo 4**, otras comunidades).



En el curso académico siguiente, 2010-2011, volvimos a solicitar se publicara el enlace en las comunidades de acogida de los Grados, dado que ese año habían sido implantados el resto de estas titulaciones en la UNED,¹⁶ salvo el *Grado en Ciencias Jurídicas de las Administraciones Públicas*.¹⁷

En el año 2010, contestaron al cuestionario 136 estudiantes de distintos grados, siendo 124 los casos válidos; y en el año 2011, respondieron 351 estudiantes, con 302 casos válidos. En total, nuestra muestra a analizar es de 426 casos válidos.

Concluido el trabajo de campo con la recogida de datos, procedimos a procesar la información obtenida, mediante la codificación de las respuestas mediante la clasificación en categorías que facilitara el posterior análisis y comparaciones. Luego, para datos

¹⁶ A saber, los Grados en: Antropología Social y Cultural, Ciencias Ambientales, Matemáticas, Química, Física, Pedagogía, Administración y Dirección de Empresas, Derecho, Turismo, Trabajo Social, Ingeniería en Tecnologías Industriales, Ingeniería Informática e Ingeniería en Tecnologías de la Información.

¹⁷ Fue implantado en el curso académico 2011-2012.

cuantitativos, hicimos un análisis estadístico sencillo, al ser de pequeña escala nuestra investigación, por eso no hemos ido más allá de la estadística descriptiva y de la exploración de las interrelaciones entre pares de variables. Para tal fin, hemos utilizado el programa *Microsoft Office Excel 2007*, en el volcado de los datos y elaboración de gráficos y tablas; y el paquete estadístico *SPSS v.19*, para el análisis estadístico propiamente. Para los datos cualitativos (correspondientes a las preguntas abiertas), llevamos a cabo un análisis de contenido, con el fin de observar, interpretar, describir y hacer relaciones válidas de los datos en el contexto de la investigación. Para ayudarnos en este análisis hemos utilizado para ello el programa *ATLAS.ti.versión7*.

IV RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

Presentación de los resultados

De acuerdo con la configuración del cuestionario y los objetivos de su aplicación, básicamente descriptivos, hemos recurrido a un análisis de los datos según los procedimientos habituales en la investigación social: mediante el análisis de frecuencias y el análisis de tablas de contingencia. Asimismo, hemos recurrido al análisis de contenido de datos cualitativos, en los casos de *ítems* contruidos para que los encuestados escribieran sus comentarios u opiniones.

La presentación de los resultados, y su respectivo análisis, lo haremos siguiendo la propia estructura del cuestionario, para facilitar su comprensión y lectura; por lo que cada epígrafe corresponde a una pregunta del cuestionario; y en los mismos se describen y analizan los datos cuantitativos o cualitativos, según el tipo de preguntas. Y en el caso de preguntas en que convivan ambos tipos de datos hemos articulado de manera encadenada lo cuantitativo y lo cualitativo. Cuando se trata de datos cualitativos, éstos se presentan en tablas o gráficos; mientras que los datos cualitativos — provenientes de las preguntas abiertas del cuestionario — se incluyen los textos más significativos relacionados con los objetivos de la investigación, y se identifican las citas textualmente¹⁸ con los datos del caso de manera anónima (se señalan las variables sexo, edad, Grado y año de muestra).

¹⁸ No corregimos la ortografía ni la sintaxis de las citas, con el fin de respetar las formas originales de expresión de los encuestados.

Muestra empírica obtenida

Entre el 3 de mayo y el 16 de junio de 2010, recibimos 136 cuestionarios de la aplicación, en el sitio *web* habilitado al efecto. Y en la segunda aplicación del instrumento, recibimos 351 cuestionarios entre el 14 y el 27 de junio de 2011.¹⁹ Fuimos conscientes que estas fechas no eran seguramente las más óptimas para la realización del trabajo de campo al encontrarse, por un lado próximas a la segunda convocatoria de los exámenes de la UNED y, por otro, a la normal reducción de la visita y participación en los foros de las *Comunidades de Acogida*; pero eran las fechas disponibles para aplicar el cuestionario y no influir con las otras actividades que llevaban a cabo los estudiantes en esos espacios académicos.

La muestra empírica no la podemos considerar representativa en relación con la población objeto de estudio (90.207 estudiantes), ni de la muestra teórica [participantes de las Comunidades de Acogida en los dos cursos]. No obstante, y como apreciaremos a lo largo del Capítulo, la muestra finalmente obtenida presenta tanto un tamaño como una distribución aceptables para una experiencia exploratoria como la diseñada para este Trabajo de Fin de Máster. Sin embargo, y como veremos, la adecuación de esta muestra para la representación global del colectivo que nos ocupa (primeras cohortes de 2009-2010 y 2010 y 2011) no aparece únicamente respaldada por el tamaño muestral absoluto conseguido. Es adecuada en algunas de las variables de segmentación, entre el universo de partida y la muestra o muestras finalmente obtenidas.

¹⁹ En la segunda aplicación del cuestionario, tuvimos que desactivar el instrumento online, ya que nos damos cuenta que estábamos recibiendo casos de los mismos estudiante valorando guías de estudio de distintas asignaturas, y algunos coordinadores de Comunidades de Acogida nos advirtieron que había aparecido un rumor en los foros de las CA, que responder varias veces al cuestionario daría puntos positivos o serían tomados en cuenta en las evaluaciones. Desconocemos el origen del rumor, desactivamos el cuestionario online, y posteriormente eliminamos los casos no válidos.

Tabla IV. Cuestionarios recibidos y válidos

	Muestra 2009/2010	Muestra 2010/2011	Muestra empírica
Casos recibidos	136	351	136
Casos válidos	124	302	302
Total	124	302	426

Fuente: Elaboración propia.

Un rápido vistazo a la distribución de estas variables en los diferentes conjuntos poblacionales y muestrales ofrece sin duda unas orientaciones básicas que permiten la caracterización global de sus integrantes. Dos fueron las variables cuya distribución poblacional resulta ya conocida por nuestra parte (sexo y edad), y que, por tanto, han podido ser utilizadas para este *control* de la muestra: además del mencionado ‘criterio de segmentación’ del *área de conocimiento*, hemos podido utilizar la distribución de edad y sexo de los estudiantes matriculados por primera vez en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, y de los encuestados, como veremos de seguidas.

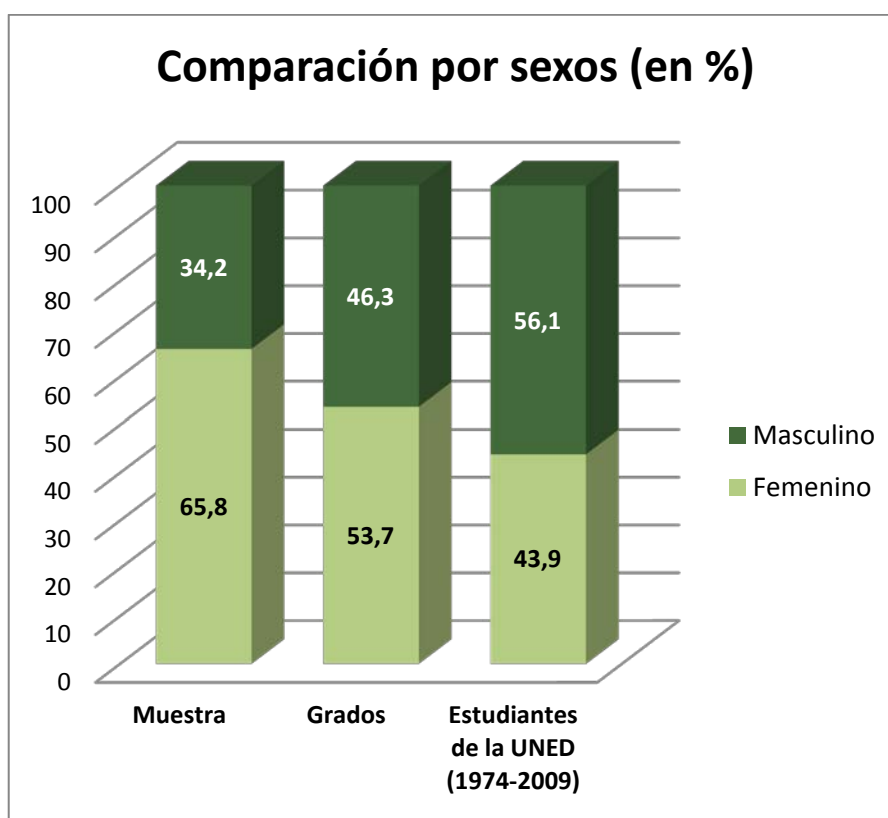
IV.I Datos personales

Distribución de la variable sexo

En primer lugar, a nivel global es posible destacar que en nuestro estudio, las mujeres fueron las que más respondieron al cuestionario; por tanto, hay una feminización de los resultados, pero que puede explicarse por el hecho de que en las *Comunidades de Acogida* de la UNED suele haber más mujeres y, que como veremos más adelante, estudiaban titulaciones tradicionalmente “femeninas”, como Educación Social, Trabajo

Social, Pedagogía, pero muy especialmente, Psicología (De Santiago Alba, García Cedeño y Agudo Arroyo, 2014).

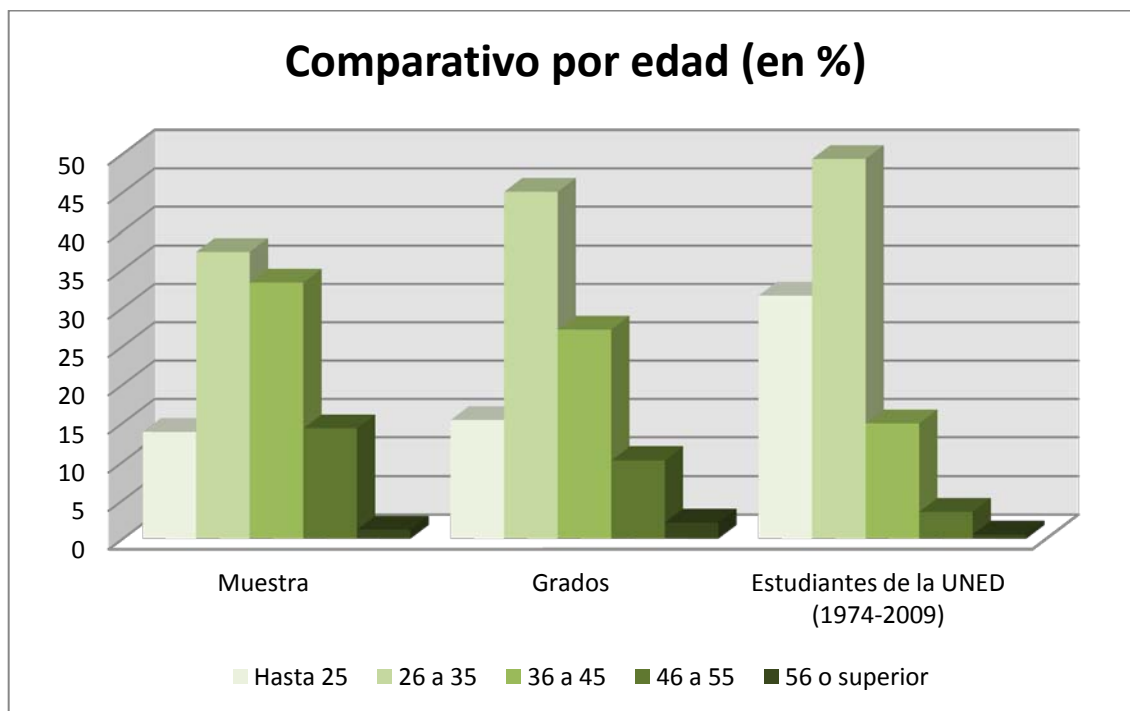
Ambas muestras presentan similares porcentajes en la distribución por sexos. Así, en la de 2009-2010, hay un 63,4% de mujeres, y en la de 2010-2011, un 66,8%.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de nuestra investigación y de Luque Pulgar, García Cedeño y De Santiago Alba, 2013; y De Santiago Alba, García Cedeño y Agudo Arroyo, 2014).

Distribución de la variable Edad

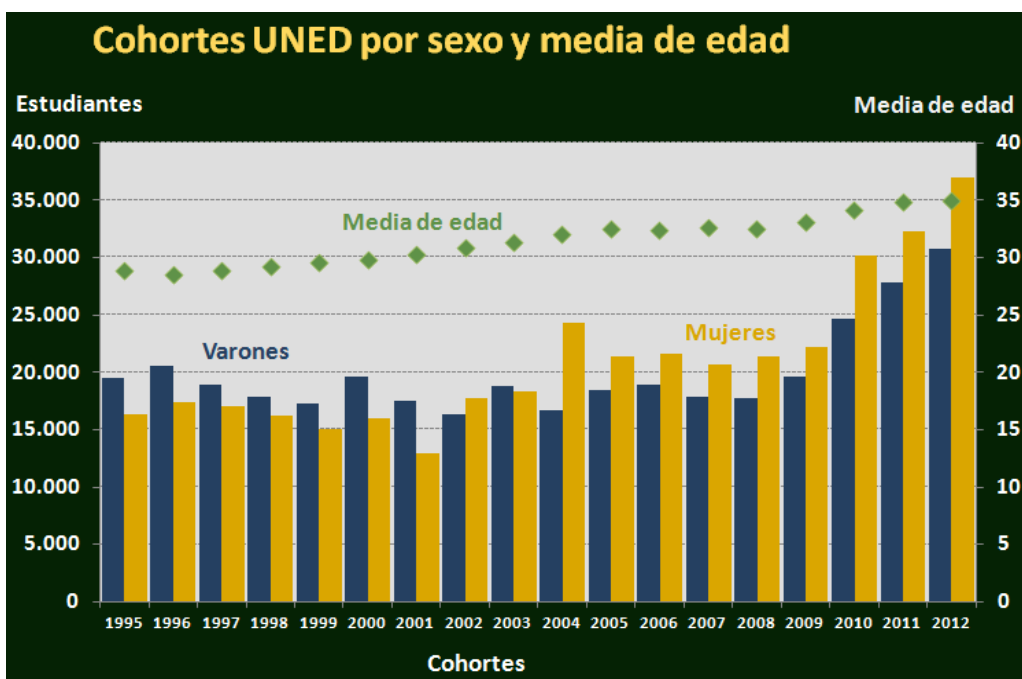
La media de edad del global (muestra empírica), es de 35,65 años. Y como podemos observar, nuestros encuestados se concentran en los tramos de edad que suelen ser mayoritarios, tanto en los Grados como en el histórico de la UNED, aunque más equilibrados en la muestra (De Santiago Alba, García Cedeño y Agudo Arroyo, 2014). Es destacable el hecho de que prácticamente no hayan respondido mayores de 56 años, lo que podría explicarse por el hecho de que no suelen entrar en las *Comunidades de Acogida* de la UNED; de hecho, por tratarse de estudiantes “nuevos” en el modelo de enseñanza a distancia, suelen entrar tarde en los cursos virtuales mientras se adaptan a las herramientas y plataforma aIF de la universidad (*inmigrantes digitales*); pudiera explicarse también como propia de un menor compromiso de los estudiantes mayores a la hora de responder una encuesta de este tipo, no muy difícilmente interpretables como una ligera reticencia relativa del grupo de mayor edad a la hora de utilizar los medios virtuales para responder la encuesta.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de nuestra investigación y de Luque Pulgar, García Cedeño y De Santiago Alba, 2013; y De Santiago Alba, García Cedeño y Agudo Arroyo, 2014).

En ambas muestras (la de 2009-2010 y la de 2010-2011), la distribución de casos por tramos de edad es muy parecida. El tramo con mayor número de casos es el de 26 a 35 años, con el 39,5% de encuestados en la primera muestra, y el 36,4% en la segunda; seguido de cerca por el tramo de 36 a 45 años, con el 34,7% y el 33,3%, respectivamente. En la segunda muestra, sí aparecen encuestados de 56 ó más años (el 1,2% de encuestados), por ninguno en la primera; al mismo tiempo, la proporción de encuestados más jóvenes, de hasta 25 años, es también algo mayor en la segunda muestra (14,2% frente a 12,9%). En todo caso, se trata de variaciones muy leves.

El próximo gráfico, nos permite contextualizar más nuestra muestra empírica, comparándola por sexo y edad con el histórico de cohortes de la UNED (tanto en Licenciaturas e Ingenierías y en los Grados), que muestra claramente el aumento de las mujeres, especialmente en los nuevos Grados, y en una muy lenta progresión de la media de edad. Es posible destacar, entonces, la proximidad que la distribución de los sexos presenta entre la población de partida (cohortes de 2009-2010 y 2010-2011) y la propia muestra empírica finalmente obtenida; y coincide en la media de edad de nuestra investigación.



Fuente: Luque Pulgar, De Santiago Alba y García Cedeño, 2013, mayo).

Para una contextualización de nuestra muestra con la UNED de hoy día, en el total de los Grados (ya no hablamos de cohortes, sino de estudiantes matriculados en cualquier curso de Grado), la Universidad contaba en el año académico 2012-2013 con 136.985 estudiantes, cuya media de edad era de 35,9 años, y de los cuales el 56% eran mujeres. Nuevamente, nuestra muestra empírica coincide en media de edad, aunque la supera en la variable sexo. A su vez, , como veremos más adelante, de forma complementaria podremos comparar la distribución de las variables sexo y edad dentro de las diferentes Áreas de Conocimiento entre los valores de la UNED actual y los de la muestra empírica.

Distribución de la variable Situación profesional actual

En línea con las características propias de los estudiantes de la UNED, el grueso de los encuestados ejerce alguna actividad profesional; debe hacerse hincapié en que esto corresponde con un perfil social diferente al de los estudiantes de otras universidades. La mayoría de los encuestados forman parte de la población laboral activa estando constituidos por un 68,8% de trabajadores por cuenta ajena, un 5,9% que trabaja por cuenta propia y, menos de un 1 por ciento, aquellos que trabajan en un negocio familiar. En total, casi un 76% de personas ocupadas. Si añadimos a todos ellos un 8,5% de personas en paro, nos encontramos con un 82 por cien de activos. Entre los 'inactivos' se encontrarían los estudiantes, jubilados y quienes se dedican a labores del hogar; es decir, 17,9% de los encuestados. Sorprende ver que casi 7 de cada 10 encuestados sean trabajadores por cuenta ajena; siendo que suelen estar más ocupados conciliando vida laboral-familiar y académica.

	Frecuencia	Porcentaje
Trabajador por cuenta ajena	293	68,8
Trabajador por cuenta propia	25	5,9
Trabajador en un negocio familiar	3	0,7
Labores de casa	11	2,6
Sólo estudio	31	7,3
Buscando trabajo	23	5,4
Parado	36	8,5
Jubilado	3	0,7
Total	425	100

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar ambas muestras, comprobamos de nuevo que los casos se distribuyen en porcentajes muy similares para las categorías de esta variable. Cabe señalar que la segunda muestra presenta una proporción aún mayor de trabajadores por cuenta ajena (el 70,1%, frente al 66,1% de la primera muestra), así como de encuestados que solamente están estudiando (el 8%, frente al 5,6% de la muestra de 2009-2010). En cambio, sólo un 4% de los encuestados de la muestra de 2010-2011 estaban buscando trabajo, por un 8,9% en la primera muestra.

Distribución de la variable Facultad o Escuela

Hay que tener en cuenta que es coherente que las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, Educación, Filología, Geografía e Historia y Psicología, sean de las más representadas, toda vez que varios de sus Grados se implantaron en el curso académico 2009-2010 (primera generación, por llamarlos de algún modo);²⁰ por lo que tienen encuestados de ambas muestras: las de 2009-2010 y la de 2010-2011; como veremos en detalle en el próximo epígrafe. Mientras que las Facultades con sólo Grados de la “segunda generación” (Ciencias, Derecho, Filosofía y la ETS Ingeniería Informática), sólo pueden tener encuestados de la segunda muestra.

²⁰ Economía, Educación Social, Estudios Ingleses, Geografía e Historia, Historia del Arte, y Psicología.

	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias	13	3,1
Ciencias Económicas y Empresariales	46	10,8
Ciencias Políticas y Sociología	32	7,5
Derecho	20	4,7
Educación	82	19,2
ETS Ingeniería Informática	1	,2
ETS Ingenieros Industriales	35	8,2
Lengua y Literatura Españolas	44	10,3
Filosofía	3	,7
Geografía e Historia	64	15,0
Psicología	86	20,2
Total	426	100

Fuente: Elaboración propia.

Por muestras:

	Muestra 2009-2010		Muestra 2010-2011	
	N	%	N	%
ETS Ingenieros Industriales	24	19,4	11	3,6
Ciencias Económicas y Empresariales	1	0,8	45	14,9
Ciencias Políticas y Sociología	19	15,3	13	4,3
Educación	59	47,6	23	7,6
Filología	12	9,7	32	10,6
Geografía e Historia	3	2,4	61	20,2
Psicología	6	4,8	80	26,5
Ciencias			13	4,3
Derecho			20	6,6
ETS Ingeniería Informática			1	0,3
Filosofía			3	1,0
Total	124	100	302	100

Fuente: Elaboración propia.

Distribución de la variable de Grado

Recordemos que en 2009-2010, los Grados que se implantaron fueron: Ciencia Política y de la Administración, Economía, Educación Social, Estudios Ingleses, Filosofía, Geografía e

Historia, Historia del Arte, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica Industrial y Automática, Ingeniería Mecánica, Lengua y Literatura Españolas, Psicología y Sociología. Esto explica los altos niveles de participación en la encuesta. En el caso particular de los Grados de Psicología y de Educación Social, los coordinadores de sus respectivas *Comunidades de Acogida* se mostraron, en todo momento, muy colaboradores con nuestro estudio y recordaban con cierta a los estudiantes a responder el cuestionario. Esto nos indica el papel fundamental de agentes motivadores en los modelos de educación a distancia o semipresencial (ya sean del equipo docente, profesores-tutores, tutores de apoyo en red, coordinadores, etc.).

	Frecuencia	Porcentaje
Administración y Dirección de Empresas	32	7,5
Antropología	4	,9
Ciencia Política y de la Administración	23	5,4
Ciencias Ambientales	6	1,4
Derecho	9	2,1
Economía	5	1,2
Educación Social	75	17,6
Estudios Ingleses	31	7,3
Filosofía	2	,5
Física	3	,7
Geografía e Historia	30	7,0
Historia del Arte	32	7,5
Ingeniería Eléctrica	11	2,6
Ingeniería Electrónica Industrial y Automática	9	2,1
Ingeniería en Tecnologías Industriales	4	,9
Ingeniería Informática	1	,2
Ingeniería Mecánica	8	1,9
Lengua y Literatura Españolas	13	3,1
Matemáticas	3	,7
Pedagogía	8	1,9
Psicología	84	19,7
Química	1	,2
Sociología	9	2,1
Trabajo Social	13	3,1
Turismo	10	2,3
Total	426	100,0

Fuente: Elaboración propia.

De la primera muestra, los Grados con mayores respuestas fueron: Educación Social (48,4%) y Ciencia Política y de la Administración (11%); aunque en la segunda aplicación

del cuestionario, bajaron considerablemente: 5% y 3%, respectivamente. Por el contrario, Grados que en la primera muestra prácticamente no hubo participación, sí la tuvieron en la segunda: Geografía e Historia, de 0,8% a 9,6%; Historia del Arte, 0,8% a 10,3%; y Psicología 4,8% a 25,8%. Por lo que respecta a los Grados de segunda generación, con sólo respuestas de la segunda muestra, resaltan Administración y Dirección de Empresas (10,6%) y Estudios Ingleses (7%).

Distribución de la variable Área de conocimiento

Es una variable de elaboración posterior, para fines de análisis y poder situar los resultados a un nivel de abstracción mayor. Hemos clasificado los Grados en las ya tradicionales cuatro Áreas de conocimiento de la UNED:

1) *Ciencias Sociales y Jurídicas*, con los Grados de Administración y Dirección de Empresas, Ciencia Política y de la Administración, Derecho, Economía, Educación Social, Pedagogía, Psicología, Sociología, Trabajo Social y Turismo.

2) *Humanidades*, con los Grados de Antropología, Estudios Ingleses, Filosofía, Geografía e Historia, Historia del Arte, Lengua y Literatura Españolas.

3) *Enseñanzas Técnicas*, con los Grados de Ingeniería Eléctrica; Ingeniería Electrónica Industrial y Automática; Ingeniería en Tecnologías Industriales; Ingeniería Informática y Ingeniería Mecánica.

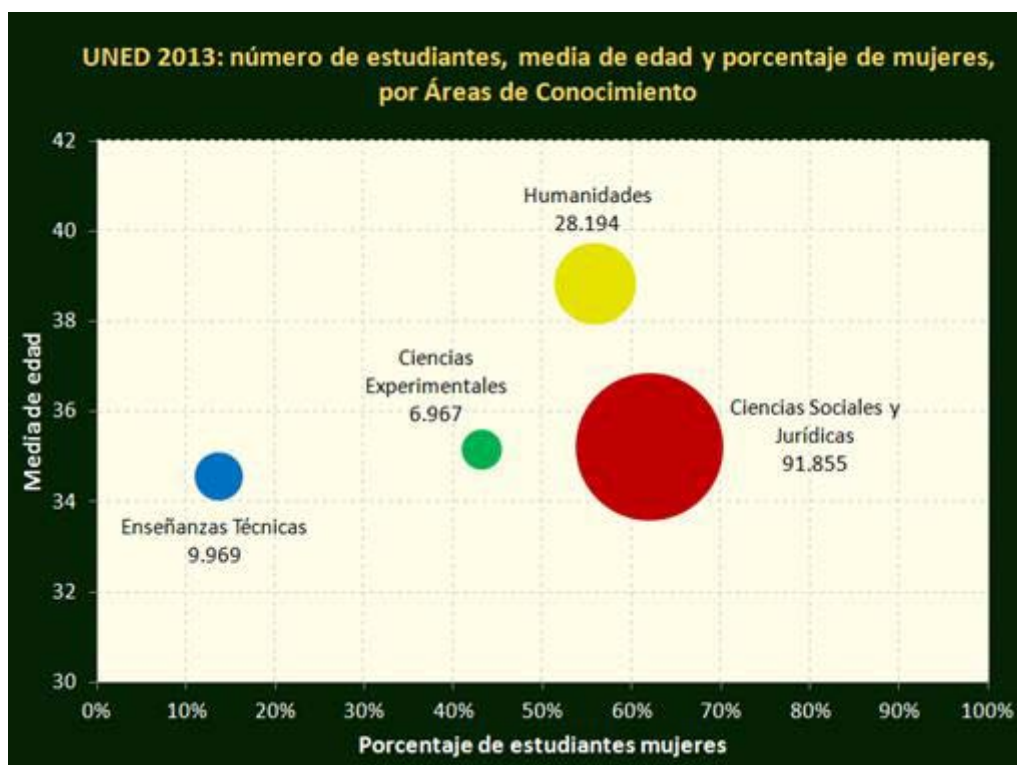
4) *Ciencias Experimentales*, con los Grados de Ciencias Ambientales, Física, Matemáticas, Química.

Los resultados que obtuvimos se presentan a continuación:

	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias Sociales y Jurídicas	268	62,9
Humanidades	112	26,3
Enseñanzas Técnicas	33	7,7
Ciencias Experimentales	13	3,1
Total	426	100

Fuente: Elaboración propia.

El hecho de que los encuestados se concentren en el área de *Ciencias Sociales y Jurídicas*, y la menor participación en la de *Ciencias Experimentales*, se corresponde también con la distribución de los matriculados de la UNED, donde suelen ser mayoría (De Santiago Alba, García Cedeño y Agudo Arroyo, 2014).



Fuente: De Santiago Alba, García Cedeño y Agudo Arroyo (2014).

En este gráfico observamos la distribución de la UNED actual, donde el tamaño de la circunferencia se corresponde con el número de estudiantes en cada Área de Conocimiento. También podemos ver que el mayor grado de feminización se encuentra en *Ciencias Sociales y Jurídicas*, y los más jóvenes (y con menos mujeres) se concentran en *Enseñanzas Técnicas*; y los mayores en *Humanidades*.

Distribución de la variable Comunidad Autónoma a que pertenece su Centro asociado

La UNED cubre una demanda de cursos y titulaciones para personas que no pueden dedicarse a tiempo pleno a los estudios. Al mismo tiempo, su sistema de Centros Asociados presenta una oferta universitaria tanto en ciudades grandes y medianas, como en núcleos de población más pequeños, no abarcados por las universidades estándar, sitas en núcleos urbanos de cierta importancia.

Aunque en el cuestionario preguntamos por el Centro Asociado al cual pertenecían los estudiantes, nosotros hemos creado esta variable, para visualizar más fácilmente la distribución geográfica de quienes contestaron el cuestionario. Es de destacar, que los estudiantes que más participaron fueron los de Andalucía, Madrid, Cataluña y Comunidad Valenciana, que corresponden a CCAA con muchos centros asociados, desde los más numerosos hasta pequeños, pero que son muy participativos.

	Frecuencia	Porcentaje
Andalucía	64	15,0
Aragón	14	3,3
Asturias	9	2,1
Baleares	9	2,1
CA extranjero	2	,5
Canarias	18	4,2
Cantabria	5	1,2
Castilla La Mancha	31	7,3
Castilla y León	20	4,7
Cataluña	56	13,1
Comunidad Valenciana	43	10,1

Extremadura	9	2,1
Galicia	25	5,9
La Rioja	4	,9
Madrid	67	15,7
Melilla	1	,2
Murcia	12	2,8
Navarra	8	1,9
País Vasco	21	4,9
No responde	8	1,9
Total	426	100

Fuente: Elaboración propia.

Distribución de la variable Última vez que cursó estudios en un centro educativo secundario o superior

Es de resaltar que el 45% de los encuestados son estudiantes de la UNED que han estado separados de los estudios más de cinco años antes de iniciar su andadura en los Grados (casi dos terceras partes de ellos, incluso, con más de 10 años sin estudiar). Es decir, se trata de personas que en su mayor parte se habrían incorporado a la vida laboral y/o asumido obligaciones familiares y que, después de un período de tiempo considerable, desean incorporarse a la Universidad, normalmente combinando los estudios con otras actividades como ya ha sido señalado. Mientras que el resto de los encuestados, el 38%, ha continuado estudios “sin solución de continuidad”.

	Frecuencia	Porcentaje
El año pasado	163	38,3
Hace dos años	29	6,8
Tres o cuatro años	40	9,4
De cinco a diez años	68	16,0
Más de diez años	126	29,6
Total	426	100

Fuente: Elaboración propia.

Podríamos decir que el perfil de los encuestados es una mujer de 35 años, en ámbito laboral; cursando alguno de los Grados del área Ciencias Sociales y Jurídicas, con una

ligera probabilidad de tener más de cinco años sin haber cursado estudios reglados al momento de responder el cuestionario. En todo caso, se trata de estudiantes con una fuerte motivación inicial para formarse y para promocionarse en su empresa o lugar de trabajo; pero también significa que son personas muy ocupadas, con una larga jornada laboral.

IV.II Cuestiones generales de la Guía de Estudio

Asignatura que ha elegido para valorar

En la *Presentación* del cuestionario, le habíamos solicitado que eligieran la guía de estudio que consideraran mejor elaboradas y de mayor utilidad de las asignaturas en que se hubiesen matriculado. Incluso les recomendamos que tuvieran a la mano tal guía mientras respondían el cuestionario. De los datos más destacables, es que los encuestados valoraron 426 asignaturas distintas, que permiten tener una gran variedad de respuestas dada la heterogeneidad de las guías de estudio elegidas por ellos para analizar. El listado completo de asignaturas elegidas para valorar sus guías de estudio, por parte de los encuestados se encuentra en el **Anexo 5**, toda vez que es inviable y para anda práctico, colocar aquí las 426 asignaturas elegidas por los estudiantes. En todo caso, resaltamos las siguientes por el alto porcentaje de aparición:

	Porcentaje
Psicología Social	29
Fundamentos de Psicobiología	26
Psicología del Desarrollo	26
Derechos Humanos y Educación	22
Psicología de la Motivación	20
Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación	16
Comunicación y Educación	15
Fundamentos de Ciencia Política I	15
Historia del Arte Antiguo en Egipto y Próximo Oriente	12
Introducción a la Contabilidad	11
Literatura Inglesa I - Ejes de la Literatura Medieval y Renacentista	11

Fuente: Elaboración propia.

1. ¿En qué medida has leído, antes de este momento, la Guía de Estudio de la asignatura que has escogido para valorar?

No hay prácticamente diferencia por las variables sexo y edad: para el momento de responder el cuestionario, la gran mayoría ha leído ‘bastante’ o ‘mucho’ la guía de estudio de la asignatura elegida. Recordemos, de todos modos, que las dos aplicaciones del cuestionario fueron hechas a finales del segundo cuatrimestre, para cada muestra, y previa a la presentación de exámenes, lo que explicaría la constante lectura de las guías de estudio. La pregunta no discrimina si se trata de la Primera parte de la Guía (con información fundamental, entre las que se encuentra el sistema de evaluación), o de la Segunda, referida al plan de estudio y que contiene las orientaciones para llevar a cabo las actividades de aprendizaje y cómo estudiar los contenidos.

(Porcentajes de fila).

	Mucho		Bastante		Poco		Nada	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Femenino	86	31%	153	56%	36	13%	0	0%
Masculino	48	34%	77	54%	17	12%	1	1%
No responde	0	0%	8	100%	0	0%	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

	Mucho		Bastante		Poco		Nada	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Hasta 25	21	36%	28	47%	10	17%	0	0%
26 a 35	55	35%	89	56%	15	9%	0	0%
36 a 45	41	29%	80	56%	21	15%	0	0%
46 a 55	16	26%	39	64%	5	8%	1	2%
56+	1	20%	2	40%	2	40%	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

2. Para leer la Guía, ¿cuáles de estas acciones has realizado? (Respuesta múltiple)

El hecho de descargar la guía de estudio al ordenador, o incluso imprimirla, denota interés por el propio material didáctico: tenerla a disposición para su revisión con posterioridad. Estos usos podrían explicarse en estudiantes más organizados y autoregulados en su estudio, que clasifican y disponen sus materiales didácticos para hacerlos más accesibles al momento del estudio.

Entre las opciones de respuesta había la posibilidad de marcar “Otra”, y decir cuál; allí encontramos algunos encuestados que respondieron con diversos dispositivos móviles, entre ellos, *pendrive, tablet, iphone*. Es un dato a tener en cuenta para los equipos docentes que elaboran sus materiales didácticos, el que tengan en cuenta que estas vías cada vez serán más utilizadas y deberán tomar previsiones para su utilización en dispositivos móviles.

	Leerla en línea		Descargarla al ordenador		Imprimirla		Descargarla a otro dispositivo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Femenino	52	19%	129	47%	177	65%	6	2%
Masculino	43	30%	76	53%	65	45%	3	2%
No responde	2	25%	4	50%	3	38%	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

	Leerla en línea		Descargarla al ordenador		Imprimirla		Descargarla a otro dispositivo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Hasta 25	10	17%	44	75%	19	32%	0	0%
26 a 35	37	23%	87	55%	94	59%	5	3%
36 a 45	37	26%	54	38%	90	64%	3	2%
46 a 55	10	16%	21	34%	40	66%	1	2%
56+	3	60%	3	60%	2	40%	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

3. Para tomar la decisión de matricularte en esta asignatura del Grado, ¿en qué medida te apoyaste en la lectura de la información de esta asignatura, publicada en la web de la UNED?

¿Cómo se matricularon de esas asignaturas sin haber leído con anterioridad la información de la misma? Investigaciones previas relacionadas con los estudiantes de la UNED señalan que muchos de los estudiantes se apoyan en otros medios (centros asociados, amigos y/o familiares, foros externos a la UNED, etc.), para informarse de las asignaturas (Luque Pulgar, García Cedeño y De Santiago Alba, 2013). Resulta curioso porque una de las funciones de estar publicadas en la web es la de facilitar la elección de cuáles asignaturas matricular, sobre todo si se está en condiciones de poco tiempo disponible para el estudio; o para conocer la metodología y el sistema de evaluación, etc.

	Mucho		Bastante		Poco		Nada	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Femenino	40	15%	107	39%	75	27%	53	19%
Masculino	19	13%	55	38%	47	33%	22	15%
No responde	1	13%	6	75%	1	13%	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

	Mucho		Bastante		Poco		Nada	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Hasta 25	8	14%	16	27%	24	41%	11	19%
26 a 35	27	17%	70	44%	41	26%	21	13%
36 a 45	19	13%	56	39%	35	25%	32	23%
46 a 55	5	8%	23	38%	22	36%	11	18%
56+	1	20%	3	60%	1	20%	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

Por muestras, los resultados no arrojan prácticamente diferencias. Tan sólo, cabe mencionar que el porcentaje de encuestados que contestaron que se apoyaron “Mucho” en la lectura de la Guía de estudio es ligeramente mayor en la primera muestra (16,1% frente a 13,2% en la segunda muestra), mientras que quienes contestaron que se apoyaron “Bastante” son un 35%, frente a un 41% en la segunda muestra.

4. Para informarte sobre aspectos importantes de la asignatura, ¿a cuál de las siguientes fuentes has acudido con mayor frecuencia?

Además de la propia guía de estudios, las mayores fuentes tradicionales de consulta en la UNED son los foros y los profesores-tutores. Es una característica histórica de esta Universidad, que no ha cambiado con la adaptación al EEES (Luque Pulgar, Gómez Garrido, De Santiago Alba y García Cedeño, 2009; Luque Pulgar, García Cedeño y De Santiago Alba, 2013).

	Ninguna		La Guía de Estudio		Preguntar en los foros y/o el chat del curso virtual		Preguntarle directamente al equipo docente (e-mail, teléfono, visita en sede)		Preguntarle al tutor/a del Centro Asociado		Preguntar a compañeros usando medios externos al curso virtual		Otra	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	% de la fila
Femenino	2	1%	197	72%	149	54%	35	13%	99	36%	56	20%	8	3%
Masculino	2	1%	107	75%	44	31%	15	10%	50	35%	18	13%	6	4%
No responde	0	0%	5	63%	4	50%	0	0%	1	13%	0	0%	1	13%

Fuente: Elaboración propia.

	Ninguna		La Guía de Estudio		Preguntar en los foros y/o el chat del curso virtual		Preguntarle directamente al equipo docente (e-mail, teléfono, visita en sede)		Preguntarle al tutor/a del Centro Asociado		Preguntar a compañeros usando medios externos al curso virtual		Otra	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Hasta 25	1	2%	40	68%	40	68%	6	10%	14	24%	10	17%	4	7%
26 a 35	1	1%	120	76%	79	50%	22	14%	56	35%	36	23%	4	3%
36 a 45	2	1%	102	72%	58	41%	16	11%	48	34%	20	14%	6	4%
46 a 55	0	0%	44	72%	18	30%	6	10%	28	46%	7	11%	1	2%
56+	0	0%	3	60%	2	40%	0	0%	4	80%	1	20%	0	0%

Fuente: Elaboración propia

5. Tras la lectura inicial de la Guía, ¿tuviste dudas sobre aspectos fundamentales para llevar a cabo el estudio de la asignatura?

De acuerdo con estos resultados, las guías de estudio elegidas por los estudiantes pareciera que son muy claras en sus explicaciones, al punto de no suscitar casi dudas entre ellos.

Más adelante veremos cómo resuelven las dudas que tienen y, con mayor precisión, en qué apartados o aspectos de la guía podrían estarse generando las dudas. Sobre todo porque es importante conocer si la información que no queda clara es fundamental para preparar la asignatura o en aspectos sumamente sensibles como la metodología, las actividades de aprendizaje, el sistema de evaluación, etc.

	Mucho		Bastante		Poco		Nada	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Femenino	11	4%	40	15%	179	65%	45	16%
Masculino	6	4%	17	12%	89	62%	31	22%
No responde	0	0%	2	25%	6	75%	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

	Mucho		Bastante		Poco		Nada	
	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila
Hasta 25	4	7%	5	8%	40	68%	10	17%
26 a 35	7	4%	27	17%	96	60%	29	18%
36 a 45	5	4%	18	13%	96	68%	23	16%
46 a 55	1	2%	8	13%	40	66%	12	20%
56+	0	0%	1	20%	2	40%	2	40%

Fuente: Elaboración propia.

6. En caso de que hayas tenido dudas, ¿qué decisión tomaste?

De estos datos, lo que debería preocuparnos como investigadores y a los equipos docentes es el número de estudiantes (aunque sea bajo en este caso) que se quedan sin resolver sus dudas, y lo poco que le preguntan al equipo docente, responsable de su elaboración y de la propia asignatura (aunque bien podría ser que le pregunten a ellos en los foros o chats académicos).

	Ninguna		Volver a leer la Guía		Preguntar en el curso virtual (foros, chat)		Preguntarle directamente al equipo docente (e-mail, teléfono, visita en sede)		Preguntarle al tutor del Centro Asociado		Preguntar a compañeros usando medios externos al curso virtual		Otra	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Femenino	5	2%	134	49%	114	41%	33	12%	80	29%	44	16%	5	2%
Masculino	12	8%	55	38%	38	27%	13	9%	40	28%	14	10%	0	0%
No responde	0	0%	5	63%	5	63%	0	0%	1	13%	0	0%	1	13%

Fuente: Elaboración propia.

	Ninguna		Volver a leer la Guía		Preguntar en el curso virtual (foros, chat)		Preguntarle directamente al equipo docente (e-mail, teléfono, visita en sede)		Preguntarle al tutor del Centro Asociado		Preguntar a compañeros usando medios externos al curso virtual		Otra	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Hasta 25	4	7%	20	34%	37	63%	7	12%	10	17%	5	8%	1	2%
26 a 35	5	3%	83	52%	58	36%	20	13%	45	28%	28	18%	0	0%
36 a 45	8	6%	66	46%	45	32%	14	10%	45	32%	19	13%	4	3%
46 a 55	0	0%	22	36%	16	26%	5	8%	18	30%	6	10%	1	2%
56+	0	0%	3	60%	1	20%	0	0%	3	60%	0	0%	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

Comparando muestras, encontramos que en la segunda, el porcentaje de encuestados que contestaron que habían preguntado a compañeros usando medios externos al curso virtual es ligeramente superior al de la primera muestra (14% frente a 12%). Esos medios externos suelen ser, por ejemplo, los grupos que los estudiantes crean en Facebook o en blogs; y en donde participan libremente, sabiendo que los equipos docentes no los van a leer; se dan consejos, comparten dudas, intercambian materiales didácticos o exámenes antiguos, fechas de exámenes, etc.

7. Una vez iniciado el cuatrimestre, ¿en qué medida consultaste la Guía de Estudio para el seguimiento de la asignatura?

La mayoría de los encuestados se concentran en las categorías “Bastante” y “Poco”, tanto si se observa por sexo y por edad. Estos datos pueden indicar que los estudiantes suelen leer la guía de estudio al inicio del cuatrimestre (recordemos los datos que dieron en la pregunta 1, donde la mayoría contestaba “Mucho” y “Bastante”), para dedicarse luego al estudio propiamente de los contenidos y de la realización de las actividades de aprendizaje y las pruebas de evaluación continua, si las hicieran (suelen ser optativas en la UNED).

	Mucho		Bastante		Poco		Nada	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Femenino	25	9%	127	46%	113	41%	10	4%
Masculino	8	6%	75	52%	51	36%	9	6%
No responde	0	0%	4	50%	4	50%	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

	Mucho		Bastante		Poco		Nada	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Hasta 25	8	14%	27	46%	19	32%	5	8%
26 a 35	9	6%	79	50%	64	40%	7	4%
36 a 45	11	8%	67	47%	61	43%	3	2%
46 a 55	5	8%	29	48%	23	38%	4	7%
56+	0	0%	4	80%	1	20%	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

Por muestras, reparamos en una diferencia interesante: los encuestados de la segunda muestra (de 2010-2011) dicen haber consultado menos la Guía para el seguimiento de la asignatura. Se trata de una variación ligera, pero consistente en las cuatro categorías de la variable.

	Mucho		Bastante		Poco		Nada	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Muestra 2009-2010	11	8,9%	69	55,6%	41	33,1%	3	2,4%
Muestra 2010-2011	22	7,3%	137	45,4%	127	42,1%	16	5,3%

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos podrían explicarse si tenemos en cuenta que la muestra de 2009-2010, eran estudiantes de la primera generación de los Grados; es decir, no tenían estudiantes “veteranos” a quienes consultar. Son, si se nos permite la expresión, estudiantes “vírgenes” en la UNED en general, y en Grados en particular; forzosamente tenían que leer más la guía de estudio, además de las consultas en foros, tutorías, y demás recursos que ofrece la Universidad. Mientras que la muestra de 2010-2011 parece consultar menos la guía; tal vez, porque ellos ya sí tienen compañeros de la promoción anterior a quienes preguntar. Podríamos decir que en este curso académico, “nacieron” los veteranos de los 13 Grados implantados en 2009-2010.

8. Tras la lectura de la Guía, ¿te ha surgido alguna reflexión sobre la manera de estudiar esta asignatura?

La mayoría de los encuestados, tanto por sexo como por edad, se dividen en los extremos “Sí, he pensado en ello”, y en poco menor medida en “No, no me lo he planteado”. En el caso de los primeros, la lectura de la guía de estudios les debe haber interpelado de alguna manera para que reflexionen sobre la manera que tenían pensado estudiar la asignatura elegida. Pero, incluso es que estudiantes hayan marcado la opción “Sí, incluso

modifiqué mi plan de cómo estudiar la asignatura”, estaría indicando que la guía no sólo les ha hecho reflexionar sobre sus hábitos y técnicas de estudio, sino que también los ha movido a la acción, al punto de cambiar el plan inicial. En tal sentido, podemos concluir que para estos encuestados, la guía les ha sido útil para encauzar y mejorar la manera de cómo iban a estudiar la asignatura. Este dato también nos da indicios de que se trata de estudiantes autorregulados dado que tenían un plan inicial aunque tuvieron luego que cambiarlo. La pregunta no discrimina sobre cuál de las dos partes de la guía de estudio de la UNED se están refiriendo; *quid* que debería incluirse en futuras aplicaciones del cuestionario.

	No, no me lo he planteado		Sí, he pensado en ello		Sí, incluso modifiqué mi plan inicial de cómo estudiar la asignatura		Otra	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Femenino	88	32%	132	48%	51	19%	4	1%
Masculino	34	24%	62	43%	45	31%	2	1%
No responde	4	50%	4	50%	0	0%	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

	No, no me lo he planteado		Sí, he pensado en ello		Sí, incluso modifiqué mi plan inicial de cómo estudiar la asignatura		Otra	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Hasta 25	21	36%	26	44%	12	20%	0	0%
26 a 35	48	30%	75	47%	34	21%	2	1%
36 a 45	45	32%	66	46%	29	20%	2	1%
46 a 55	12	20%	29	48%	18	30%	2	3%
56+	0	0%	2	40%	3	60%	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

Si vemos los resultados por la variable edad, destaca el hecho de que los mayores de 56 años, hayan respondido solamente a las opciones afirmativas, y en mayor medida a la de haber cambiado el plan inicial de estudios.

9. Y al margen de esta asignatura concreta, ¿has reflexionado sobre tus métodos de estudio en general?

Los datos obtenidos en esta pregunta corroboran lo que habíamos anunciado anteriormente: la guía de estudios pareciera estar cumpliendo una de sus funciones principales, como es el de orientar a los estudiantes sobre cómo estudiar las asignaturas. Si unimos las respuestas a las opciones afirmativas, nos encontramos con un abrumador porcentaje, superior al 80% en prácticamente todos los casos, tanto por sexo como por edad. Aquí también habría que discriminar, en un futuro, para saber cuál de las dos partes de las guías motivan la reflexión y la acción al cambio.

	No, no me lo he planteado		Sí, he pensado en ello		Sí, incluso he modificado mi forma de estudiar		Sí, incluso he buscado información sobre cursos de métodos y técnicas de estudio	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Femenino	36	13%	133	48%	78	28%	28	10%
Masculino	13	9%	80	56%	37	26%	13	9%
No responde	2	25%	4	50%	2	25%	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

	No, no me lo he planteado		Sí, he pensado en ello		Sí, incluso he modificado mi forma de estudiar		Sí, incluso he buscado información sobre cursos de métodos y técnicas de estudio	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Hasta 25	7	12%	30	51%	16	27%	6	10%
26 a 35	20	13%	81	51%	42	26%	16	10%
36 a 45	19	13%	68	48%	38	27%	17	12%
46 a 55	4	7%	35	57%	20	33%	2	3%
56+	1	20%	3	60%	1	20%	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

Además, el hecho de que encontremos casos hubiesen decidido, tras leer las guías de estudio, buscar información sobre cursos de métodos y técnicas de estudio, pudiera explicarse porque el 45% de los encuestados habían estado separados de los estudios más de cinco años, y dos de cada tres incluso tenía más de 10 años sin estudiar. Que la

guía les haya hecho reflexionar sobre su poca preparación sobre la manera de estudiar, demuestra la utilidad de la misma, pero también la actitud de compromiso y de motivación de los propios encuestados con sus estudios. Además, vuelve a salir que los mayores de 56 años respondan solamente a las opciones afirmativas, aunque en esta ocasión no se hayan movido tanto a la acción.

IV.III Cuestiones específicas sobre la Guía de Estudio

Vistas las cuestiones generales sobre la guía de estudio, entramos a presentar y analizar los resultados obtenidos en el tercer bloque de variables del cuestionario.

10. En esta primera convocatoria de exámenes, ¿cuál ha sido tu decisión en relación con esta asignatura?

La gran mayoría de los encuestados, tanto por sexo como por edad, al momento de responder el cuestionario ya había decidido presentarse al examen de la asignatura elegida. Por una parte, estos datos podrían ser coherentes con las respuestas dadas a las preguntas 1 (en tanto y en cuanto habrían leído con frecuencia la guía al ser encuestados), y 7 (sobre la lectura durante el cuatrimestre, de cuyos resultados supusimos que estarían estudiando y preparando la asignatura de cara al examen).

	Presentarme en la primera semana		Presentarme en la segunda semana		Dejarla para la convocatoria de septiembre		No presentarme	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Femenino	110	40%	136	49%	25	9%	4	1%
Masculino	44	31%	80	56%	15	10%	4	3%
No responde	1	13%	5	63%	2	25%	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

	Presentarme en la primera semana		Presentarme en la segunda semana		Dejarla para la convocatoria de septiembre		No presentarme	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Hasta 25	21	36%	29	49%	9	15%	0	0%
26 a 35	58	36%	84	53%	16	10%	1	1%
36 a 45	55	39%	70	49%	13	9%	4	3%
46 a 55	19	31%	35	57%	4	7%	3	5%
56+	2	40%	3	60%	0	0%	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

Comparando por muestras, observamos que en la segunda muestra hay un porcentaje algo superior de encuestados que decidieron presentarse en la segunda semana (54%, frente al 48% de la primera muestra). Esta diferencia, casi exactamente invertida, se da entre quienes respondieron que se presentarían en la primera semana (el 41% en la muestra de 2009-2010, por el 34% en la muestra de 2010-2011).

En este punto es importante recordar la importancia que pudiera llegar a tener la lectura de las guías de estudio y su relación con la presentación al examen de la asignatura y el superarla con éxito. En Luque Pulgar, García Cedeño y De Santiago Alba (2013), tras preguntar a estudiantes de primer curso de Grados, a un mes de iniciado el año académico, si habían leído la Guía del Plan de Trabajo de la asignatura: los que contestaron que 'no la habían leído', en su mayoría (casi dos de cada tres) no se presentaron al examen de enero; y, de los que sí se presentaron aun sin haberla leído, sólo uno de cada cinco hizo el examen y lo aprobó. En cambio, entre los que contestaron que 'sí habían leído la Guía', los aprobados alcanzaron el 40%; un 28% que sí se examinó, suspendió; y casi uno de cada tres que no se presentaron al examen, aun habiendo dicho que lo harían (Luque Pulgar, García Cedeño y De Santiago Alba, 2013:6 y7).

11. Una vez culminado el cuatrimestre, ¿en qué medida crees que cada apartado de la Guía te fue útil para el estudio de la asignatura?

Si sumamos las opciones “Bastante” y “Mucho”, los apartados que de manera contundente han dicho los estudiantes que les han sido útiles son: a) en la **Primera parte de la guía** (que está publicada de manera permanente en la web de la UNED y es de acceso público), *Equipo docente*, *Bibliografía básica*, *Metodología*, *Evaluación de los aprendizajes* y *Resultados de aprendizaje*; b) en la **Segunda parte de la guía** (disponible para los estudiantes una vez matriculados en la asignatura), tanto las *orientaciones para el estudio de los contenidos* como las que son *para realizar las actividades*, así como el *plan de trabajo propuesto* por los equipos docentes para preparar la asignatura.



Fuente: Elaboración propia.

Tales resultados son coherentes con algunos de los comentarios de los encuestados escritos en la casilla correspondiente, tales como:

Me gustó especialmente el cronograma (lo he seguido bastante y me ha servido de mucho) y también la bibliografía recomendada, tanto en la guía como en el libro básico. Mujer_38años_Psicología_M2011.

Valoro muchísimo las orientaciones para la realización del plan de actividades y para el estudio de los contenidos ya que nos indica cómo debemos llevar a cabo el estudio de la asignatura. Mujer_33años_Pedagogía_M2011.

Si se extendiera un poco más en contenido teórico de la materia, en cuanto a organización, qué temas profundizar, ayuda metodológica para comprender los textos básicos, estaría mejor. Mujer_45años_Educación Social_Muestra2011.

Por el contrario, los apartados de *Bibliografía complementaria*, *Cronograma*, así como *Contextualización* y *Presentación*, son considerados por los encuestados como los menos útiles para el estudio de la asignatura. En los comentarios, los entrevistados han opinado sobre los dos primeros apartados señalados:

En el 1º curso no queda clara la relación entre asignaturas. Faltan puntos de anclaje que apunten a la relación interna del curriculum. Las asignaturas forman un todo y queda claro, pero sus convergencias todavía no. Hombre_51años_Pedagogía_M2011.

Excesiva bibliografía complementaria (quien mucho abarca poco aprieta). Recursos de apoyo al estudio de la asignatura: excelentes, sobre todo los foros y las clases presenciales. Hombre_49años_Educación Social_M2010.

La guía no es problema, el problema está en que es necesario invertir tiempo en el desarrollo y estudio de la asignatura, y casi no da tiempo para leer la guía y mucho menos bibliografía complementaria. Hombre_36años_Geografía e Historia_M2011.

Imposible seguir el cronograma, el tiempo de estudio no cuadraba. Hombre_34años_Ingeniería Mecánica_M2010.

Me parece inútil el cronograma, somos personas adultas y podemos distribuir nuestro tiempo. Mujer_32años_Ciencia Política y de la Administración_M2010.

Las horas sugeridas para el estudio, varían según la cantidad de asignaturas matriculadas y la disponibilidad de tiempo fuera de las obligaciones laborales y familiares (no he tenido en cuenta la orientación ofrecida por la guía a este respecto). Hombre_49años_Educación Social_M2010.

Vengo de una ingeniería, con lo cual casitodo el contenido de la guía me resulta completamente inútil. Ya sé cómo estudiar y cuándo; no me hace falta que me propongan

cronogramas. Sólo necesito tener ganas de estudiar. Lo que más me interesa de la guía es conocer con exactitud el método de evaluación. Hombre_28años_Matemáticas_M2011.

Cabe destacar algunos comentarios relativos a los apartados *sistema de evaluación y metodología*, que aunque no son muy favorables, podrían ayudar a entender las experiencias y necesidades de los encuestados:

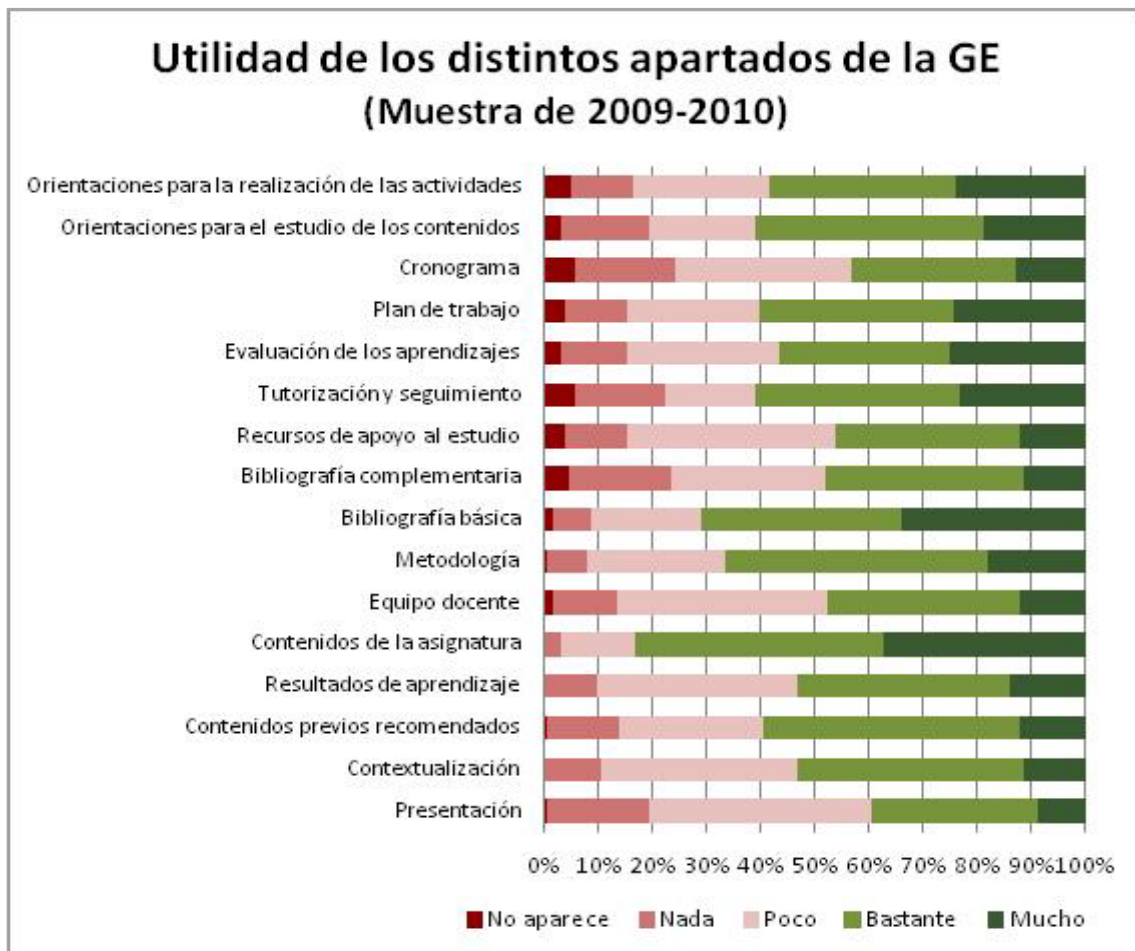
La calificación de la evaluación continua no estaba bastante clara. Mujer_39años_Trabajo Social_Muestra2011.

En el apartado de evaluación y tipo de prueba presencial el equipo docente no especificó algo fundamental que luego aplicó: el criterio de valoración del examen donde las respuestas incorrectas PENALIZABAN. Hombre_42años_Educación Social_Muestra2010.

Siendo una asignatura apasionante y teniendo una tutora excepcional, me ha resultado decepcionante, ya que la capacidad memorística que se ha de tener es extraordinaria, ya que los exámenes son planteados con mucho detalle, en contradicción con las horas de tutoría y la obligatoriedad de las prácticas presenciales. Mujer_41años_Psicología_M2011.

El siguiente gráfico, correspondiente sólo a la muestra 1,²¹ es decir, la del primer año de implantación de los Grados, y por tanto encuestados sin referencias de compañeros “veteranos” en estas titulaciones, *Equipo docente* aparece peor valorado, pero *Contenidos* aparece mejor valorado, concepción que coincidiría con el modelo tradicional en la UNED que giraba en torno a ellos. Recordemos que la muestra 1 es la del primer año de implantación de los Grados, es decir, 2009-2010. Aunque, en general, podemos decir que los resultados son similares con respecto a la muestra empírica.

²¹ No ilustramos los resultados de la muestra 2 porque son muy similares a la muestra empírica, mientras que la muestra 1 difiere un poco.



Fuente: Elaboración propia.

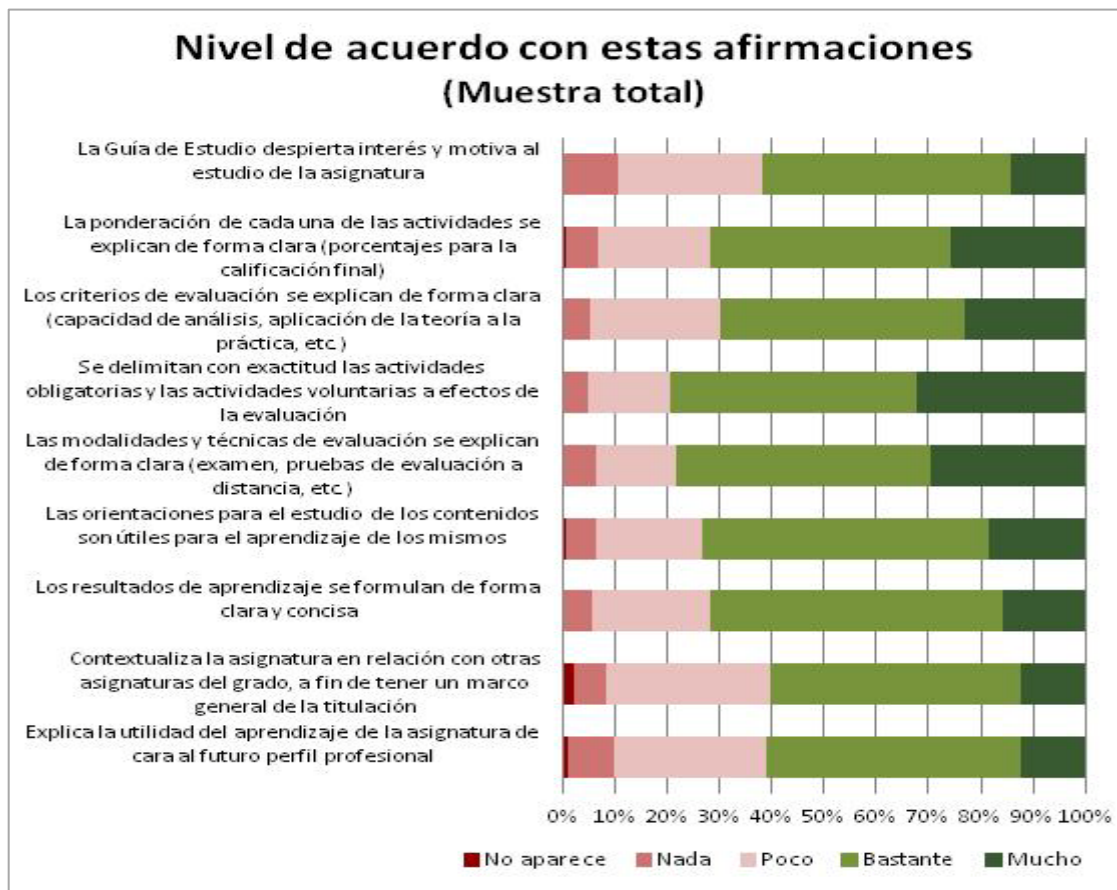
En los comentarios, los encuestados de la muestra 1 nos explican su opinión sobre el apartado *Contenidos*:

El programa general de estudio y el programa concreto de estudio confunden. La guía de estudio, debería limitarse a exponer el programa ACOTADO, pues el general ya está en el índice del libro de la asignatura. Hombre_36años_Ingeniería Mecánica_M2010.

Nada de la bibliografía básica se corresponde con los contenidos evaluados. Ninguna indicación en la guía de qué se va a evaluar, sólo aparece una página de un BOE en la que se indican los conocimientos previos al estudio de esta asignatura y una reseña que indica que estos contenidos no serán evaluados porque se dan por estudiados. Llegas al examen y la realización de éste está basada en estos conocimientos no evaluables. Hombre_32años_Ingeniería Electrónica Industrial y Automática_M2010.

12. Culminado el cuatrimestre, indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones en relación a la Guía elegida:

Si sumamos los valores “Mucho” y “Bastante”, los encuestados están muy de acuerdo que las guías que valoraron con los ítems relativos a las *actividades de aprendizaje* y del *sistema de evaluación*, así como las *orientaciones para el estudio* y los *resultados de aprendizaje* que conseguirán al culminar el curso académico. Por otro lado, en los resultados de la *Pregunta 11* veíamos que el apartado “Contextualización” era uno de los considerados como menos útiles. Cobra sentido al ver en este gráfico que los encuestados han considerado que la asignatura que eligieron “Nada” o “Poco” contextualiza en relación con las otras asignaturas del Grado ni explica la utilidad del aprendizaje de cara al futuro profesional; contenidos estos que deberían ser desarrollados en el apartado “Contextualización” (García Aretio, 1997, 2009; UNED, 2009).



Fuente: Elaboración propia.

Entre los comentarios hay quien valora la utilidad de los resúmenes, suponemos que incluidos en la **Segunda Parte de la Guía**:

Sobre todo la parte de los resúmenes van muy bien para seguir la asignatura. Mujer_38años_Ciencias Ambientales_M2011.

No obstante, la mayoría de los comentarios que hicieron los encuestados en esta pregunta se refieren a las “debilidades” del *sistema de evaluación* explicitado en las guías de estudio que valoraron; especialmente a lo referido a la evaluación continua, a los criterios de evaluación y a la presentación de exámenes:

No estarían de más algunas recomendaciones para la autoevaluación y que se proporcionasen más actividades para tal fin. Hombre_41años_Psicología_M2011.

Aunque en esta asignatura en concreto de las dos AAPP la primera me ha resultado bastante útil para el aprendizaje de la misma. La ponderación de cada actividad. Yo creía que lo tenía claro, pero con tanto debate en los foros al final me han surgido dudas, aunque tampoco le he dado mucha importancia. Mujer_31años_Pedagogía_M2011.

Por lo general en las asignaturas, los datos iniciales de las guías, con respecto a los trabajos, no se corresponden en nada. Van cambiando sobre la marcha y para informarse es preciso leerse hilos interminables en los foros, con lo que se pierde mucho tiempo. En ocasiones la información me ha llegado después de haber perdido el tiempo realizando un trabajo, que he tenido que modificar en su totalidad, y en otras no he realizado trabajos, que en la guía figuraban como voluntarios y no resultaban serlo. Mujer_33años_Educación Social_M2010.

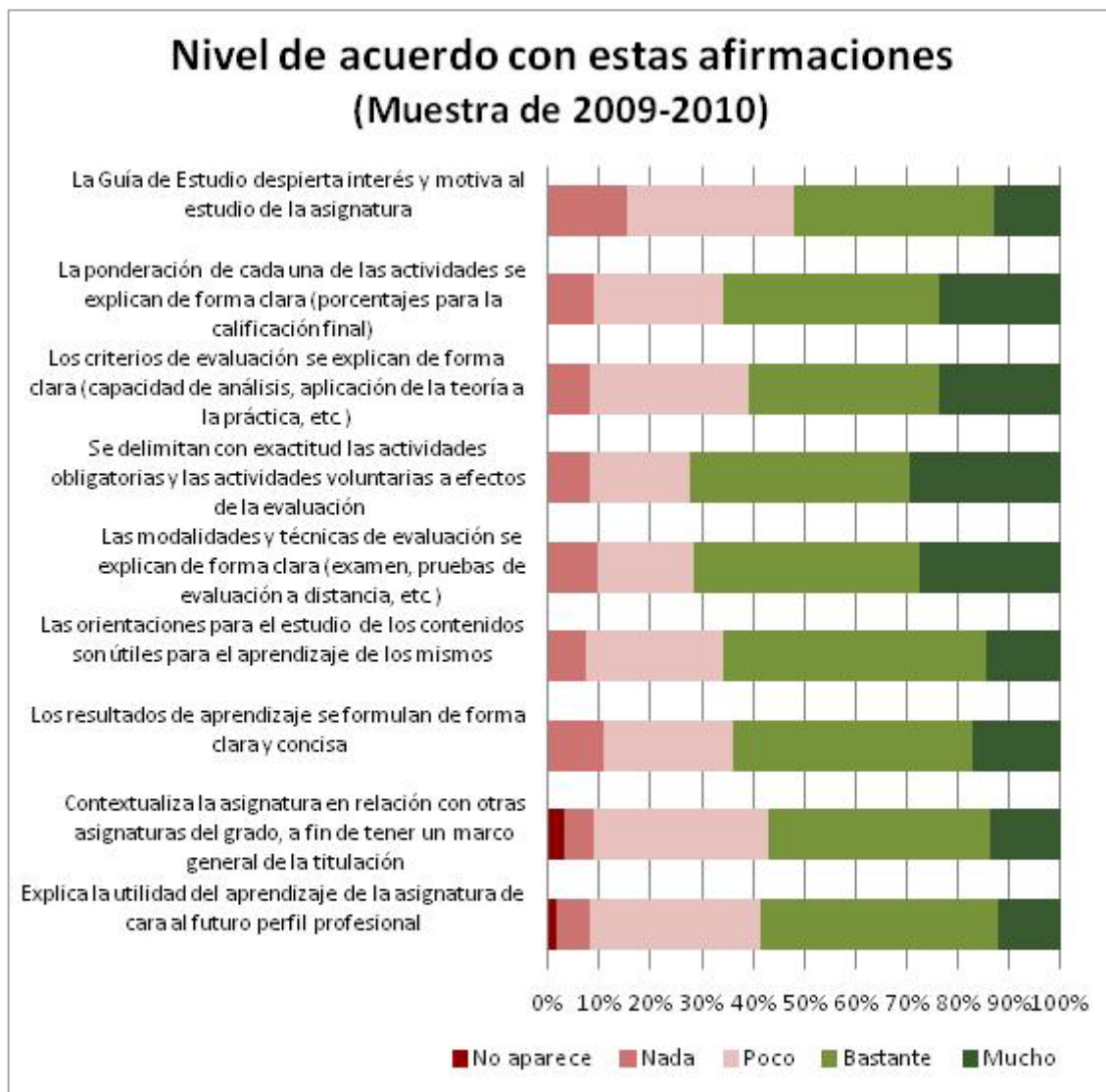
Muy difícil de entender las calificaciones de las prácticas y los porcentajes. Los contenidos también son muy generalizados. Hombre_45años_Ingeniería Eléctrica_M2011.

Los criterios de evaluación estaban liosos, no se entendía bien. Mujer_39años_Trabajo Social_M2011.

En la guía debería aparecer los criterios de evaluación, más al alcance del alumno-a. Mujer_38años_Historia del Arte_M2011.

Falta alguna información con respecto a la presentación de pruebas fuera de los plazos pero antes de los exámenes de septiembre y, en dicho caso si se tendrían en cuenta. Mujer_38años_Educación Social_M2010.

El próximo gráfico, nos muestra los resultados a esta pregunta correspondientes a la muestra 1. Son muy similares a los de la muestra empírica; aunque la valoración es un poco peor, en general; y, sobre todo, en "La Guía de Estudio despierta interés y motiva al estudio de la asignatura".



Fuente: Elaboración propia.

En los Capítulos I y II señalábamos la importancia de la motivación como requisito sine qua non en los materiales didácticos, en general, y en las guías de estudio en particular. Una guía de estudios que despierte interés y motive al estudio, no sólo tendría una repercusión favorable en el mismo proceso de estudio, sino que puede aminorar la

sensación de *soledad* y *huerfandad* de los estudiantes a distancia (Luque Pulgar, García Cedeño y De Santiago Alba, 2013). Precisamente en los comentarios a esta pregunta, algunos encuestados se refirieron a este aspecto:

Soledad en el estudio. Mujer_43años_Educación Social_M2010.

En ocasiones la guía resulta muy densa y no anima a su lectura. Algunos aspectos se podrían concretar o sacarlos de la guía de estudio y que esta fuese solo de estudio. Ah! y las ped's en ocasiones se hacen sin haber llegado al tema de la pregunta. Mujer_45años_historia del Arte_M2011.

La guía me parece bastante aceptable aunque si sería deseable que por parte de los profesores de la asignatura plantearan algún tipo de propuestas a la comunidad para incentivar el estudio. Hombre_42años_Ciencia Política y de la Administración_M2010.

La Guía despierta mucho interés, la realidad de la asignatura es otra, en mi caso de tener mucho interés en ella a bajar el mismo, ya que el resultado al esfuerzo realizado no se equilibra. Mujer_41años_Psicología_M2011.

13. De los siguientes aspectos, ¿cuáles consideras que hacen que esta Guía de Estudio sea mejor en relación con la(s) de otra(s) asignatura(s) en la(s) que te hayas matriculado?

Salvo en lo relativo a la contextualización de la asignatura y a la bibliografía, las mujeres señalan como mejores el resto de los apartados. Los aspectos mejor valorados, en su conjunto, por ambos sexos, son los del plan de trabajo recomendado, las orientaciones para el estudio de los contenidos, así como las actividades a realizar y la explicación de la metodología a seguir. Todos ellos son aspectos fundamentales para que el estudiante pueda llevar adelante el estudio. Pero, a la vez, deja indicios de que en las otras asignaturas en las que se hubieran matriculado, estos aspectos están “un paso atrás”, cuando deberían ser muy igualados.

Primera parte de la Tabla

	Contextualiza-ción de la asignatura		Explicación de los resultados de aprendizaje		Orientaciones para el estudio de los contenidos		Plan de trabajo recomendado		Orientaciones para realización del plan de trabajo		Explicación de la metodología a seguir	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Femenino	56	20	42	15	112	41	108	39	67	24	83	30
Masculino	35	24	13	9	44	31	50	35	23	16	27	19
No responde	1	13	1	13	2	25	4	50	3	38	3	38

Continuación...

	Actividades a realizar en la asignatura		Modo de evaluar el aprendizaje		Bibliografía		Claridad de las orientaciones		Interés que suscita para el estudio de la asignatura		Otra	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Femenino	113	41	68	25	48	17	70	25	58	21	13	5
Masculino	39	27	26	18	37	26	22	15	23	16	6	4
No responde	3	38	1	13	1	13	1	13	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Situación ésta que se repite si vemos los resultados distribuidos con la variable edad. Pareciera que estos resultados consolidan la percepción de utilidad que tienen los estudiantes la *Segunda parte* de la guía, la que se entrega a los estudiantes una vez matriculados, y que contiene precisamente el plan de trabajo y las orientaciones sobre cómo estudiar los contenidos y cómo realizar las actividades.

Primera parte de la Tabla

	Contextualización de la asignatura		Explicación de los resultados de aprendizaje		Orientaciones para el estudio de los contenidos		Plan de trabajo recomendado		Orientaciones para realización del plan de trabajo		Explicación de la metodología a seguir	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Hasta 25	9	15	7	12	19	32	21	36	9	15	18	31
26 a 35	40	25	17	11	56	35	56	35	35	22	41	26
36 a 45	30	21	20	14	53	37	60	42	29	20	36	25
46 a 55	12	20	11	18	29	48	22	36	18	30	17	28
56+	1	20	1	20	1	20	3	60	2	40	1	20

Continuación...

	Actividades a realizar en la asignatura		Modo de evaluar el aprendizaje		Bibliografía		Claridad de las orientaciones		Interés que suscita para el estudio de la asignatura		Otra	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Hasta 25	20	34	18	31	12	20	14	24	14	24	3	5
26 a 35	54	34	39	25	30	19	35	22	31	19	6	4
36 a 45	55	39	24	17	32	23	30	21	26	18	5	4
46 a 55	25	41	13	21	11	18	14	23	10	16	5	8
56+	1	20	1	20	1	20	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Un dato a destacar es el hecho de que los mayores de 56 años hayan respondido en mayor medida (y con bastante diferencia respecto a otros apartados), como mejores apartados los relativos al plan de trabajo y las orientaciones para la realización del mismo (UNED, 2009). Estos datos son coherentes con los resultados de las *Preguntas 8 y 9* (reflexionar sobre sus métodos de estudio para preparar la asignatura que están valorando o su manera de estudiar en general, respectivamente). En ambas, los mayores de 56 años habían respondido solamente a las opciones afirmativas, y especialmente a la de haber cambiado el plan inicial de estudios tras la lectura de la guía. Y damos como posible explicación el hecho de que el 45% de los encuestados habían estado separados de los estudios reglados más de cinco años, al momento de responder el cuestionario.

En la siguiente tabla comparamos los resultados por muestras. En general, los resultados son bastante similares, salvo en algunos aspectos. En el apartado “Claridad de las orientaciones”, la muestra 1 lo valora en mayor medida. Mientras que lo relativo a “Plan de trabajo recomendado”, “Orientaciones para realización del plan de trabajo” y “Explicación de la metodología a seguir”, la muestra 2 los valora mejor (en torno a los 6 ó 7 puntos).

Esto pudiera explicarse porque los equipos docentes de la segunda muestra podrían haber socializado con sus compañeros de la primera generación de los Grados, e ir mejorando la elaboración de las guías de estudios, haberles pedido referencias de cómo habían sido evaluadas sus guías por la Unidad de Materiales Didácticos (MADI) del

Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), de la UNED, haber tenido como referencias modelos de guías ya elaboradas, haber preguntado a sus compañeros qué opinaban o cuáles eran las quejas de sus estudiantes en los foros, en caso de estar relacionados con estos contenidos de las guías de estudio. Incluso, objetivamente, los profesores de la segunda generación pudieron haber tenido más tiempo para elaborar sus guías de estudio.

Primera parte de la Tabla

	Contextualización de la asignatura		Explicación de los resultados de aprendizaje		Orientaciones para el estudio de los contenidos		Plan de trabajo recomendado		Orientaciones para realización del plan de trabajo		Explicación de la metodología a seguir	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Muestra 2009-2010	26	21,0	16	12,9	45	36,3	40	32,3	22	17,7	26
Muestra 2010-2011	66	21,9	40	13,2	113	37,4	122	40,4	71	23,5	87	28,8

Continuación...

	Actividades a realizar en la asignatura		Modo de evaluar el aprendizaje		Bibliografía		Claridad de las orientaciones		Interés que suscita para el estudio de la asignatura		Otra	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Muestra 2009-2010	47	37,9	30	24,2	27	21,8	33	26,6	26	21,0	10
Muestra 2010-2011	108	35,8	65	21,5	59	19,5	60	19,9	55	18,2	9	3,0

Fuente: Elaboración propia.

14. De manera general, ¿en qué medida te ha sido útil la Guía para estudiar la asignatura?

Si sumamos los resultados de las categorías “Mucho” y “Bastante”, dos de cada tres mujeres y tres de cada cuatro hombres consideran que la guía de estudio elegida les ha sido muy útil para estudiar la asignatura. En cambio, si vemos los resultados por la

variable edad, la mayoría se decanta por la opción “Bastante” (muy especialmente para los encuestados mayores de 56 años), y le sigue la de “poco” útil.

	Mucho		Bastante		Poco		Nada	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Femenino	34	12	150	55	82	30	9	3
Masculino	21	15	85	59	32	22	5	3
No responde	0	0	7	88	1	13	0	0

Fuente: Elaboración propia.

	Mucho		Bastante		Poco		Nada	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Hasta 25	9	15	27	46	20	34	3	5
26 a 35	17	11	91	57	46	29	5	3
36 a 45	17	12	83	58	36	25	6	4
46 a 55	11	18	37	61	13	21	0	0
56+	1	20	4	80	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente tabla, vemos los resultados comparando por muestras, con muy pocas diferencias. Si sumamos las categorías “Mucho” y “Bastante”, prácticamente 7 de cada 10 encuestados consideran que la guías de estudio analizada les ha sido útil para preparar la asignatura.

	Mucho		Bastante		Poco		Nada	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Muestra 2009-2010	20	16,1	67	54,0	33	26,6	4	3,2
Muestra 2010-2011	35	11,6	175	57,9	82	27,2	10	3,3

Aunque esta pregunta no tenía una casilla para hacer comentarios, y visto que los encuestados se refirieron directamente a la utilidad de la guía de estudios aunque les preguntáramos sobre otras cuestiones, hemos decidido ubicar aquí esos comentarios. Esto nos permitiría conocer sus opiniones al respecto de una manera más eficiente:

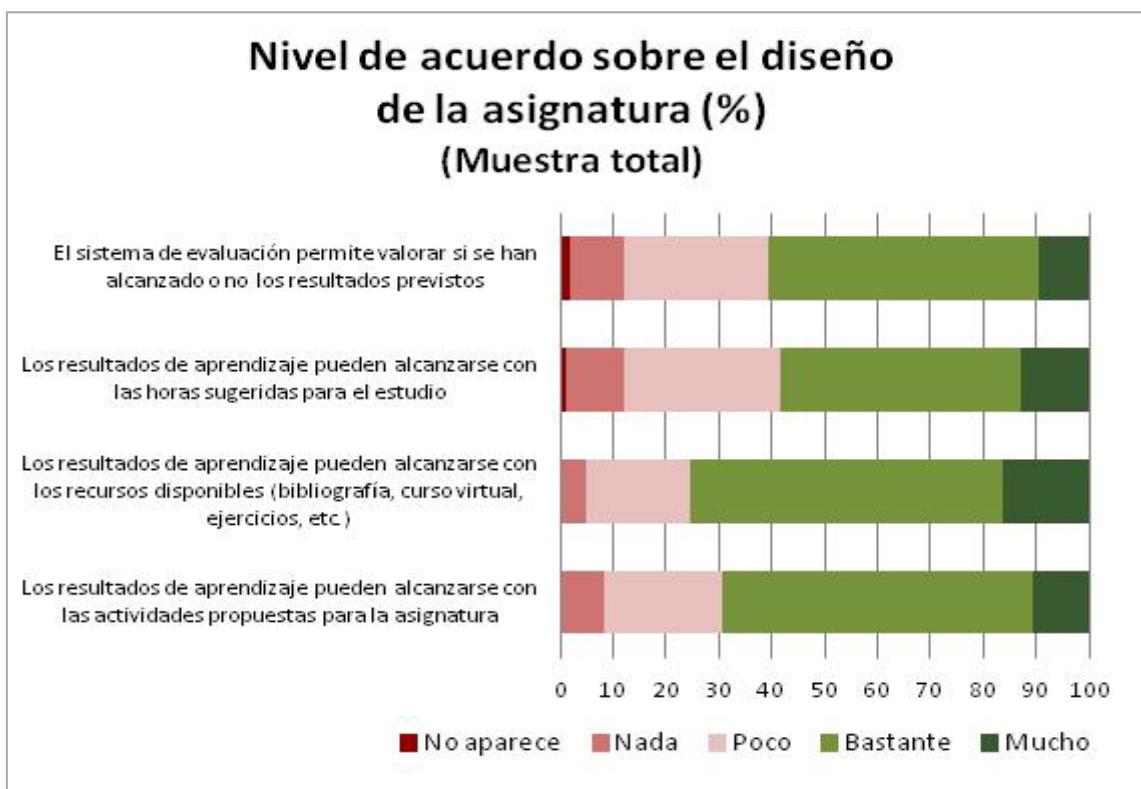
Si sigues la guía de la asignatura creo que tienes asegurado aprobar la asignatura, te distribuye bien las tareas y te deja los contenidos claros. Hombre_37años_Estudios Ingleses_M2011.

La guía y la realidad fueron más acordes que en otras asignaturas. No me interesa una guía completísima e imposible de cumplir en cada asignatura. Gran coherencia entre las orientaciones y la realidad de la asignatura. Mujer_32años_Educación Social_M2010.

La guía es un recurso orientativo de cómo abordar la asignatura, algo lejos de la realidad pero muy útil a la hora de organizarse el temario, siempre y cuando no pretendamos cumplir los horarios y resultados de aprendizaje en un tiempo record. Mujer_31años_Estudios Ingleses_M2011.

15. Finalmente, indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones en relación al diseño de la asignatura cuya Guía has estado valorando:

Sumando las categorías “Mucho” y “Bastante”, la mayoría de los encuestados consideran que con los recursos disponibles y las actividades propuestas por el equipo docente en la guía de estudios, pueden llegar a alcanzarse los resultados de aprendizaje al finalizar el curso.



Fuente: Elaboración propia.

Pero los encuestados son más críticos en cuanto al sistema de evaluación explicado en las guías de estudio, la autoevaluación, las pruebas de evaluación continua, los criterios de evaluación, como se evidencia en los comentarios a esta pregunta:

Las preguntas de autoevaluación son un poco escasas. Mujer_38años_Psicología_M2011.

El profesor publicó noviembre/diciembre indicaciones para la realización de las pruebas de evaluación continua. Estas indicaciones conllevaban dos ejemplos concretos y una propuesta para cada uno cómo realizar el trabajo. Si se incluyeran estas indicaciones en la siguiente guía de estudios, los estudiantes tendrían un apoyo valioso para estudiar. Hombre_43años_Ciencia Política y de la Administración_M2010.

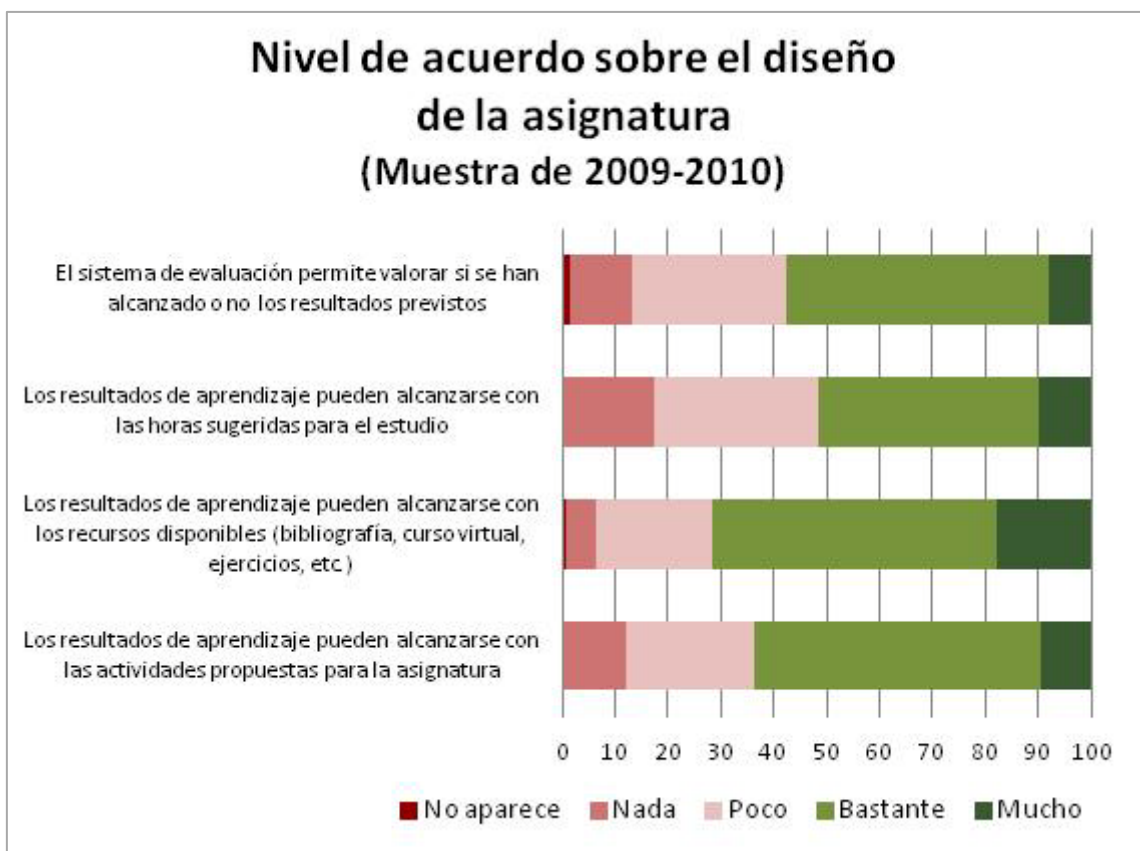
Creo que sería interesante, sobre todo en este grado, que se sugirieran como se resuelven los casos, es decir poner algunos modelos a seguir, porque al principio es bastante complicado la redacción de los mismos. Mujer_48años_Trabajo Social_M2011.

En absoluto haber hecho las evaluaciones me ha servido de referencia.aparentemente, en ellos se reflejaba que sí había entendido los temas, pero en el examen real parecía que no sabía nada de nada. Mujer_47años_Psicología_M2011.

Los criterios de evaluación no se explican de forma clara. Hombre_42años_Ingeniería Eléctrica_M2010.

La evaluación final o examen presencial en ningún momento permite valorar, por si mismo, si se han alcanzado los conocimientos previstos en cada una de las asignaturas. Mujer_50años_Educación Social_M2010.

El gráfico correspondiente a la muestra 1, se reflejan resultados muy parecidos. Si acaso, un poco menos positivos.



Fuente: Elaboración propia.

Según ambos gráficos, los encuestados consideran que las horas sugeridas para el estudio no ayudarían a alcanzar los resultados de aprendizaje. De hecho, el cálculo de los ECTS es y ha sido una queja constante de los estudiantes de la UNED (Luque Pulgar, Gómez Garrido, De Santiago Alba y García Cedeño, 2009; Sánchez-Elvira-Paniagua, Luque-Pulgar, De Santiago-Alba, García-Cedeño y Agudo-Arroyo, 2012; Luque Pulgar, De Santiago Alba y García Cedeño, 2013; Luque Pulgar, García Cedeño y De Santiago Alba, 2013).

Nuestros encuestados también señalan esta inconsistencia entre los ECTS previstos y el tiempo que realmente ocupa estudiar sus asignaturas de distintos Grados, lo que sugiere que es una circunstancia algo generalizada en la UNED. De hecho, es uno de los aspectos de los que más se quejan, comentándolo en distintas preguntas del cuestionario aunque éstas no tuvieran relación con la carga horaria. Nosotros hemos preferido concentrar los comentarios en esta sección, para facilitar la comprensión y seguimiento del análisis:

Con el debido respeto y consideración hacia el equipo docente de todas las asignaturas, creo que deberían valorar que los alumnos de la UNED somos la mayoría gente con cargas familiares y los problemas que ello conlleva, para concretar las tareas y actividades sin dar tantos rodeos en la web, perdemos mucho tiempo buscando cosas, en detrimento del tiempo que tenemos para estudiar y adquirir conocimientos que creo es lo fundamental. Mujer_45años_Educación Social-M2010.

En cuanto a las horas sugeridas, en concreto las pruebas de evaluación a distancia, a mi me llevaban mucho más. Mujer_38años_Geografía e Historia_Muestra2011.

Las horas de trabajo que aparecen en las guías de estudio, son pocas para el temario de la asignatura. Hombre_42años_Ingeniería en Tecnologías Industriales_M2011.

Es exagerado el temario en proporción al tiempo, es decir, en mi opinión, debería ser una asignatura anual. Mujer_35años_Estudios Ingleses_M2011.

No entiendo como un trabajo puede decidir quitarte un punto del examen, cosa que no ocurre en otras asignaturas (esta solo puntúa hasta el 9). Vuelvo a lo mismo de antes, ya que estoy en la UNED mi tiempo es muy escaso para estudiar, y en vez de facilitar las cosas siguen complicándolas (con respeto a esta asignatura), ya que los trabajos llevan mucho tiempo. Y vuelvo a repetirme de nuevo por eso mismo estudio en la UNED, tiempo, horarios, familia. Mujer_31años_Psicología_M2011.

Lo que la guía plantea y la realidad son muy dispares, una asignatura con un temario para más de un semestre no se puede dar en el tiempo en el que lo han planteado. Mujer_27años_Educación Social_M2010.

Desde mi punto de vista, hay poco tiempo para mucha materia, en el primer trimestre la publicación de los libros retrasa el estudio, pero en este segundo trimestre el temario es exceso para el tiempo con el que se cuenta. Mujer_31años_Educación Social_M2010.

La dificultad está en la disponibilidad de la bibliografía y el poco tiempo para dedicarle, si ya de por sí cuesta sacar tiempo, rentabilizarlo... Mujer_40años_Historia del Arte_Muestra2011.

Es una asignatura muy densa para hacerla en un solo cuatrimestre. Mujer_28años_Historia del Arte_M2011.

Es una asignatura muy densa, requiere más tiempo de trabajo personal que el previsto en la guía. Mujer_35años_Estudios Ingleses_M2010.

Es una asignatura muy densa, bonita, con muchísima información, y creo que muy importante, como para que haya que "tragársela" literalmente en un cuatrimestre. Al final parece que prima el estudiar para aprobar antes que realmente aprender y disfrutar la asignatura. Esto lo extendería a otras asignaturas, sobre todo, historias del grado, que deberían ser anuales o estar divididas en partes. (Aunque esto no tiene nada que ver con la evaluación de la guía). Mujer_35años_Historia del Arte_M2011.

IV.IV Cuestiones de opinión sobre la Guía de Estudio (GE)

16. Para terminar, ¿qué información no contiene la Guía de Estudio que podría haberte sido útil para abordar el estudio de la asignatura?

Una manera de conocer y comprender lo que para los estudiantes es “útil”, desde su propia experiencia y necesidades (*emic*), era preguntándoles por la información que no habían encontrado en la guía de estudio por ellos valorada. Dejar a un lado nuestro punto de vista, lo que pensábamos que les podría ser útil para el estudio de sus asignaturas, es darle voz a los estudiantes para que sean ellos quienes nos “cuenten” lo que en la realidad, en su día a día, conciben como tal. Al fin y al cabo, en el marco del EEES, son los estudiantes los protagonistas de su propio aprendizaje; por tanto, son ellos quienes mejor pueden describir sus ideas, conceptos y necesidades.

Recibimos 67 respuestas a esta pregunta, aunque no todas con información pertinente a la investigación. Creemos que los estudiantes, en general, y en esta encuesta en particular, aprovechan cualquier ocasión para expresar sus opiniones, demandas, quejas, comentarios... Asumen estas oportunidades como *ventanas de comunicación*, en las que pueden expresar libremente, con la confianza (por no decir, esperanza) de que se les lea (escuche). Aunque comprendemos esta situación, en esta sección analizaremos las respuestas que son pertinentes a la pregunta formulada; y de seguidas, añadiremos otro apartado para dejar constancia y analizar esas otras respuestas que, aunque no tengan relación con la *Pregunta 16*, sí la tienen con la guía de estudio o el diseño general de la asignatura, o con otros aspectos del modelo de enseñanza-aprendizaje de la UNED.

Hemos clasificado por temáticas las respuestas de los encuestados, a fin de facilitar la presentación de la información y su análisis. Comenzaremos exponiendo los comentarios más generales a los más particulares. Y para dar un orden lógico y consecuente, en la medida de lo posible, seguiremos la estructura de la guía de estudios.

Contenidos de la asignatura

Aunque hemos pasado a una concepción pedagógica y metodológica donde los contenidos no son el eje del aprendizaje, sino que se valoran e incluyen otras actividades de aprendizaje y de interacción, los encuestados de los primeros años de implantación de los Grados, seguían dándole prioridad a los contenidos.

Relación del temario con el texto base, ya que no se corresponden al 100% y puede dar lugar a confusiones en la estructuración del estudio. Mujer_30años_Matemáticas_M2011.

Los contenidos que se consideran que son importantes de cada tema, no quiere decir con esto que sean los que vayan a caer en el examen, sino aquellos que se consideran teorías o experimentos bastante importante para englobar la esta asignatura. Mujer_21años_Psicología_M2011.

La Guía de Estudio como orientación general de la asignatura es suficiente pero echo en falta una Guía Didáctica que subrayara la orientación de cada tema, presentando un esquema de los contenidos y preguntas de autoevaluación con objeto de retroalimentar el estudio. Mujer_45años_Ciencia Política y de la Administración_M2010.

Está muy mal planteada y no contiene las aclaraciones necesarias para comprender el temario. Yo les sugeriría que la volvieran a redactar de manera que sea comprensible para el alumno y que no parezca una tesis de psicología. Estamos en FILOLOGÍA HISPÁNICA, SEÑORES. NO MEZCLEN UNA ASIGNATURA QUE CORRESPONDE A PSICOLOGÍA. Mujer_18años_Lengua y Literatura Españolas_M2011.

Esto también se entiende porque el modelo el modelo de enseñanza-aprendizaje de la UNED sigue girando en torno a ellos, pues es de esos contenidos sobre los que los evalúa en las pruebas presenciales; ya que las pruebas de evaluación a distancia, en su mayoría son voluntarias y con un peso muy bajo en la calificación final; por lo que muchos estudiantes prefieren centrarse en preparar los exámenes.

Metodología y ECTS

Como habíamos dicho anteriormente, el cálculo de los ECTS es y ha sido una queja constante de los estudiantes de la UNED. Nuestros encuestados también señalan esta inconsistencia entre los ECTS previstos y el tiempo que realmente ocupa estudiar sus asignaturas de distintos Grados, lo que sugiere que es una circunstancia algo generalizada en la UNED. De hecho, es uno de los aspectos de los que más se han quejado. En este caso, uno de los estudiantes sugiere se incluya información que resultaría relevante para el alumnado a la hora de calcular la carga horaria de las asignaturas a las que tienen que matricularse, y saber equilibrar su tiempo disponible para el estudio y sus circunstancias laborales-familiares.

Estadísticas de la asignatura de cursos pasados (en caso de no existir anteriormente, se podría recurrir a una asignatura similar): alumnos presentados / aprobados / suspensos / lista con todas las notas (anónimas, por supuesto). Me parecería interesante representar en un gráfico la cuantificación de la actividad del alumnado dentro del curso virtual a lo largo del tiempo (de cursos pasados). Permitiría comprobar a groso modo si el alumnado pudo adecuar su ritmo de estudio al tiempo disponible para la asignatura.
Hombre_28años_Matemáticas_M2011.

Sistema de evaluación

La mayoría de los encuestados habían valorado muy positivamente los apartados que les han sido útiles: *Equipo docente, Bibliografía básica, Metodología, Evaluación de los aprendizajes y Resultados de aprendizaje*, publicados en la **Primera parte de la guía** (la que está publicada de manera permanente en la web de la UNED y es de acceso público). No obstante, aquí vemos que todo lo relativo al sistema de evaluación sigue siendo una de las mayores preocupaciones de los estudiantes, y solicitan se mejoren algunos aspectos que para ellos son cruciales.

Explique la forma de evaluación. No basta con decir que es "objetiva y conceptual". Debe explicar, número de preguntas, si hay preguntas que descuentan, etcétera.
Mujer_52años_Educación Social_M2010.

Qué base objetiva utilizan los profesores para evaluar la asignatura y cuál es el nivel medio que se necesita para aprobarla. Mujer_35años_Filosofía_M2011.

En la Guía de Estudio no me pareció que indicara la obligatoriedad de realizar las dos pecc para que se tuviera en cuenta la nota, sólo realice la primera con excelente nota y al no realizar la segunda no se me tuvo en cuenta la primera. Hombre_35años_Ciencia Política y de la Administración_M2011.

Las ped's en ocasiones se hacen sin haber llegado al tema de la pregunta. Mujer_45años_Historia del Arte_M2011.

Mejor planteamiento en cuanto al tiempo de preparación que necesita esta asignatura, mejor explicación en lo que respecta a las PECs, existe muy poca información sobre este tema, de hecho ni siquiera por teléfono saben darte información sobre este tema, ya ni hablar con respecto al tutor cuya única respuesta es enviarte al foro. Más y mejor explicación sobre la importancia de los ejercicios, en los exámenes te llevan el 90% del tiempo previsto. Mujer_28años_Administración y Dirección de Empresas_M2011.

Para mi opinión personal, la guía podría contener algunos ejemplos de exámenes para poder orientar al alumno sobre la metodología de cada asignatura, es decir, una orientación, ejemplos de cuestionarios ya resueltos para poder practicar un poco sobre el temario expuesto. Mujer_39años_Educación Social_M2010.

Debería ser más clara, aportar más información tanto de contenido de la asignatura, como a la hora de especificar las tareas a realizar tanto de trabajos como de actividades de autoevaluación. Debería ponerse en lugar del alumno y preguntarse lo mismo que, cualquier docente, a la hora de emprender un camino nuevo en cualquier materia. Debería tener en cuenta la individualidad, seguir un programa general es difícil en casi todos los casos. Mujer_40años_Educación Social_M2010.

Bibliografía básica y complementaria

Una de las recomendaciones para elaborar las guías de estudio, tanto de expertos como de investigadores en materiales didácticos, es el hacer comentarios a la bibliografía — tanto básica como la complementaria—, que orienten al estudiante en los aspectos fundamentales de esos textos, porque han sido seleccionados, en qué temas les serán más útiles, en qué se relacionan con los resultados de aprendizaje a alcanzar, etc.

Una bibliografía complementaria, más variada y con una pequeña opinión del equipo docente. En diversas ocasiones el libro propuesto por la UNED no ayuda mucho. Hombre_18años_Ingeniería Mecánica_M2010.

En este punto sólo nos queda recordar, aunque no a modo de justificación, que el primer año de implantación, muchos equipos docentes aún estaban adaptando sus textos básicos a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Que contemple objetivamente los materiales a utilizar. El libro de texto para la primera parte se publicó casi empezando la segunda. Mujer_52años_Educación Social_M2010.

Tutorización

El sistema de tutorización de la UNED es uno de los cambios que ha tenido que hacer la universidad, en el sentido de que los equipos docentes deben coordinarse con ellos para que los profesores-tutores de los Centros Asociados, y los tutores de los campus virtuales puedan ejercer sus nuevas funciones, de guía y de aclaratoria de dudas, así como de evaluar las pruebas de evaluación continua (PEC). Es un proceso de cambio que tendría que ir mejorando con el transcurrir del tiempo y de la práctica docente.

No contiene que el profesorado virtual no puede hacer frente a todas las dudas de los alumnos y que muchas de nuestras preguntas quedan en el olvido. Mujer_43años_Educación Social_M2010.

Modalidad de tutorización y evaluación para estudiantes en el extranjero, no incluidos en las pautas generales para los centros en España. Mujer_23años_Psicología_M2011.

Recursos de la asignatura

Los encuestados aprovechan esta pregunta abierta para dar a conocer sus necesidades más particularizadas, así como otras herramientas (como mapas conceptuales), que les ayuden a contextualizar mejor los contenidos y conceptos básicos de las asignaturas.

Un listado de conceptos básicos del derecho (es necesario para principiantes), y en el caso de que este listado exceda el espacio de una guía de estudio, se podría preparar un documento con estos conceptos básicos y ponerlo a disposición de los estudiantes en la plataforma. Hombre_43años_Ciencia Política y de la Administración_M2010.

Glosario de formulas. Hombre_39años_Administración y Dirección de Empresas_M2011.

Un mapa conceptual sencillo que sitúe la asignatura con otras donde por su interacción nos haga ver su importancia para aplicar los conocimientos adquiridos. Hombre_49años_Educación Social_M2010.

Otro tipo de información

Ya hemos visto cómo los encuestados, especialmente los mayores de 56 años han respondido que las guías de estudio les han ayudado a reflexionar sobre sus métodos de estudio para preparar la asignatura, y de haber cambiado el plan inicial de estudios. No obstante, para algunos sigue habiendo una necesidad de conocer técnicas de estudio enfocadas a las asignaturas de manera particular.

Información sobre técnicas de estudio a distancia orientadas a la asignatura en cuestión. Hombre_37años_Ingeniería Electrónica Industrial y Automática_M2010.

Otras consideraciones de los encuestados

Diseño general de la guía

El debate de la existencia de dos guías diferenciadas no es sólo de los estudiantes; también lo ha sido de los equipos docentes de la UNED (Sánchez-Elvira, Luque, García-Cedeño, De Santiago-Alba, Fernández-Sánchez y López, 2010). Pero ha prevalecido la opción de hacer una primera parte, con los contenidos fundamentales y públicos (en la web), a todo aquel que quiera estudiar en la UNED; y una segunda parte más específica

para los estudiantes ya matriculados. Ambas tienen finalidades y contenidos distintos. Lo importante es que sean coherentes y de calidad.

No coinciden las guías de la plataforma alf con las de la web de la UNED y son mucho más útiles las de alf. Deberíamos verlas antes de matricularnos para tener más clara la asignatura. Mujer_32años_Educación Social_M2010.

Que sea un todo ordenado, no tal cosa de la primera parte, luego la otra de la segunda parte. Se debió concebir como UNA asignatura y no como la suma de dos apartados que tenían -incluso- concepciones diferentes sobre cómo debe ser la comunicación. Mujer_52años_Educación Social_M2010.

Todas muy similares; no aportan información específica para cada asignatura. Hombre_42años_Ingeniería Mecánica_M2010.

Los cambios de la información contenida en las guías es uno de los mayores problemas que pudieran causarse a los estudiantes a distancia. Ellos basan su estudio en la “predictibilidad” de la UNED, es decir, el hecho de conocer desde el inicio del curso la metodología, la bibliografía, el sistema de evaluación, incluso hasta la fecha de los exámenes. Toda esta información es lo que les permite organizar y planificar su estudio de manera autónoma y autoregulada.

Todas las asignaturas -salvo [señala una asignatura]-, han modificado lo inicialmente propuesto en la guía. Mujer_37años_Educación Social_M2010.

Claridad y sencillez

Aunque los encuestados hayan valorado la claridad de las informaciones contenidas en las guías de estudio, y de no suscitar casi dudas entre ellos, hay un importante número de quejas sobre el uso de lenguaje denso, uso de términos poco conocidos, que no facilitan la comprensión de la lectura, y resultan desmotivadores. También piden los encuestados que las guías de estudio no sean tan largas en algunos casos, y que se prime la concisión a los aspectos más relevantes para el estudio de la asignatura.

No hay que olvidar que la gran mayoría de los alumnos de la UNED, trabajamos, somos adultos con obligaciones familiares y no tenemos mucho tiempo que perder, a veces hay que leer demasiadas cosas, es por ello que la claridad y simplicidad han de ser una norma para no perder mucho tiempo. Hombre_45años_Educación Social-M2010.

En ocasiones la guía resulta muy densa y no anima a su lectura. Algunos aspectos se podrían concretar o sacarlos de la guía de estudio y que esta fuese solo de estudio. Mujer_45años_Historia del Arte_M2011.

Hay que leer varias veces la guía para entenderla, que a veces lo consigues pero en otras no lo tienes muy claro. Mujer_48años_Educación Social_M2010.

Llevo mucho tiempo sin estudiar y me ha resultado muy difícil entender muchas palabras y comprender lo que me quería decir. Mujer_38años_Trabajo Social_M2011.

Creo que son demasiado bonitas, pero que los profesores deberían aclararse antes de editarla y exigirnos. Me parece que están pensadas solo para dar la cara al plan bolonia y no para los estudiantes. Mujer_25años_Educación Social_M2010.

No es que le falta sustancialmente información, es que creo que está expuesta de una manera un poco rebuscada. Mujer_47años_Educación Social_M2010.

Esta asignatura es la que te hace dudar de seguir o no haciéndola carrera, no por la dificultad de su contenido, más bien por lo mal explicado y lo retorcido de los exámenes. Mujer_43años_Psicología_M2010.

La guía es excesivamente larga. Se agradecería un esfuerzo de concreción en la misma sin perder la información esencial. Hombre_37años_Geografía e Historia_M2011.

Creo que en general todas las guías son muy espesas deberían de ser más concretas centradas en las tareas que se han de realizar, en como se evaluarán los exámenes, como enviar estas tareas, y la organización del plan de estudio. Mujer_47años_Educación Social_M2011.

Satisfacción con la guía de estudios

Así como la mayoría de los encuestados han considerado que las guías de estudio les han sido útiles para llevar a cabo el estudio de las asignaturas, algunos han comentado su satisfacción con estos materiales y con los equipos docentes.

Como estudiante, valoro muy positivamente la guía de estudio. Hombre_50años_Psicología_M2011.

*Mi satisfacción ante la guía de estudios el equipo docente y la asignatura es muy alta.
Mujer_45años_Historia del Arte_M2011.*

*Esta asignatura me ha gustado y ha sido la mejor atendida en los foros. No es el caso de las otras en las que los foros no están atendidos, las dudas no se resuelven por parte del profesorado y a falta de 23 días para los exámenes no está clara la extensión de algún trabajo a presentar, o como se va a desarrollar el examen exactamente. La información en los foros es contraria a la de las guías y en estos todo son conjeturas interminables. Enorme el grado de inseguridad que se crea en el 80 por ciento de las asignaturas.
Mujer_33años_Educación Social_M2010.*

*A pesar de las dificultades que se presentan con el cambio de plan de estudios y las numerosas críticas de parte de los estudiantes, muchas gracias por el esfuerzo que están realizando los equipos docentes y las facultades para mejorar poco a poco los procesos (administrativos e informáticos) y las condiciones para los estudiantes en general.
Hombre_43años_Ciencia Política y de la Administración_M2010.*

Conclusiones

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) propone un modelo centrado en el aprendizaje. Parece un juego de palabras, pero el aprendizaje no es una consecuencia directa de la enseñanza entendida del modo tradicional. Este planteamiento cambia radicalmente la forma de trabajar de alumnos y profesores. El profesor que “enseña” debe de orientarse a facilitar el aprendizaje a los estudiantes. El aprendizaje no es una mera transmisión de información sino una reconstrucción crítica, racional y funcional (aplicada) del conocimiento. Se trata de que sea el propio estudiante quien lleve la iniciativa, regule sus tiempos, establezca sus intereses y sepa acomodarlos y compaginarlos con su actividad diaria. Aquí el estudiante es el responsable de la adquisición de conocimientos y también de la organización de su trabajo, siempre con el apoyo y orientaciones de los equipos docentes y los materiales que se le proporcione. De este modo, el estudiante se considera el centro del proceso de aprendizaje, como protagonista fundamental; pasando de la importancia de la enseñanza y la adquisición de conocimientos a la importancia del aprendizaje y la adquisición de competencias. Todo este aprendizaje se produce en un contexto en el ya no es sólo presencial o semipresencial, sino que aparece con fuerza la modalidad de enseñanza en escenarios virtuales, posibilitando distintos contextos y estrategias.

Uno de los requerimientos del *Proceso de Bolonia* es el de informar a los estudiantes sobre los contenidos de las asignaturas, los resultados de aprendizaje que se espera de ellos, las actividades a realizar para conseguirlos, los métodos e instrumentos de evaluación a los que estarán sujetos y los criterios que se aplicarán para valorar su rendimiento. Hay, además, una implicación institucional en este proceso: también la Universidad está obligada a informar a los estudiantes, de manera pública y gratuita, de los contenidos, los resultados de aprendizaje que se esperan de ellos, las actividades a realizar para conseguirlos, los métodos e instrumentos de evaluación a los que estarán sujetos y los criterios que se aplicarán para valorar su rendimiento en las distintas

asignaturas. Esta información es la que ayudará a los estudiantes a matricularse en una u otra titulación, a estimar cuántas asignaturas es capaz de sacar adelante en un curso académico, si puede o no pedir convalidaciones de estudios que haya realizado previamente, etc.

En modelos de educación a distancia o semi-presenciales (*blended learning*), cobran mayor importancia los materiales didácticos con los que se les informa a los estudiantes de todos estos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de España, los estudiantes siempre han contado con materiales didácticos y las orientaciones necesarias para llevar a cabo un aprendizaje autónomo; y, opcionalmente, tienen el apoyo de los equipos docentes de la sede central (vía telefónica, correo físico y posteriormente vía electrónica), así como de los profesores-tutores de los centros asociados. En la UNED, las guías de estudio son el principal medio por el que los profesores se comunican con los estudiantes.

Es el material didáctico por el que el docente comunica todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que interesa que los estudiantes conozcan; y también es el medio por el que orienta el estudio, le explica al estudiante cómo debe preparar la asignatura y trabajar el texto básico (libro y resto de materiales didácticos); todo ello con la finalidad de que pueda afrontar la asignatura de manera autónoma y a distancia. Por eso, uno de los indicadores de calidad de una guía bien hecha, es la de contener elementos motivadores, a la par que estar bien escrita, con un lenguaje sencillo, entendible por el perfil del estudiante de la asignatura. También incluye la descripción del perfil de egreso en términos de competencias, a fin de comunicar a los estudiantes y a otros actores de la sociedad los resultados de aprendizaje esperados al término de la formación, con la finalidad de favorecer comparaciones y reconocimientos académicos (más allá de las estrategias curriculares específicas de cada institución), favorecer la movilidad, etc. Es tal la relevancia de la guía de estudio que es entendida también como el “contrato” que vincula al docente con el estudiante.

En el caso de la UNED, el estudiante tiene acceso a dos guías de estudio, en dos momentos distintos: la *Guía de estudio general* (conocida como *Guía Parte I*), que es de carácter informativo y se encuentra siempre disponible en la web de la UNED antes de la matrícula, con toda la información sobre las características de la asignatura para ayudar a los estudiantes a decidir sus matrículas. Es la *guía de estudio* que informa explícitamente de las características fundamentales de la asignatura (resultados de aprendizaje a alcanzar, contenidos, actividades de aprendizaje, metodología y sistema de evaluación, bibliografía, entre otros). La segunda guía, es el *Plan de Trabajo con orientaciones para su desarrollo* (o *segunda parte* de la *Guía de estudio*); ésta está únicamente disponible en el curso virtual para los estudiantes ya matriculados; contiene todas las orientaciones necesarias para que puedan seguir el plan de trabajo previsto por los docentes. Incluye las orientaciones fundamentales para abordar los contenidos y desarrollar las actividades propuestas de una asignatura, por lo que es el instrumento fundamental para conducirlo a través del curso. Es la herramienta básica de consulta constante para los estudiantes.

No es fácil elaborar una guía de estudios de calidad y que cumplan con su función: ser útil a los estudiantes para alcanzar el aprendizaje de la asignatura. Al ser un pilar básico en la formación de los estudiantes, la guía de estudio exige una elevada responsabilidad, pues en ella se deben reunir las diferentes conductas que el profesor manifiesta en una situación de enseñanza presencial, tales como: motivar, informar, aclarar, preguntar, resumir, adaptar, etc. Por eso elegimos para nuestra investigación las guías de estudio como objeto de estudio.

Al inicio de nuestro estudio surgieron varias interrogantes, a modo de preguntas de investigación: ¿cuál es la utilidad que han tenido las guías de estudio de los nuevos títulos de grado en la formación de los estudiantes en su primer año? ¿Cuál ha sido la información más relevante para los estudiantes, o la de menos utilidad, y cuál han echado de menos? ¿Qué se ha de mejorar en el diseño de las guías de estudio para optimizar la formación de los estudiantes, desde la opinión de estos últimos, que son finalmente los usuarios de ellas? El *problema de la investigación* surge, pues, al considerar las derivadas

tanto implícitas como explicitadas del diseño y elaboración de las guías de estudio de las asignaturas de los nuevos Grados de la UNED; así como la utilidad que las mismas aportan a los estudiantes en el conocimiento y orientaciones para el estudio de las asignaturas.

De este modo, el interés fundamental para esta investigación era valorar cómo las características del diseño curricular de una asignatura, previsto y comunicado en las guías de estudio, permiten, promueven o dificultan a los estudiantes su aprendizaje. A su vez, valorar el uso efectivo de los distintos apartados de las guías de estudio por parte de los estudiantes. Y, finalmente, elaborar recomendaciones que ayuden a optimizar la eficacia pedagógica y la comunicación de los equipos docentes con sus estudiantes mediante la mejora de las guías de estudio.

¿Por qué hemos optado por una perspectiva *emic* (explicación de los comportamientos partiendo de la perspectiva de los sujetos investigados) preguntando a los estudiantes y no a otros agentes de la comunidad universitaria? En primer lugar, las evaluaciones de la calidad de los materiales didácticos, en general, y de las guías de estudio, en particular, en la UNED suelen hacerse principalmente mediante el análisis del diseño, coherencia y presentación de los mismos, o desde la mirada de los docentes.

En segundo lugar, en las investigaciones empíricas que la UNED ha llevado a cabo sobre la calidad de sus materiales didácticos, dos se han hecho antes de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y la otra se ha hecho ya implantados los Grados, pero los sujetos de estudio eran los docentes de la propia UNED.

En tercer lugar, y lo más importante, porque el énfasis del nuevo paradigma del llamado Plan Bolonia está puesto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya no tanto en la enseñanza impartida de manera tradicional; por lo que pasan a ser los protagonistas en la adquisición del conocimiento, y las guías de estudio son un instrumento fundamental en su consecución.

Y, finalmente, porque el análisis de las opiniones realizadas por los estudiantes sobre la utilidad de las guías de estudio, en sus primeros años de implantación de los Grados, podría ayudar a mejorar la calidad de las mismas, en la medida en que conociéramos qué es lo que funciona para ellos de cara a su propio aprendizaje. De este modo, con esta investigación pretendemos conocer las relaciones y los patrones en los cuales los estudiantes de la UNED articulan los nuevos cambios pedagógicos con respecto a los resultados de su aprendizaje.

Para llevar a cabo este estudio, la población objetivo son los estudiantes que se matricularon por primera vez en la UNED en el primer curso de los nuevos Grados, y que se implantaron en los años académicos 2009-2010 y 2010-2011. Elegimos estos estudiantes porque, en principio, se estarían iniciando en estudios a distancia, de la misma manera que estarían utilizando por primera vez las guías de estudio de las asignaturas. Queríamos valorar las opiniones sobre su primer año en la UNED de quienes se enfrentaban con un modelo “desconocido” de alguna manera para ellos, y poder conocer así cómo afrontaron esos comienzos siguiendo las orientaciones de las guías de estudio. Dado que no teníamos acceso a los correos electrónicos de los estudiantes ni autorización de la UNED para solicitarlos, pensamos que la mejor manera de hacer llegar la versión online de nuestro cuestionario a estudiantes de primer curso de los Grados implantados era hacerlo a través de sus *Comunidades de Acogida*, ante lo complejo y costoso de otras alternativas.

Estábamos conscientes de los sesgos de esta decisión: *Sesgo por exclusión*: estaríamos accediendo a los estudiantes de primer curso que estuvieran participando en las referidas *Comunidades de Acogida*, dejando fuera —y, por tanto, sin conocer sus opiniones y valoraciones—, a los estudiantes que no hubieran entrado en las mismas. *Sesgo por oportunidad*: las dos ocasiones en que aplicamos el cuestionario tanto en el curso académico 2009-2010 como en el 2010-2011, fue avanzado en el segundo cuatrimestre. La primera de ellas se realizó del 3 de mayo a 15 de junio de 2010; y la segunda aplicación fue del 14 de mayo al 27 de mayo de 2011. Por tanto, podrían responder el cuestionario

quienes, a esa altura del curso académico, estuviesen todavía participando en las *Comunidades de Acogida* y ver la invitación a autorrellenarlo en la plataforma aLF. *Sesgo por motivación:* esas fechas eran muy próximas a los exámenes del segundo cuatrimestre, por lo que muchos estudiantes no estarían en disponibilidad —mental y emocionalmente— para responder al cuestionario, al estar estudiando sus asignaturas. Pero eran las fechas disponibles para aplicar el cuestionario y no influir con las otras actividades que llevaban a cabo los estudiantes en esos espacios académicos.

La metodología de trabajo que hemos utilizado es cuantitativa, mediante un cuestionario online, semiestructurado que incluye preguntas abiertas, que nos ayuden a conocer las preferencias y motivaciones de la población objeto de estudio, en relación con la utilidad de las guías de estudio de sus asignaturas. El instrumento utilizado para nuestra investigación está basado en un cuestionario único, autorrellenado en línea, construido *ad-hoc* para lograr los objetivos de nuestro Trabajo de Fin de Máster. La vía elegida para la aplicación de nuestra encuesta fue la del cuestionario autorrellenado en línea, poniéndola a disposición de las *Comunidades de Acogida* de cada uno de los Grados de la UNED. Diversos motivos, entre los que por supuesto se contaban las posibilidades materiales y logísticas, nos indicaban que esta podía ser una forma adecuada de recoger un número suficiente de cuestionarios. Así mismo, como en toda encuesta realizada por vía online, se trataba de incrementar de forma significativa el número de cuestionarios puestos a disposición de los estudiantes con respecto a los que se preveía terminar recogiendo. La decisión de tomar como muestra a estudiantes de las *Comunidades de Acogida*, aunque la más asequible, también conjugaba ciertos sesgos, de los que fuimos conscientes desde el inicio.

Una vez elaborado y validado, el cuestionario en línea fue administrado en dos ocasiones: en el curso académico 2009-2010 y en el 2010-2011. La primera de ellas se realizó del 3 de mayo a 15 de junio de 2010; y la segunda aplicación fue del 14 de mayo al 27 de mayo de 2011. En el año 2010, contestaron al cuestionario 136 estudiantes de distintos grados, siendo 124 los casos válidos; y en el año 2011, respondieron 351 estudiantes, con 302

casos válidos. En total, nuestra muestra es de 426 casos válidos. Fuimos conscientes que esas fechas no eran seguramente las más óptimas para la realización del trabajo de campo al encontrarse, por un lado próximas a la segunda convocatoria de los exámenes de la UNED y, por otro, a la normal reducción de la visita y participación en los foros de las *Comunidades de Acogida*; pero eran las fechas disponibles para aplicar el cuestionario y no influir con las otras actividades que llevaban a cabo los estudiantes en esos espacios académicos.

Vistas las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes que respondieron el cuestionario, podríamos decir que el perfil de los encuestados es una mujer de 35 años, en ámbito laboral; cursando alguno de los Grados del área Ciencias Sociales y Jurídicas, con una ligera probabilidad de tener más de cinco años sin haber cursado estudios reglados al momento de responder el cuestionario. En todo caso, se trata de estudiantes con una fuerte motivación inicial para formarse y para promocionarse en su empresa o lugar de trabajo; pero también significa que son personas muy ocupadas, con una larga jornada laboral.

De los resultados obtenidos en nuestra investigación, podemos concluir, de manera general, que las guías de estudio de los nuevos Grados de la UNED, en los dos primeros años de implantación del EEES (2009-2010 y 2010-2011), se caracterizan por:

Las guías de estudio publicadas en la web de la UNED, no pareciera ser suficientemente conocida por los encuestados en esos primeros años de implantación de los Grados. Una de las funciones de estar publicadas en la web es la de facilitar la elección de cuáles asignaturas matricular, sobre todo si se está en condiciones de poco tiempo disponible para el estudio; o para conocer la metodología y el sistema de evaluación, etc. Un porcentaje importante de ellos se matricularon de sus asignaturas sin haber leído con anterioridad la información pública de la misma. Esto también es un indicador de que muchos de los estudiantes de la UNED se apoyan en otros medios (centros asociados, amigos y/o familiares, foros externos a la UNED, etc.), para informarse de las asignaturas

Las guías de estudio orientan a los estudiantes sobre cómo estudiar las asignaturas pues han permitido que los encuestados que no se consideraban preparados, reflexionaran sobre la manera que tenían pensado estudiar la asignatura elegida y sobre sus métodos de estudio. También los ha movido a la acción, al punto de cambiar el plan inicial y buscar información sobre cursos de métodos y técnicas de estudio. Que la guía les haya hecho reflexionar sobre su poca preparación sobre la manera de estudiar, demuestra la utilidad de la misma, pero también la actitud de compromiso y de motivación de los propios encuestados con sus estudios.

Las guías de estudio contienen la información básica y claramente explicada acerca de las competencias genéricas y específicas que serán adquiridas en el curso, así como los resultados de aprendizaje, las actividades a realizar, los recursos e instrumentos de evaluación y los criterios para llevar a cabo esta evaluación. Efectivamente, los apartados que de manera contundente han dicho los estudiantes que les han sido útiles son: *Equipo docente, Bibliografía básica, Metodología, Evaluación de los aprendizajes y Resultados de aprendizaje*, publicados en la **Primera parte de la guía** (la que está publicada de manera permanente en la web de la UNED y es de acceso público). En todo caso, los encuestados piden mejorar muy especialmente los apartados *contenidos, sistema de evaluación y metodología*, de algunas de las guías de estudio en diferentes Grados; especialmente a lo referido a la evaluación continua, a los criterios de evaluación y a la presentación de exámenes.

Las guías de estudio fomentan el aprendizaje autónomo, así como el seguimiento y y evaluación del proceso de aprendizaje por parte del propio estudiante, por las orientaciones y recomendaciones publicadas. Así, de la **Segunda parte de la guía** (disponible para los estudiantes una vez matriculados en la asignatura), los encuestados valoraron muy positivamente tanto las orientaciones para el estudio de los contenidos como las que son para realizar las actividades, así como el plan de trabajo propuesto por los equipos docentes para preparar la asignatura.

Las guías de estudio están diseñadas de manera que con los *recursos puestos a disposición por los equipos docentes* y las *actividades de aprendizaje propuestas*, los estudiantes pueden llegar a alcanzar los resultados de aprendizaje al finalizar el curso. Sin embargo, echan en falta recursos y ayudas más contextualizados y específicos de las asignaturas, pues algunos consideran que las guías de estudio son muy similares entre sí, sin tomar en cuenta las peculiaridades de cada asignatura.

Las guías de estudio no están pensadas para estudiantes que, en su mayoría, preparan la asignatura en condiciones desiguales, según sus cargas laborales y familiares; con niveles de motivación diferentes y dispersos geográficamente. Los encuestados señalan la inconsistencia entre los ECTS previstos y el tiempo que realmente ocupa estudiar sus asignaturas, y esto ocurre en la mayoría de los grados valorados; lo que sugiere que es una circunstancia algo generalizada en la UNED. De hecho, es uno de los aspectos de los que más se quejan, comentándolo en distintas preguntas del cuestionario aunque éstas no tuvieran relación con la carga horaria.

Las guías de estudio están elaboradas cuidando al máximo la coherencia interna (otros apartados de la guía) y externa (en relación con las demás asignaturas del Grado y con recursos, herramientas y servicios de la UNED). En su gran mayoría han cuidado la presentación de los contenidos con claridad y sencillez, pues de acuerdo con los resultados, pareciera que son muy claras en sus explicaciones, al punto de no suscitar casi dudas entre ellos. Aunque hay un importante número de quejas sobre el uso de lenguaje denso, uso de términos poco conocidos, que no facilitan la comprensión de la lectura, y resultan desmotivadores. También piden los encuestados que las guías de estudio no sean tan largas en algunos casos, y que se prime la concisión a los aspectos más relevantes para el estudio de la asignatura.

Las guías de estudio, una vez adaptada al EEES, constituye un elemento motivador para el aprendizaje del estudiante, reduciendo la incertidumbre sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo que se espera de él al término de la asignatura. No obstante, para un número no desdeñable de encuestados, las guías de estudio no despiertan el interés

suficiente para su lectura ni motiva al estudio, ni aminora la sensación de *soledad* y *orfanidad* de los estudiantes a distancia.

Las guías de estudio resaltan aquellos aspectos sobre los que interesa llamar la atención del estudiante, de la manera más eficaz posible para que no se conviertan en distractores del estudio, antes que un apoyo. En este sentido, el diseño y elaboración de las guías de estudio se ha basado en criterios de utilidad para los estudiantes. Dicho con sus palabras:

Si sigues la guía de la asignatura creo que tienes asegurado aprobar la asignatura, te distribuye bien las tareas y te deja los contenidos claros.
Hombre_37años_Estudios Ingleses_M2011.

La guía y la realidad fueron más acordes que en otras asignaturas. No me interesa una guía completísima e imposible de cumplir en cada asignatura. Gran coherencia entre las orientaciones y la realidad de la asignatura.
Mujer_32años_Educación Social_M2010.

La guía es un recurso orientativo de cómo abordar la asignatura, algo lejos de la realidad pero muy útil a la hora de organizarse el temario, siempre y cuando no pretendamos cumplir los horarios y resultados de aprendizaje en un tiempo record.
Mujer_31años_Estudios Ingleses_M2011.

Desde esta perspectiva, y viendo los resultados de nuestra investigación, aún quedan muchos aspectos por mejorar en el diseño de las guías de estudio en la UNED, para que éstas puedan ser más útiles a los estudiantes en la preparación de sus asignaturas. En último término se trata de cumplir con uno de los objetivos de la UNED: la mejora de los materiales didácticos de uso en la Universidad —en este caso, las guías de estudio—, mediante un proceso de indagación de las características más deseables para la educación a distancia desde el punto de vista de sus propios usuarios: los estudiantes. Bajo esta premisa, tampoco podemos obviar que las universidades presenciales también están elaborando guías de estudio. Por lo que estas recomendaciones podrían serles útiles, adaptándolas a un entorno donde el profesor es el guía y el orientador en el aula, pero que debe también ayudar a formar estudiantes autónomos y reguladores de su propio aprendizaje.

La utilidad de la guía pasa por cómo se ha elaborado y explicitado sus contenidos, y cómo es percibida esa utilidad por sus usuarios: los estudiantes. Éste ha sido el *quid* de nuestra investigación. Estamos conscientes que alcanzar un nivel de calidad y de conexión entre todos y cada uno de los apartados de la guía de estudio es sumamente complejo, y requiere un gran esfuerzo y conocimientos por parte de los docentes.

Si una guía de estudio está bien elaborada, es clara, coherente, motivadora, etc., cumple su función: orientar y ayudar a los estudiantes a preparar y superar la asignatura. En este sentido, consideramos que el trabajo realizado tiene un carácter exploratorio, por tanto, abierto a la discusión y mejora de los resultados obtenidos. En el contexto de una apertura y mejora de la calidad de los canales de comunicación entre los distintos protagonistas de la educación a distancia, las guías de estudio deberían cumplir un papel fundamental, que a la luz de la revisión teórica y empírica de la presente investigación se traduciría en los siguientes aspectos:

- Prestar atención prioritaria a los primeros cursos de los Grados, donde más se sufren las carencias comunicativas, especialmente por el el número muy elevado de matriculados en sus asignaturas.
- Las guías de estudio deberían contextualizar las materias, explicitar los prerrequisitos para poder seguir con éxito el curso, ser motivantes, servir de actualización de los materiales básicos, ser concisas, presentar un panorama congruente y contextualizados con el respectivo plan de estudio y el perfil de egreso, atender las características del alumno al que van dirigidas...
- Revisar las guías de estudio dentro de un marco general institucional, que calcule los ECTS de una manera más racional y coherente con los tiempos de estudio que realizan los estudiantes durante el curso académico.

- Asesorar a los equipos docentes para mejorar sus guías de estudio y que sean de mayor calidad, especialmente de cara a la utilidad de los estudiantes para preparar sus asignaturas, una vez que ya han pasado varios años tras la implantación de los primeros grados, y hay suficiente experiencia y aprendizaje acumulado para saber qué aspectos son los que funcionan y cuáles no son tan útiles para los estudiantes.
- Generar una dinámica de reflexión conjunta entre los diferentes protagonistas del sistema de educación a distancia (profesores, tutores, estudiantes y especialistas en el área) para el diseño y actualización permanente de materiales didácticos de calidad, y de las guías de estudio en particular.

Desde esta perspectiva, es aconsejable emprender una profunda y crítica revisión de las guías de estudio, no ya desde plantillas o protocolos uniformes para todos los Grados, sino desde la diferenciación y contexto de cada área de conocimiento y de cada titulación. Esta revisión conduciría a una mejora sustancial de las guías de estudios, adaptándolas a las características propias de cada asignatura y del aprendizaje autónomo.

Una posibilidad que ayude en este sentido, sería que la propia UNED cree un repositorio de “buenas guías de estudio”, a modo de buenas prácticas; que sean referencia para los equipos docentes y un medio de reflexión y de socialización de referentes que son útiles a los estudiantes, validados en la práctica docente, y no desde un nivel más teórico, normativo e institucional. Además, es preciso que desde la UNED, se incentive la revisión del diseño y elaboración de las guías de estudio de las asignaturas del primer curso de todas las titulaciones, y en especial las del primer cuatrimestre o anuales. Estas asignaturas no sólo son las que dan a la Universidad “posibles clientes”, cuando son publicadas en su *web site*, sino que además son las que disponen de información sobre el modelo educativo de la UNED y deberían estar diseñadas de modo que permitan que el estudiante se forme expectativas racionales y tome decisiones acordes con su perfil formativo y circunstancias personales. En paralelo, la UNED debe seguir esforzándose

para que los contenidos y actividades de aprendizaje se adecuen a los ECTS y medios materiales y tecnológicos puestos al alcance del alumnado. Es importante, pues, actuar antes de la matrícula y durante el primer curso.

Y ya para finalizar estas conclusiones, decir que nuestra pretensión no ha sido ni ser exhaustivos en nuestro análisis, ni desmerecer todo el trabajo y el esfuerzo que ha llevado a cabo la UNED en la implantación de los grados en general, y de los equipos docentes al diseñar sus guías de estudio en particular. Antes bien, hemos intentado formular recomendaciones viables y coherentes con nuestra investigación. Hemos intentando también abordar nuestro estudio desde una perspectiva selectiva y estratégica, centrándonos en las cuestiones básicas respecto de las cuales pretendemos sirvan para estimular la mejora de la calidad de los materiales didácticos, en este caso de las guías de estudio de la UNED, para que sean más útiles a los estudiantes.

Bibliografía y Webgrafía

Alexander, P.A. y Jetton, T. A. (2003). Learning from traditional and alternative texts: New conceptualizations for the information age. En A. Graesser, M. A. Gernsbacher y S. R. Goldman (comps.), *Handbook of Discourse Processes*, Mahwah, Nueva Jersey, LEA.

Álvarez, J. F., Teira Serrano, D. y Zamora Bonilla, J. (2005). *Filosofía de las Ciencias Sociales*. Madrid: UNED.

Aparici, R. (2003). Comunicación. En R. Aparici (Coord.) *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. pp. 39-43.

Aristóteles (2004). *Retórica*. Madrid: Alianza Editorial. ISBN 9788420636429.

Attali, J. (1998). Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. Rapport. Disponible en: <http://www.ihep.org/assets/files/gcfp-files/attalireport.pdf>

Aznar Minguet, P., Gargallo López, B., Garfella Esteban, P. y Cánovas Leonhardt, P. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Barbas Coslado, Á. (2010). *Comunicación y procesos dialógicos en el ciberespacio*. Trabajo de Fin de Máster, Facultad de Educación. Madrid: Universidad nacional de Educación a Distancia.

Bardisa Ruiz, T., Callejo Gallego, J., Bautista, J. R., Martínez Romero, R. y Sainz Ibáñez, M. (2001). *Valoración y uso de las guías didácticas en la UNED*. Instituto Universitario de Educación a Distancia – IUED. Madrid: UNED.

Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: NARCEA. ISBN 84-277-1501-3.

Berlo, D. K. (1987). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.

Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning process really measure? A theoretical review and clarification. *Brit. J. Ed. Psych.* vol 83, pp 3-19.

Biggs, J. (1999). *What the student does: Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.

Bricall, J. M. (2000). Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE). Informe Universidad 2000. Barcelona, España, marzo de 2000. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>

Callejo Gallego, J. y Viedma Rojas, A. (2006). *Proyectos y estrategias de investigación social: La perspectiva de la intervención*. Madrid: McGraw Hill.

Cardona, I. (1990). *Comunicación efectiva: introducción a la comunicología*. San Juan, P.R.: Editorial Cultural. pp. 31-38.

Celorrío Ibáñez, R. (1998): Los materiales didácticos de la UNED: Opinión de los tutores y alumnos del Centro Asociado de Soria. En García Aretio, L. (ed.) *El material impreso en la enseñanza a distancia*. Madrid: UNED, pp. 153-164.

Colás, M. P. (1998). Paradigmas de investigación educativa. En, Colás, M. Pilar y Buendía, Leonor: *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar, pp. 43-68.

Coll, C. (2000). Constructivismo e intervención educativa. En: *El constructivismo en la práctica. Claves para la innovación educativa*. Laboratorio Educativo.

Commission on Standards for School Mathematics (1989). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Raston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social* Madrid: McGraw-Hill.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana: ediciones UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

De la Cruz Tomé, M. A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82 (2003), pp. 191-216.

De Santiago Alba, C. (2011). Abandono en primera matrícula: cohortes de 2010 y 2008. Instituto Universitario de Educación a Distancia – IUED. Madrid: UNED (pendiente de publicación).

De Santiago Alba, C.; García Cedeño, F. y Agudo Arroyo, Y. (2014). La UNED en 2008 y 2013: Perfiles del alumnado del Plan Antiguo y de los Grados. Instituto Universitario de Educación a Distancia – IUED. Madrid: UNED (pendiente de publicación).

Díaz de Rada, Á. (2005). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Guía Didáctica. Madrid: UNED..

DRAE (2001). Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Disponible en <http://www.rae.es/>

EEES (2014a). Declaración de La Sorbona. Espacio Europeo de Educación Superior. EEES. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf

EEES (2014b). El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Espacio Europeo de Educación Superior. EEES. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

EEES (2014c). Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo

del 2001. Espacio Europeo de Educación Superior. EEES. Disponible en:
http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf

EEES (2014d). Educación Superior Europea. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003. Espacio Europeo de Educación Superior. EEES. Disponible en:
http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf

EEES (2014e). El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de Mayo de 2005. Espacio Europeo de Educación Superior. EEES. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf

EEES (2014f). London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. London, 27 de Mayo de 2007. Espacio Europeo de Educación Superior. EEES. Disponible en:
http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf

EEES (2014g). The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. Espacio Europeo de Educación Superior. EEES. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf

Escandell Vidal, M. V. (2005). *La Comunicación*. Madrid: Gredos. ISBN 84-249-2739-7.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M. y Champion Ward, F. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. UNESCO. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>

Fernández Fernández, M. (2010). Tradición y estudios actuales de Sociología de la Comunicación. *BARATARIA Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 11, pp. 139-157. ISSN: 1575-0825, e-ISSN: 2172-3184.

Fernández de Motta, M. M. y Hernández Mendo, A. (2013). Modelos teóricos en el estudio de la comunicación. *Revista Digital*. Buenos Aires, Año 18 (179), Abril de 2013.

Fink, D. L. (2003). *A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning*. Oklahoma: University of Oklahoma.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. ISBN 9788432301841.

Foks, J. (1987). «Towards Open Learning» En: P. Smith; M. Nelly (eds.). *Distance education and the mainstream*. Londres: Croom-Helm.

Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

García Aretio, L. (1993). Componentes básicos de un curso a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, vol. V (3), pp.61-80. Disponible en: <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/articulos/1993/componentes%20basicos%20de%20un%20curso%20a%20distancia.pdf>

García Aretio, L. (1995). Los recursos en la educación a distancia. En, Florentino Sanz Fernández (dir.), *La formación en educación de personas adultas*. Tomo 2. Madrid: UNED, pp. 1079-1140. ISBN (Obra completa) 84-362-3110-4. ISBN (Tomo 2) 84-362-3112-0.

García Aretio, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. ISBN: 8436231295.

García Aretio, L. (1997). Una propuesta de estructura de Unidad Didáctica y de Guía Didáctica. En García Aretio, L. (Ed.). *El material impreso en la enseñanza a distancia*. Madrid: UNED, ppp. 165-191.

García Aretio, L. (2001). La innovación permanente en la UNED: del material impreso a la tecnología UMTS. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (Eduotec)*, núm. 14 (mayo, 01). Disponible en: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec14/aretio.html>

García Aretio, L. (2003). La educación a distancia. Una visión global. Boletín Ilustre *Colegio de Doctores y Licenciados de España*, Nº. 146, pp. 13-27. Disponible en: <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/articulos/2003/la%20educacion%20a%20distancia%20una%20vision%20global.pdf>

García Aretio, L. (2009). La Guía Didáctica. Editorial del BENED, febrero de 2009. Disponible en: <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-2-2009.pdf>

García Aretio, L. (ed.) (2012). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. ISBN: 978-84-362-6573-6.

García Aretio, L., Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea-UNED. ISBN 978-84-277-1624-7. ISBN (UNED) 978-84-362-5918-6.

García Cedeño, F., Sánchez-Elvira Paniagua, Á., De Santiago Alba, C., Luque Pulgar, E. y Santamaría Lancho, M. (2011). Agentes, procesos y entornos en la adaptación al EEES en una Universidad blended-learning: el caso de la UNED. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, vol.9 (1).

García Cedeño, F., De Santiago Alba, C., Luque Pulgar, E. y Sánchez-Elvira, Á. (2012). La Implantación del EEES en la UNED desde la perspectiva de sus docentes. Resultados preliminares de un estudio cualitativo. Madrid: UNED (pendiente de publicación).

García López, P. A., González Carmona, A. y Maldonado Jurado, J. A. (1999). Problemas en el Diseño y Validación de Cuestionarios: tratamiento con QUESTPOT v.1.2, *ESTADÍSTICA ESPAÑOLA*, Vol. 41 (144), pp. 19-46.

García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Ediciones Paidós. ISBN: 84-493-1895-5.

González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González Sanmamed, M. (coords.) (2006). Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de convergencia europea. Informe RED-U (EA 2006-0072). Varias universidades.

Hagel, P. y Shaw, R. N. (2006): Students' Perceptions of Study Modes. Deakin University, Australia. *Distance Education*, Vol. 27 (3), November 2006, pp. 283–302.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de La Torre.

Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

López Pérez, R. (1998). Crítica de la Teoría de la Información: Integración y Fragmentación en el Estudio de la Comunicación. *Cinta moebio* 3, pp. 24-30.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Jefatura de Estado. BOE núm. 307, de 24/12/2001. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>

Luque Pulgar, E., Gómez Garrido, M., De Santiago Alba, C. y García Cedeño, F. (2009, marzo). ¿Qué nos dicen los egresados de la UNED? *Jornada sobre los Egresados de la UNED*. UNED, Madrid, 17 de marzo de 2009.

Luque Pulgar, E., De Santiago Alba, C. y García Cedeño, F. (2013, mayo). Investigación institucional sobre la UNED: ¿por qué abandonan sus estudiantes? ¿Cómo consiguen llegar a titularse? ¿Cómo mejorar la calidad de nuestra docencia para potenciar el éxito de los estudiantes? Principales resultados de las investigaciones realizadas por la Dirección de Investigación del IUED en esta temática. Comunicación presentada en las *VI Jornadas de Redes de Investigación e Innovación Docente*. organizadas por la UNED y el CSEV, del 28 al 30 de mayo de 2013. UNED, Madrid.

Luque Pulgar, E., García Cedeño, F. y De Santiago Alba, C. (2013). El abandono y el egreso en la UNED. *Iue.Doc_2*. Madrid: UNED-IUED.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco. Febrero, 2003. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf

Moore, M. G. (2007). The Theory of Transactional Distance. En M. G. Moore (ed.) (2007), *The Handbook of Distance Education* (2ª ed., pp. 89-108). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Moore, M. G. y Kearsley, G. (2005). *Distance Education: a Systems View* (2ª ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Moreno, R., Martínez R. J. y Muñiz, J. (2004). Directrices para la construcción de ítems de elección múltiple, *Psicothema*, 16 (3), pp. 490-497.

Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11(3), 201-225. doi: 10.1007/bf00414280.

Mutiara, D., Zuhairi, A. Kurniati, .S. (s/d): *Designing, Developing, Producing And Assuring The Quality Of Multi-Media Learning Materials For Distance Learners: Lessons Learnt From Indonesia's Universitas Terbuka*. Indonesia: Universitas Terbuka.

Osuna, S. (2007). *Configuración y gestión de plataformas virtuales*. Programa Modular en Tecnologías Digitales y Sociedad del Conocimiento. Madrid: UNED.

Parlamento Europeo (2000). *Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de Marzo 2000: Conclusiones de la Presidencia*. Parlamento Europeo. Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Pérez Juste, R., García Aretio, L., Gento Palacios, S., Gil Pascual, J. A. y Luzón Encabo, J. M. (1999). ¿Qué piensan los alumnos de la UNED de su propia Universidad? Informes del Instituto Universitario de Educación a Distancia. Madrid: UNED.

Pinazo, S. y Pastor, Y. (2006). Modelos teóricos en el estudio de la comunicación. En Y. Pastor (Coord.) *Psicología social de la comunicación: aspectos básicos y aplicados*, ISBN84-368-2055-X, pp. 19-44.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE núm. 260, de 30/10/2007. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>

Reichardt, CH. S. y Cook, T. D. (1986). "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos". En T. D. Cook y CH. S. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Rué, J. (2007). Planificar y organizar cada materia: elaborar la Guía de la Asignatura. En J. Rue, *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea, pp. 163-185.

Salinas, J. (1998). "El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital". Actas del I Encuentro Iberoamericano de Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/gte38.pdf>

Salinas Fernández, B. y Cotillas Alandí, C. (2005). Elaboración de la guía docente para la convergencia del Espacio Europeo. Guía para su diseño. Servei de Formació Permanent. Valencia: Universitat de Valencia.

Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325. doi: 10.1023/a:1004130031247.

Sánchez-Elvira, A. (2008a). Criterios para la incorporación de las competencias genéricas en las titulaciones de Grado: Justificación del mapa de competencias genéricas de la UNED. *Ier Seminario de Formación para asesores de Espacio Europeo*.

Sánchez-Elvira, A. (2008b). Propuesta del Mapa de Competencias Genéricas de la UNED. Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) – Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente. Madrid: UNED-IUED. Disponible en: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD%20E%20INTERNACIONALIZACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/DOCUMENTOS/PROPUESTA_MAPA_COMPETENCIAS_GENERICAS_UNED.PDF

Sánchez-Elvira, A., Luque, E., García-Cedeño, F., De Santiago-Alba, C., Fernández-Sánchez, V. y López, A. (2010). *Del diseño a la evaluación en competencias genéricas: análisis empírico e intervención mediante rúbricas*. Memoria EA2009-0102. Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) – Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente. Madrid: UNED-IUED.. Disponible en: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD%20E%20INTERNACIONALIZACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/PROYECTOS/MEMORIA%20EA2009-0102_SANCHEZ-ELVIRA%20ET%20AL_UNED.PDF

Sánchez-Elvira-Paniagua, A., Luque-Pulgar, E., De Santiago-Alba, C., García-Cedeño, F. y Agudo-Arroyo, Y. (2012, septiembre). Evolución de las pautas de abandono en las nuevas titulaciones de Grado como indicador de calidad: el caso de la UNED. Comunicación presentada en las *I Jornadas Internacionales de Innovación Docente Universitaria en entornos de aprendizaje enriquecidos*. UNED, Madrid.

Santamaría, M. y Sánchez-Elvira, A. (2007): La adaptación de la UNED al Espacio Europeo de Educación Superior. Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) – Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente. Madrid: UNED-IUED. Disponible en: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD%20E%20INTERNACIONALIZACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/DOCUMENTOS/ADAPTACION_UNED_EES_SANTAMARIA_SANCHEZ-ELVIRA.PDF

Santamaría, M. y Sánchez-Elvira, A. (2009). Las claves de la adaptación de la UNED al EEES. En M. Santamaría y A. Sánchez-Elvira (Coord.) (2009). *La UNED ante el EEES. Redes de Investigación en Innovación Docente 2006-2007*. Madrid: UNED, pp. 19-54.

Santamaría, M. y Sánchez-Elvira, A. (s/f): Documento sobre las Acciones del Plan de Acogida. Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) – Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente. Madrid: UNED-IUED. Disponible en: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD%20E%20INTERNACIONALIZACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/DOCUMENTOS/PUNTO%204_ACOGIDA_VERIFICACION_TITULOS_IUED.PDF

Seising, R. (2009). 60 years “A Mathematical Theory of Communication” towards a “Fuzzy Information Theory”. IFSA-EUSFLAT, Mieres, Asturias-España.

Siegel Robertson, J., Grant, M. M. y Jackson, L. (2005): Is online instruction perceived as effective as campus instruction by graduate students in education? *Internet and Higher Education* 8 (2005), pp. 73–86.

Sierra Bravo, R. (2005). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Metodología general de su elaboración y documentación*. Madrid: Thomson Editores.

Simón Ruiz, I., Sanz Jara, E. y García Cedeño, F. (2012). La escritura académica en Ciencias Humanas y Sociales. Una introducción a la investigación. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Stanton, W., Etzel, M. y Walker, B. (2007). *Fundamentos de Marketing*. McGraw-Hill Interamericana, p. 511.

Tiana, A. (2008). *La Universidad Nacional de Educación Distancia: Panorámica general. Documento 5. Evolución de los Sistemas de Educación a Distancia (Módulo II)*. XXV Curso Iberoamericano de Educación a Distancia. Madrid: UNED-IUED.

The Dearing Report (1997). Higher Education in the learning society. Main Report. London: Her Majesty's Stationery Office. Disponible en. <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html>

Tünnermann, C. (2000). *Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*. Caracas: UCV.

UNED (1977). *Criterios metodológicos de la UNED*. Madrid: UNED – ICE.

UNED (1990). *Elaboración de Guías Didácticas. Consideraciones y orientaciones*. Instituto Universitario de Educación a Distancia. Madrid: UNED-IUED.

UNED (2009). *Orientaciones para la elaboración de la Guía de Estudio de Grado*. Vicerrectorado de calidad e Innovación Docente – Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED). Madrid: UNED.

UNESCO (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992S.pdf>

UNESCO (2014). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es>

Universitat Jaume I de Castelló (2006). Documento-guía para la elaboración de guías didácticas/docentes ECTS. Consellería D'Empresa, Universitat I Ciència. Generalitat Valenciana.

Universidad de Valladolid (2008). Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES.

Universidad Politécnica de Valencia (s/f). Guía docente de la UPV: criterios para su elaboración. Vicerrectorado de Estudios y Convergencia Europea – Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).

Vallejos, A.; Ortí, M. y Agudo, Y. (2007). *Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias didácticas del profesorado universitario. Diseño curricular en la universidad*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Documento de trabajo. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.

Anexo 1 Instrumento para validar el cuestionario

Indicaciones para la validación:

Por favor, en los cuadros azules dispuestos al final de cada pregunta del cuestionario, redacte lo que entiende que se le está preguntando en cada ítem; así como qué entiende que significa cada una de las opciones dadas como respuesta, cuando lo considere oportuno.

CUESTIONES GENERALES DE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

1. En la decisión de cursar estudios en la UNED, ¿en qué medida te animó y te orientó la lectura previa de la información disponible sobre las titulaciones en la *web* de la UNED?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones:

2. Para tomar la decisión de matricularte en esta asignatura del Grado, ¿en qué medida te apoyaste en la lectura previa de la información sobre cada asignatura, publicada en la *web* de la UNED?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones:

3. ¿En qué medida has leído la Guía de Estudio de la asignatura que has escogido para valorar? [La información general está disponible en la *web* de la UNED, y la segunda parte (relativa a las orientaciones y al plan de trabajo) en el curso virtual de dicha asignatura]:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones:

4. Para leer la Guía, ¿cuáles de estas acciones has realizado?:

- Leerla en línea (sin descargar)
- Descargarla al ordenador
- Imprimirla
- Descargarla en otros dispositivos (indica cuál o cuáles): _____

Observaciones:

5. Tras la lectura de la Guía, ¿tuviste dudas sobre su contenido?:

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

Observaciones:

6. En caso de que hayas tenido dudas, ¿qué decisión tomaste?:

- Ninguna
- Volver a leer la Guía
- Preguntar en el curso virtual (foros, chat)
- Preguntarle directamente al equipo docente (email, teléfono, visita en sede)
- Preguntarle al tutor del Centro Asociado
- Preguntar a compañeros usando medios externos al curso virtual
- Otra (indica cuál o cuáles): _____

Observaciones:

7. Una vez iniciado el curso, ¿en qué medida utilizaste la Guía de Estudio de la asignatura para su seguimiento?:

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

Observaciones:

CUESTIONES ESPECÍFICAS SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

8. De los siguientes aspectos, ¿cuál de sus apartados fue el que primero leíste en la Guía, por ser más interesante para ti?:
- Actividades a realizar
 - Bibliografía y recursos a utilizar
 - Cronograma (o estimación de horas de estudio para los contenidos y/o actividades)
 - Información del curso virtual
 - Resultados de aprendizaje
 - Sistema de evaluación
 - Otra/s: _____

Observaciones:

9. ¿Qué apartados de la Guía crees que te fueron útiles para planificar tu estudio, y en qué medida?:

	No aparece	Nada	Poco	Bastante	Mucho	¿Quieres añadir algún comentario?
Parte 1. Información General de la asignatura (web de la UNED)						
Presentación						
Contextualización						
Contenidos previos recomendables						
Resultados de aprendizaje						
Contenidos de la asignatura						
Equipo docente						
Metodología						
Bibliografía básica*						
Bibliografía complementaria						
Recursos de apoyo al estudio						
Tutorización y seguimiento						
Evaluación de los aprendizajes						
Parte 2. Plan de trabajo y orientaciones para su estudio (Guía de Estudio en el curso virtual)						
Plan de trabajo						
Cronograma						
Orientaciones para el estudio de los contenidos						
Orientaciones para la realización						

del plan de actividades						
-------------------------	--	--	--	--	--	--

Observaciones:

10. Teniendo en cuenta los distintos apartados de la Guía, indica tu grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Los resultados de aprendizaje se formulan de forma clara y concisa					
Los resultados de aprendizaje pueden alcanzarse con las actividades propuestas para la asignatura					
Los resultados de aprendizaje pueden alcanzarse con los recursos disponibles (bibliografía, curso virtual, ejercicios, etc.)					
Los resultados de aprendizaje pueden alcanzarse con las horas sugeridas para el estudio					
Las orientaciones para el estudio de los contenidos son útiles para el aprendizaje de los mismos					
El sistema de evaluación permite valorar si se alcanzado o no los resultados previstos					

Observaciones:

11. En el apartado de *Evaluación de los aprendizajes*, indica tu grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Las modalidades y técnicas de evaluación se explican de forma clara (examen, pruebas de evaluación a distancia, etc.)					
Los criterios de evaluación se explican de forma clara (capacidad de análisis, aplicación de la teoría a la práctica, etc.)					
La ponderación de cada una de las actividades se explican de forma clara (porcentajes para la calificación final)					

Observaciones:

OTRAS CUESTIONES SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

12. Una vez culminado el curso, ¿en qué medida te ha sido útil la Guía para estudiar la asignatura?:

- Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones:

13. En esta primera convocatoria de exámenes, ¿cuál ha sido tu decisión en relación con esta asignatura?:

- Presentarme la primera semana
 Presentarme la segunda semana
 Dejarla para la convocatoria de septiembre
 No presentarme (abandono)

Justifica brevemente tu respuesta:

Observaciones:

14. En caso de haberte presentado al examen, ¿cuál es tu expectativa de logro?:

- Suspenso
 Aprobado
 Notable
 Sobresaliente
 No lo sé

Observaciones:

15. En tu opinión, ¿cuánto han influido las orientaciones de la Guía para esta expectativa?:

- Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones:

CUESTIONES DE OPINIÓN SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

16. En caso de que te hayas matriculado de varias asignaturas en el primer cuatrimestre, ¿cuáles han sido tus razones para elegir esta Guía de estudio en particular?:

Observaciones:

17. Según tu opinión, ¿qué es lo mejor y lo peor de esta Guía de estudio?:

Observaciones:

18. En tu opinión, ¿qué información no contiene la Guía de estudio que podría haberte sido útil para abordar el estudio de la asignatura?:

Observaciones:

19. Para terminar, señala la sugerencia que consideres más importante para la mejora de la Guía de estudio:

Observaciones:

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Noviembre, 2009

Anexo 2 Validaciones del diseño del cuestionario

Cuestionario 01

Indicaciones para la validación:

Por favor, en los cuadros azules dispuestos al final de cada pregunta del cuestionario, redacte lo que entiende que se le está preguntando en cada ítem, así como qué entiende que significa cada una de las opciones dadas como respuesta, cuando lo considere oportuno.

CUESTIONES GENERALES DE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

1. En la decisión de cursar estudios en la UNED, ¿influyó la lectura previa de las Guías de estudio publicadas en la *web* de la UNED?:

Nada Poco Bastante
Mucho

Observaciones: pregunta muy clara, existen unas guías que se pueden consultar antes de matricularse, se consultaron o no? Nada es no, poco por encima, bastante mas o menos bien y mucho lectura a fondo... xD

2. En la decisión de matricularse en esta asignatura del Grado, ¿influyó la lectura previa de las Guías de estudio publicadas en la *web* de la UNED?:

Nada Poco Bastante
Mucho

Observaciones: igual que la anterior

3. Antes de plantearse el realizar este cuestionario, ¿había leído la Guía de estudio de su asignatura?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: igual que las anteriores

4. Iniciado el curso, ¿ha vuelto a leer la Guía de estudio de su asignatura?:

- No Sí

Observaciones: muy clara

5. Para leer la Guía, ¿cuáles de estas acciones ha realizado?:

- Leerla en pantalla
 Imprimirla
 Descargarla al ordenador

Otra:

Observaciones: en caso de haber respondido que si, ¿cómo lo hice? Si, pregunta clara

6. De los siguientes aspectos, ¿cuál buscó primero en la Guía para interesarse en el contenido?:

- Actividades a realizar
 Bibliografía y recursos a utilizar
 Cronograma
 Información del curso virtual
 Resultados de aprendizaje
 Sistema de evaluación

Otra:

Observaciones:

7. De los distintos apartados de la Guía de estudio, ¿cuáles ha leído más a menudo?:

No aparece Nada Poco Bastante Mucho

**Parte 1. Información
General de la asignatura**

Presentación

Contextualización

Contenidos previos
recomendables

Resultados de aprendizaje

Contenidos de la
asignatura

Equipo docente

Metodología

Bibliografía básica*

Bibliografía
complementaria

Recursos de apoyo al
estudio

Tutorización y
seguimiento

Evaluación de los
aprendizajes

**Parte 2. Plan de trabajo
y orientaciones para su
estudio**

Plan de trabajo

Orientaciones para el
estudio de los contenidos

Orientaciones para la
realización del plan de
actividades

Observaciones:

8. ¿Qué apartados de la Guía cree que le serán útiles para planificar su estudio y en qué medida?:

No aparece Nada Poco Bastante Mucho

**Parte 1. Información
General de la asignatura**

Presentación

Contextualización

Contenidos previos
recomendables

Resultados de aprendizaje

Contenidos de la
asignatura

Equipo docente

Metodología

Bibliografía básica*

Bibliografía
complementaria

Recursos de apoyo al
estudio

Tutorización y
seguimiento

Evaluación de los
aprendizajes

**Parte 2. Plan de trabajo
y orientaciones para su
estudio**

Plan de trabajo

Orientaciones para el
estudio de los contenidos

Orientaciones para la
realización del plan de
actividades

Observaciones:

CUESTIONES ESPECÍFICAS SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

9. Valore, por medio de la escala propuesta (donde 0 es *Nada* y 5 *Mucho*), la utilidad para de la información proporcionada para abordar el estudio de la asignatura:

No aparece Nada Poco Bastante Mucho

Los objetivos de la asignatura dentro del plan formativo

Las otras asignaturas con las que guarda relación

La contribución de la asignatura al perfil profesional del título

Las competencias específicas (relacionadas con el perfil profesional/titulación) que se desarrollarán en la asignatura

Las competencias genéricas (trabajo en equipo, manejo de TIC, análisis y síntesis, etc.), que se desarrollarán en la asignatura

Observaciones: no entiendo para qué sirven los números del 0 al 5, si pones mucho, es mucho ¿no? El resto me parece bien

10. El contenido del apartado de *Conocimientos previos recomendables*, ¿le ha influido a la hora de conocer su formación previa y las necesidades para preparar el estudio de la asignatura?:

- Sí [pasar a la pregunta 6] NO [pasar a la pregunta 7]

Observaciones: ¿por qué volver hacia atrás? Se supone que esas ya están contestadas no?

11. ¿Cuáles de estas actividades se ha planteado realizar tras la lectura de este apartado de la Guía?:

Sí No

Repaso de contenidos teóricos relacionados

Realización de ejercicios prácticos relacionados

Pruebas de nivel

Curso 0

Otra: _____

Observaciones:

12. Teniendo en cuenta los distintos apartados de la Guía, indique su grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Los resultados de aprendizaje se formulan de forma clara y concisa					
Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con las actividades propuestas para la asignatura					
Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con los recursos disponibles (bibliografía, curso virtual, ejercicios, etc.)					
Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con las horas sugeridas para el estudio					

Observaciones:

13. En el apartado de *Evaluación de los aprendizajes*, indique su grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Las modalidades y técnicas de evaluación han sido explicadas de forma clara					
Los criterios de evaluación han sido explicados de forma clara					
La ponderación de cada una de las actividades ha sido explicada de forma clara					

Observaciones:

CUESTIONES DE OPINIÓN SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

14. En su opinión, indique brevemente qué información no contiene la Guía de estudio que podrían serle útil para abordar el estudio de la asignatura:

Observaciones:

15. Para terminar, señale la sugerencia que considere más importante para la mejora de la Guía de estudio:

Observaciones:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Noviembre, 2009

Cuestionario 02

Indicaciones para la validación:

Por favor, en los cuadros azules dispuestos al final de cada pregunta del cuestionario, redacte lo que entiende que se le está preguntando en cada ítem, así como qué entiende que significa cada una de las opciones dadas como respuesta, cuando lo considere oportuno.

CUESTIONES GENERALES DE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

1. En la decisión de cursar estudios en la UNED, ¿influyó la lectura previa de las Guías de estudio publicadas en la *web* de la UNED?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: Esta pregunta la entiendo en dos sentidos complementarios: el primero, si se leyó la guía de estudio publicada en la web de la UNED (con lo cual se marcaría la opción "nada" y se especificaría en las observaciones) y en segundo lugar, en caso de haberla leído, en qué grado su lectura fue importante o decisiva para cursar estudios no presenciales en esta universidad.

2. En la decisión de matricularse en esta asignatura del Grado, ¿influyó la lectura previa de las Guías de estudio publicadas en la *web* de la UNED?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: Esta pregunta la entiendo como equivalente a la anterior, pero referida a una asignatura en lugar de a una titulación.

3. Antes de plantearse el realizar este cuestionario, ¿había leído la Guía de estudio de su asignatura?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: En este caso entiendo la pregunta como la profundización que se dedicó a la lectura y revisión de la guía de estudio correspondiente, que se marcaría como "nada" en el caso de no haberla leído, y cuyo interés aumentaría progresivamente en las valoraciones poco - bastante -mucho.

4. Iniciado el curso, ¿ha vuelto a leer la Guía de estudio de su asignatura?:

- No Sí

Observaciones: En esta cuestión preguntamos al alumn@ si tras haber empezado a cursar la asignatura ha recurrido a la guía en alguna ocasión (sin especificar con qué objetivo)

5. Para leer la Guía, ¿cuáles de estas acciones ha realizado?:

- Leerla en pantalla
 Imprimirla
 Descargarla al ordenador

Otra:

Observaciones: El/la alumn@ debe marcar cuáles de estos pasos (o qué otros) ha dado en su lectura de la guía.

6. De los siguientes aspectos, ¿cuál buscó primero en la Guía para interesarse en el contenido?:

- Actividades a realizar
 Bibliografía y recursos a utilizar
 Cronograma
 Información del curso virtual
 Resultados de aprendizaje
 Sistema de evaluación

Otra:

Observaciones: Entiendo que, al responder esta pregunta, estamos definiendo cuál de los apartados tiene más importancia para l@s alumn@s en la misma, cuál es el aspecto en el que más se fijan.

7. De los distintos apartados de la Guía de estudio, ¿cuáles ha leído más a menudo?:

No aparece Nada Poco Bastante Mucho

**Parte 1. Información
General de la asignatura**

Presentación

Contextualización

Contenidos previos
recomendables

Resultados de aprendizaje

Contenidos de la
asignatura

Equipo docente

Metodología

Bibliografía básica*

Bibliografía
complementaria

Recursos de apoyo al
estudio

Tutorización y
seguimiento

Evaluación de los
aprendizajes

Parte 2. Plan de trabajo y orientaciones para su estudio

Plan de trabajo

Orientaciones para el
estudio de los contenidos

Orientaciones para la
realización del plan de
actividades

Observaciones: Entiendo que al responder esta pregunta valoramos cuál de los apartados aclara en mayor medida nuestras dudas respecto de la asignatura que estamos cursando.

8. ¿Qué apartados de la Guía cree que le serán útiles para planificar su estudio y en qué medida?:

No aparece Nada Poco Bastante Mucho

Parte 1. Información General de la asignatura

Presentación

Contextualización

Contenidos previos
recomendables

Resultados de aprendizaje

Contenidos de la asignatura

Equipo docente

Metodología

Bibliografía básica*

Bibliografía complementaria

Recursos de apoyo al estudio

Tutorización y seguimiento

Evaluación de los aprendizajes

Parte 2. Plan de trabajo y orientaciones para su estudio

Plan de trabajo

Orientaciones para el estudio de los contenidos

Orientaciones para la realización del plan de actividades

Observaciones: En esta cuestión valoramos simultáneamente lo completas que están las guías de estudio (puesto que tenemos la opción de "no aparece") y la utilidad de ciertos apartados de cara a la autoorganización del/la alumn@ en su estudio.

CUESTIONES ESPECÍFICAS SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

9. Valore, por medio de la escala propuesta (donde 0 es *Nada* y 5 *Mucho*), la utilidad para de la información proporcionada para abordar el estudio de la asignatura:

No aparece Nada Poco Bastante Mucho

Los objetivos de la asignatura dentro del plan formativo

Las otras asignaturas con las que guarda relación

La contribución de la asignatura al perfil profesional del título

Las competencias específicas (relacionadas con el perfil

profesional/titulación) que se desarrollarán en la asignatura

Las competencias genéricas (trabajo en equipo, manejo de TIC, análisis y síntesis, etc.), que se desarrollarán en la asignatura

Observaciones: Esta pregunta observa la misma doble utilidad de la anterior (calidad de las guías y valoración de la importancia de ciertos aspectos respecto a cómo enfocar el curso de la asignatura.

10. El contenido del apartado de *Conocimientos previos recomendables*, ¿le ha influido a la hora de conocer su formación previa y las necesidades para preparar el estudio de la asignatura?:

Sí [pasar a la pregunta 6]

No [pasar a la pregunta 7]

Observaciones: Identifico esta cuestión como "hasta qué punto son necesarios determinados conocimientos -y en qué nivel- para cursar la asignatura escogida.

11. ¿Cuáles de estas actividades se ha planteado realizar tras la lectura de este apartado de la Guía?:

Sí

No

Repaso de contenidos teóricos relacionados

Realización de ejercicios prácticos relacionados

Pruebas de nivel

Curso 0

Otra: _____

Observaciones: Esta cuestión replantea al alumno/a su interés por la guía y por determinados aspectos de la misma, así como de ejercicios, pruebas, etc recomendadas o sugeridas en la misma.

12. Teniendo en cuenta los distintos apartados de la Guía, indique su grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

Nada de

Poco de

Indiferente

Bastante de

Muy de

acuerdo acuerdo acuerdo acuerdo

Los resultados de aprendizaje se formulan de forma clara y concisa

Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con las actividades propuestas para la asignatura

Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con los recursos disponibles (bibliografía, curso virtual, ejercicios, etc.)

Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con las horas sugeridas para el estudio

Observaciones:

13. En el apartado de *Evaluación de los aprendizajes*, indique su grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

Nada de acuerdo Poco de acuerdo Indiferente Bastante de acuerdo Muy de acuerdo

Las modalidades y técnicas de evaluación han sido explicadas de forma clara

Los criterios de evaluación han sido explicados de forma clara

La ponderación de cada una de las actividades ha sido explicada de forma clara

Observaciones:

CUESTIONES DE OPINIÓN SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

14. En su opinión, indique brevemente qué información no contiene la Guía de estudio que podrían serle útil para abordar el estudio de la asignatura:



Máster en Comunicación y Educación en la Red.

*Utilidad de las Guías de Estudio:
Opinión de los estudiantes de los nuevos Grados de la UNED,
adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior*
Francis C. García Cedeño

Observaciones:

15. Para terminar, señale la sugerencia que considere más importante para la mejora de la Guía de estudio:

Observaciones:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Noviembre, 2009

Cuestionario 03

Indicaciones para la validación:

Por favor, en los cuadros azules dispuestos al final de cada pregunta del cuestionario, redacte lo que entiende que se le está preguntando en cada ítem, así como qué entiende que significa cada una de las opciones dadas como respuesta, cuando lo considere oportuno.

CUESTIONES GENERALES DE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

1. En la decisión de cursar estudios en la UNED, ¿influyó la lectura previa de las Guías de estudio publicadas en la *web* de la UNED?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones:

2. En la decisión de matricularse en esta asignatura del Grado, ¿influyó la lectura previa de las Guías de estudio publicadas en la *web* de la UNED?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones:

3. Antes de plantearse el realizar este cuestionario, ¿había leído la Guía de estudio de su asignatura?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones:

No entiendo porque planteas esto en pregunta 3. Las dos anteriores suponen que han leído la guía. Si estas hablando de una asignatura concreta, entonces deberías especificar que los estudiantes elijan una asignatura para contestar las siguientes preguntas(ya que nos matriculamos de muchas)En realidad esta es la única pega que veo (que en algunas preguntas donde no se especifica no sé a qué guía se refiere (de asignatura o general del grado)

Cuando lees el cuestionario no sabes si se está evaluando una guía concreta de una asignatura o las guías en general de las asignaturas (por ejemplo si te ha influenciado la lectura de las guías de las distintas

asignaturas para elegir optativas) Esta es la pregunta 1. y después todas las demás son de una asignatura concreta. (Eso es lo que entiendo) pero cuando lo lees la primera vez no resulta obvio (Por tanto mi opinión es que debes insistir más en esa diferencia entre la pregunta 1 y la 2 y siguientes) Esto se solucionaría añadiendo una simple frase después de la pregunta 1. Por ejemplo: "Elige una asignatura de las que estas matriculado para contestar a las siguientes preguntas"

4. Iniciado el curso, ¿ha vuelto a leer la Guía de estudio de su asignatura?:

- No Sí

Observaciones:

5. Para leer la Guía, ¿cuáles de estas acciones ha realizado?:

- Leerla en pantalla
 Imprimirla
 Descargarla al ordenador

Otra:

Observaciones:

6. De los siguientes aspectos, ¿cuál buscó primero en la Guía para interesarse en el contenido?:

- Actividades a realizar
 Bibliografía y recursos a utilizar
 Cronograma
 Información del curso virtual
 Resultados de aprendizaje
 Sistema de evaluación

Otra:

Observaciones:

Quizá convendría añadir un glosario o vocabulario al final de la encuesta

para explicar algunos términos. Por ejemplo, aunque a nosotros no parezca obvio, no estoy segura de que todos los estudiantes que empiezan un grado por primera vez sepan lo que es un cronograma.

7. De los distintos apartados de la Guía de estudio, ¿cuáles ha leído más a menudo?:

No aparece Nada Poco Bastante Mucho

Parte 1. Información General de la asignatura

Presentación

Contextualización

Contenidos previos recomendables

Resultados de aprendizaje

Contenidos de la asignatura

Equipo docente

Metodología

Bibliografía básica*

Bibliografía complementaria

Recursos de apoyo al estudio

Tutorización y seguimiento

Evaluación de los aprendizajes

Parte 2. Plan de trabajo y orientaciones para su estudio

Plan de trabajo

Orientaciones para el estudio de los contenidos

Orientaciones para la realización del plan de actividades

Observaciones:

Misma observación que la anterior, puede no estar claro a que te refieres con contextualización

8. ¿Qué apartados de la Guía cree que le serán útiles para planificar su estudio y en qué medida?:

No aparece Nada Poco Bastante Mucho

Parte 1. Información General de la asignatura

Presentación

Contextualización

Contenidos previos recomendables

Resultados de aprendizaje

Contenidos de la asignatura

Equipo docente

Metodología

Bibliografía básica*

Bibliografía complementaria

Recursos de apoyo al estudio

Tutorización y seguimiento

Evaluación de los aprendizajes

Parte 2. Plan de trabajo y orientaciones para su estudio

Plan de trabajo

Orientaciones para el estudio de los contenidos

Orientaciones para la realización del plan de actividades

Observaciones:

En la presentación gráfica de tus preguntas tiene que resaltar más la pregunta. Si lees rápido, no te das cuenta de la diferencia entre esta y la anterior, puesto que el cuadro es el mismo y lo único que cambia es la pregunta ensí (en pequeñito arriba)

CUESTIONES ESPECÍFICAS SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

9. Valore, por medio de la escala propuesta (donde 0 es *Nada* y 5 *Mucho*), la

utilidad para de la información proporcionada para abordar el estudio de la asignatura:

No aparece Nada POCO Bastante Mucho

Los objetivos de la asignatura dentro del plan formativo

Las otras asignaturas con las que guarda relación

La contribución de la asignatura al perfil profesional del título

Las competencias específicas (relacionadas con el perfil profesional/titulación) que se desarrollarán en la asignatura

Las competencias genéricas (trabajo en equipo, manejo de TIC, análisis y síntesis, etc.), que se desarrollarán en la asignatura

Observaciones:

10. El contenido del apartado de *Conocimientos previos recomendables*, ¿le ha influido a la hora de conocer su formación previa y las necesidades para preparar el estudio de la asignatura?:

- Sí [pasar a la pregunta 6] No [pasar a la pregunta 7]

Observaciones:

11. ¿Cuáles de estas actividades se ha planteado realizar tras la lectura de este apartado de la Guía?:

Sí No

Repaso de contenidos teóricos relacionados

Realización de ejercicios prácticos relacionados

Pruebas de nivel

Curso 0

Otra: _____

Observaciones:

no sé lo que es curso 0.(¿curso de orientación?)No todos los estudiantes matriculados conocemos en profundidad las estructuras de estudios (más en la Uned donde hay extranjeros, gente de todo tipo de procedencias...)

Porqué no dar opción a una respuesta abierta:"otros"especificar cuál

12. Teniendo en cuenta los distintos apartados de la Guía, indique su grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Los resultados de aprendizaje se formulan de forma clara y concisa					
Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con las actividades propuestas para la asignatura					
Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con los recursos disponibles (bibliografía, curso virtual, ejercicios, etc.)					
Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con las horas sugeridas para el estudio					

Observaciones:

13. En el apartado de *Evaluación de los aprendizajes*, indique su grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Las modalidades y técnicas de evaluación han sido explicadas de forma clara					
Los criterios de evaluación han sido explicados de forma clara					
La ponderación de cada una de las actividades ha sido explicada de forma					

clara

Observaciones:

Igualmente en aras de la comprensión porque no incluir ejemplos entre paréntesis que ayuden a entender los matices de cada expresión (sé que tendré un examen , un ensayo, ejercicios semanales etc.) (sé que se evaluará la creatividad, la restitución de conocimientos, la participación en foros...) (Sé que se evaluará la participación en foros en 25%, los chats en 25%, el ensayo en 50% de la nota final).

CUESTIONES DE OPINIÓN SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

14. En su opinión, indique brevemente qué información no contiene la Guía de estudio que podrían serle útil para abordar el estudio de la asignatura:

Observaciones:

15. Para terminar, señale la sugerencia que considere más importante para la mejora de la Guía de estudio:

Observaciones:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Noviembre, 2009

Cuestionario 04

Indicaciones para la validación:

Por favor, en los cuadros azules dispuestos al final de cada pregunta del cuestionario, redacte lo que entiende que se le está preguntando en cada ítem, así como qué entiende que significa cada una de las opciones dadas como respuesta, cuando lo considere oportuno.

CUESTIONES GENERALES DE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

20. En la decisión de cursar estudios en la UNED, ¿influyó la lectura previa de las Guías de estudio publicadas en la *web* de la UNED?:

- Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: Entiendo que preguntas si el sujeto se decidió a realizar estudios en la uned tras leerse las guías que publica esta universidad y en qué medida.

21. En la decisión de matricularse en esta asignatura del Grado, ¿influyó la lectura previa de las Guías de estudio publicadas en la *web* de la UNED?:

- Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: Preguntas al sujeto si la lectura de las guías también influyó en la elección de la asignatura y en qué medida.

22. Antes de plantearse el realizar este cuestionario, ¿había leído la Guía de estudio de su asignatura?:

- Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: Esta es una pregunta “placebo” no? intentas validar con ella si es cierto o no que el sujeto haya usado alguna vez las guías de estudio, directamente relacionadas con los ítems 1 y 2.

23. Iniciado el curso, ¿ha vuelto a leer la Guía de estudio de su asignatura?:

- No Sí

Observaciones: entiendo que aquí quieres comprobar el grado de utilidad y pragmatismo de las guías de estudio de las asignaturas.

24. Para leer la Guía, ¿cuáles de estas acciones ha realizado?:

- Leerla en pantalla
- Imprimirla
- Descargarla al ordenador
- Otra: _____

Observaciones: En este ítem se intenta averiguar de qué forma es más leída la guía.

25. De los siguientes aspectos, ¿cuál buscó primero en la Guía para interesarse en el contenido?:

- Actividades a realizar
- Bibliografía y recursos a utilizar
- Cronograma
- Información del curso virtual
- Resultados de aprendizaje
- Sistema de evaluación
- Otra: _____

Observaciones: En este otro ítem se intenta averiguar qué aspectos de la guía son más significativos y cuáles no.

26. De los distintos apartados de la Guía de estudio, ¿cuáles ha leído más a menudo?:

	No aparece	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Parte 1. Información General de la asignatura					
Presentación					
Contextualización					
Contenidos previos recomendables					
Resultados de aprendizaje					
Contenidos de la asignatura					
Equipo docente					
Metodología					
Bibliografía básica*					
Bibliografía complementaria					

Recursos de apoyo al estudio					
Tutorización y seguimiento					
Evaluación de los aprendizajes					
Parte 2. Plan de trabajo y orientaciones para su estudio					
Plan de trabajo					
Orientaciones para el estudio de los contenidos					
Orientaciones para la realización del plan de actividades					

Observaciones: este ítem parece completar el anterior de forma más detallada y hay que valorar el grado de aparición y de claridad de los conceptos de la primera columna en la guía.

27. ¿Qué apartados de la Guía cree que le serán útiles para planificar su estudio y en qué medida?:

	No aparece	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Parte 1. Información General de la asignatura					
Presentación					
Contextualización					
Contenidos previos recomendables					
Resultados de aprendizaje					
Contenidos de la asignatura					
Equipo docente					
Metodología					
Bibliografía básica*					
Bibliografía complementaria					
Recursos de apoyo al estudio					
Tutorización y seguimiento					
Evaluación de los aprendizajes					
Parte 2. Plan de trabajo y orientaciones para su estudio					
Plan de trabajo					
Orientaciones para el estudio de los contenidos					
Orientaciones para la realización del plan de actividades					

Observaciones: en este ítem se intenta averiguar qué aspectos de la guía serán más útiles para el estudiante, está relacionado con el ítem 7

CUESTIONES ESPECÍFICAS SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

28. Valore, por medio de la escala propuesta (donde 0 es *Nada* y 5 *Mucho*), la utilidad para de la información proporcionada para abordar el estudio de la asignatura:

	No aparece	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Los objetivos de la asignatura dentro del plan formativo					
Las otras asignaturas con las que guarda relación					
La contribución de la asignatura al perfil profesional del título					
Las competencias específicas (relacionadas con el perfil profesional/titulación) que se desarrollarán en la asignatura					
Las competencias genéricas (trabajo en equipo, manejo de TIC, análisis y síntesis, etc.), que se desarrollarán en la asignatura					

Observaciones: aquí profundizamos en la utilidad informativa referida al aprendizaje que se va a realizar dentro de la asignatura.

29. El contenido del apartado de *Conocimientos previos recomendables*, ¿le ha influido a la hora de conocer su formación previa y las necesidades para preparar el estudio de la asignatura?:

- Sí [pasar a la pregunta 6] No [pasar a la pregunta 7]

Observaciones: en este ítem se nos pregunta si hemos pensado en nuestra propia formación y su adecuación para realizar la asignatura según lo expuesto en la guía.

30. ¿Cuáles de estas actividades se ha planteado realizar tras la lectura de este apartado de la Guía?:

	Sí	No
Repaso de contenidos teóricos relacionados		
Realización de ejercicios prácticos relacionados		
Pruebas de nivel		
Curso 0		

Otra: _____

Observaciones: supongo que nos referimos al apartado de conocimientos previos, no? En este ítem se nos pregunta acerca de nuestra reacción al conocer los requisitos mínimos que pide la asignatura para abordarla.

31. Teniendo en cuenta los distintos apartados de la Guía, indique su grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Los resultados de aprendizaje se formulan de forma clara y concisa					
Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con las actividades propuestas para la asignatura					
Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con los recursos disponibles (bibliografía, curso virtual, ejercicios, etc.)					
Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con las horas sugeridas para el estudio					

Observaciones: no estoy muy segura de lo que quiere decir este ítem, por un lado me parece que queremos evaluar la aceptación que tienen las asignaturas según sus exigencias técnicas. Por otro lado, me parece que evaluamos nuestro grado de afinidad con las frases...

32. En el apartado de *Evaluación de los aprendizajes*, indique su grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Las modalidades y técnicas de evaluación han sido explicadas de forma clara					
Los criterios de evaluación han sido explicados de forma clara					
La ponderación de cada una de las actividades ha sido explicada de forma clara					

Observaciones: aquí queremos evaluar la adecuación de la explicación de la evaluación que encontramos en la guía.

CUESTIONES DE OPINIÓN SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

33. En su opinión, indique brevemente qué información no contiene la Guía de estudio que podrían serle útil para abordar el estudio de la asignatura:

Observaciones: Intenta buscar qué aspectos se han quedado fuera de la guía que pueden ser considerados importantes tras el estudio de los cuestionarios.

34. Para terminar, señale la sugerencia que considere más importante para la mejora de la Guía de estudio:

Observaciones: Me parece, que se refiere a los aspectos formales este ítem, el anterior a los de contenido, no?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Cuestionario 05

Indicaciones para la validación:

Por favor, en los cuadros azules dispuestos al final de cada pregunta del cuestionario, redacte lo que entiende que se le está preguntando en cada ítem, así como qué entiende que significa cada una de las opciones dadas como respuesta, cuando lo considere oportuno.

CUESTIONES GENERALES DE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

1. En la decisión de cursar estudios en la UNED, ¿influyó la lectura previa de las Guías de estudio publicadas en la *web* de la UNED?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: pregunta muy clara, existen unas guías que se pueden consultar antes de matricularse, se consultaron o no? Nada es no, poco por encima, bastante mas o menos bien y mucho lectura a fondo... xD

2. En la decisión de matricularse en esta asignatura del Grado, ¿influyó la lectura previa de las Guías de estudio publicadas en la *web* de la UNED?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: igual que la anterior

3. Antes de plantearse el realizar este cuestionario, ¿había leído la Guía de estudio de su asignatura?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: igual que las anteriores

4. Iniciado el curso, ¿ha vuelto a leer la Guía de estudio de su asignatura?:

No Sí

Observaciones: muy clara

5. Para leer la Guía, ¿cuáles de estas acciones ha realizado?:

- Leerla en pantalla
- Imprimirla
- Descargarla al ordenador
- Otra: _____

Observaciones: en caso de haber respondido que sí, ¿cómo lo hice? Si, pregunta clara

6. De los siguientes aspectos, ¿cuál buscó primero en la Guía para interesarse en el contenido?:

- Actividades a realizar
- Bibliografía y recursos a utilizar
- Cronograma
- Información del curso virtual
- Resultados de aprendizaje
- Sistema de evaluación
- Otra: _____

Observaciones:

7. De los distintos apartados de la Guía de estudio, ¿cuáles ha leído más a menudo?:

	No aparece	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Parte 1. Información General de la asignatura					
Presentación					
Contextualización					
Contenidos previos recomendables					
Resultados de aprendizaje					
Contenidos de la asignatura					
Equipo docente					
Metodología					
Bibliografía básica*					
Bibliografía complementaria					

Recursos de apoyo al estudio					
Tutorización y seguimiento					
Evaluación de los aprendizajes					
Parte 2. Plan de trabajo y orientaciones para su estudio					
Plan de trabajo					
Orientaciones para el estudio de los contenidos					
Orientaciones para la realización del plan de actividades					

Observaciones:

8. ¿Qué apartados de la Guía cree que le serán útiles para planificar su estudio y en qué medida?:

	No aparece	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Parte 1. Información General de la asignatura					
Presentación					
Contextualización					
Contenidos previos recomendables					
Resultados de aprendizaje					
Contenidos de la asignatura					
Equipo docente					
Metodología					
Bibliografía básica*					
Bibliografía complementaria					
Recursos de apoyo al estudio					
Tutorización y seguimiento					
Evaluación de los aprendizajes					
Parte 2. Plan de trabajo y orientaciones para su estudio					
Plan de trabajo					
Orientaciones para el estudio de los contenidos					
Orientaciones para la realización del plan de actividades					

Observaciones:

CUESTIONES ESPECÍFICAS SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

9. Valore, por medio de la escala propuesta (donde 0 es *Nada* y 5 *Mucho*), la utilidad para de la información proporcionada para abordar el estudio de la asignatura:

	No aparece	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Los objetivos de la asignatura dentro del plan formativo					
Las otras asignaturas con las que guarda relación					
La contribución de la asignatura al perfil profesional del título					
Las competencias específicas (relacionadas con el perfil profesional/titulación) que se desarrollarán en la asignatura					
Las competencias genéricas (trabajo en equipo, manejo de TIC, análisis y síntesis, etc.), que se desarrollarán en la asignatura					

Observaciones: no entiendo para qué sirven los números del 0 al 5, si pones mucho, es mucho ¿no? El resto me parece bien

10. El contenido del apartado de *Conocimientos previos recomendables*, ¿le ha influido a la hora de conocer su formación previa y las necesidades para preparar el estudio de la asignatura?:

- Sí [pasar a la pregunta 6] No [pasar a la pregunta 7]

Observaciones: ¿por qué volver hacia atrás? Se supone que esas ya están contestadas no?

11. ¿Cuáles de estas actividades se ha planteado realizar tras la lectura de este apartado de la Guía?:

	Sí	No
Repaso de contenidos teóricos relacionados		
Realización de ejercicios prácticos relacionados		
Pruebas de nivel		
Curso 0		

Otra: _____

Observaciones:

12. Teniendo en cuenta los distintos apartados de la Guía, indique su grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Los resultados de aprendizaje se formulan de forma clara y concisa					
Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con las actividades propuestas para la asignatura					
Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con los recursos disponibles (bibliografía, curso virtual, ejercicios, etc.)					
Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con las horas sugeridas para el estudio					

Observaciones:

13. En el apartado de *Evaluación de los aprendizajes*, indique su grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Las modalidades y técnicas de evaluación han sido explicadas de forma clara					
Los criterios de evaluación han sido explicados de forma clara					
La ponderación de cada una de las actividades ha sido explicada de forma clara					

Observaciones:

CUESTIONES DE OPINIÓN SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

14. En su opinión, indique brevemente qué información no contiene la Guía de estudio que podrían serle útil para abordar el estudio de la asignatura:

Observaciones:

15. Para terminar, señale la sugerencia que considere más importante para la mejora de la Guía de estudio:

Observaciones:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Noviembre, 2009

Cuestionario 06

Indicaciones para la validación:

Por favor, en los cuadros azules dispuestos al final de cada pregunta del cuestionario, redacte lo que entiende que se le está preguntando en cada ítem, así como qué entiende que significa cada una de las opciones dadas como respuesta, cuando lo considere oportuno.

CUESTIONES GENERALES DE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

1. En la decisión de cursar estudios en la UNED, ¿influyó la lectura previa de las Guías de estudio publicadas en la *web* de la UNED?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: Entiendo que se quiere medir el impacto de las Guías de estudio publicadas por la UNED en la decisión del entrevistado de cursar estudios en la UNED.

2. En la decisión de matricularse en esta asignatura del Grado, ¿influyó la lectura previa de las Guías de estudio publicadas en la *web* de la UNED?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: Igual que en (1), esta vez en relación sobre la decisión de matricularse

3. Antes de plantearse el realizar este cuestionario, ¿había leído la Guía de estudio de su asignatura?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: *NO entiendo porque esta pregunta está aquí. En todo caso creo que la escala ofrecida: nada, poco, bastante, mucho; no es apropiada. Se trata de una pregunta cerrada con sólo dos opciones: SI o NO

***En caso de querer descartar los entrevistados que no leyeron las Guías de Estudio, a efectos de la fiabilidad de la muestra, la pregunta debería estar de primero**

4. Iniciado el curso, ¿ha vuelto a leer la Guía de estudio de su asignatura?:

- No Sí

Observaciones:

5. Para leer la Guía, ¿cuáles de estas acciones ha realizado?:

- Leerla en pantalla
 Imprimirla
 Descargarla al ordenador

Otra:

Observaciones: No entiendo la diferencia entre "leerla en pantalla" y "descargarla al ordenador". La opción descargarla al ordenador puede implicar las acciones: leerla en pantalla o imprimirla.

6. De los siguientes aspectos, ¿cuál buscó primero en la Guía para interesarse en el contenido?:

- Actividades a realizar
 Bibliografía y recursos a utilizar
 Cronograma
 Información del curso virtual
 Resultados de aprendizaje
 Sistema de evaluación

Otra:

Observaciones: Parece que se quiere valorar cuál de los contenidos de la guía de Estudio ha sido consultado en primer lugar. Reformularía la pregunta asignando una escala numérica

7. De los distintos apartados de la Guía de estudio, ¿cuáles ha leído más a menudo?:

- No aparece Nada Poco Bastante Mucho

Parte 1. Información General de la asignatura

Presentación

Contextualización

Contenidos previos
recomendables

Resultados de aprendizaje

Contenidos de la
asignatura

Equipo docente

Metodología

Bibliografía básica*

Bibliografía
complementaria

Recursos de apoyo al
estudio

Tutorización y
seguimiento

Evaluación de los
aprendizajes

Parte 2. Plan de trabajo y orientaciones para su estudio

Plan de trabajo

Orientaciones para el
estudio de los contenidos

Orientaciones para la
realización del plan de
actividades

Observaciones:

8. ¿Qué apartados de la Guía cree que le serán útiles para planificar su estudio y en qué medida?:

No aparece

Nada

Poco

Bastante

Mucho

Parte 1. Información General de la asignatura

Presentación

Contextualización

Contenidos previos
recomendables

Resultados de aprendizaje

Contenidos de la
asignatura

Equipo docente

Metodología

Bibliografía básica*

Bibliografía
complementaria

Recursos de apoyo al
estudio

Tutorización y
seguimiento

Evaluación de los
aprendizajes

Parte 2. Plan de trabajo y orientaciones para su estudio

Plan de trabajo

Orientaciones para el
estudio de los contenidos

Orientaciones para la
realización del plan de
actividades

Observaciones:

CUESTIONES ESPECÍFICAS SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

9. Valore, por medio de la escala propuesta (donde 0 es *Nada* y 5 *Mucho*), la utilidad para de la información proporcionada para abordar el estudio de la asignatura:

No aparece Nada Poco Bastante Mucho

Los objetivos de la
asignatura dentro del plan
formativo

Las otras asignaturas con
las que guarda relación

La contribución de la
asignatura al perfil
profesional del título

Las competencias
específicas (relacionadas
con el perfil

profesional/titulación) que se desarrollarán en la asignatura

Las competencias genéricas (trabajo en equipo, manejo de TIC, análisis y síntesis, etc.), que se desarrollarán en la asignatura

Observaciones: OJO con la redacción. Dice: "la utilidad para de la información proporcionada para abordar el estudio de la asignatura"

10. El contenido del apartado de *Conocimientos previos recomendables*, ¿le ha influido a la hora de conocer su formación previa y las necesidades para preparar el estudio de la asignatura?:

- Sí [pasar a la pregunta 6] NO [pasar a la pregunta 7]

Observaciones: Re-formular esta pregunta. Es confusa la redacción. Sugerencia:

¿Ha influido el contenido del apartado *Conocimientos previos recomendables* en su preparación personal para la asignatura?

11. ¿Cuáles de estas actividades se ha planteado realizar tras la lectura de este apartado de la Guía?:

Sí No

Repaso de contenidos teóricos relacionados

Realización de ejercicios prácticos relacionados

Pruebas de nivel

Curso 0

Otra: _____

12. ¿Cuáles de estas actividades se ha planteado realizar tras la lectura de este apartado de la Guía?. Seleccione.

Observaciones: La escala no se corresponde con la pregunta. Sugerencia: ¿Cuáles de estas actividades se ha planteado realizar tras la lectura de este apartado de la Guía?. Seleccione.

Eliminaría el cuadro y haría una lista junto a un paréntesis para marcar con

una (X)

13. Teniendo en cuenta los distintos apartados de la Guía, indique su grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Los resultados de aprendizaje se formulan de forma clara y concisa					
Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con las actividades propuestas para la asignatura					
Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con los recursos disponibles (bibliografía, curso virtual, ejercicios, etc.)					
Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con las horas sugeridas para el estudio					

Observaciones: Parece que se quiere medir la opinión de los estudiantes con respecto a cómo los resultados de aprendizaje son expresados en la Guía de Estudio. Reformular esta pregunta. "indique su grado de acuerdo" en la formulación de la pregunta me resulta antipático

14. En el apartado de *Evaluación de los aprendizajes*, indique su grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Las modalidades y técnicas de evaluación han sido explicadas de forma clara					
Los criterios de evaluación han sido explicados de forma clara					
La ponderación de cada una de las actividades ha sido explicada de forma clara					

Observaciones: Igual que en 13

CUESTIONES DE OPINIÓN SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

15. En su opinión, indique brevemente qué información no contiene la Guía de estudio que podrían serle útil para abordar el estudio de la asignatura:

Observaciones: Revisar redacción. Sugerencia: En su opinión, indique brevemente ¿qué información, no contiene la Guía de estudio, que podría serle útil para abordar el estudio de la asignatura

16. Para terminar, señale la sugerencia que considere más importante para la mejora de la Guía de estudio:

Observaciones: Revisar redacción. Sugerencia: ~~Para terminar, señale la sugerencia que considere más importante para la mejora de la Guía de estudio.~~ Tiene alguna sugerencia que le parezca importante mencionar en función de mejorar la Guía de Estudio de la Asignatura?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Noviembre, 2009

Cuestionario 07

Indicaciones para la validación:

Por favor, en los cuadros azules dispuestos al final de cada pregunta del cuestionario, redacte lo que entiende que se le está preguntando en cada ítem, así como qué entiende que significa cada una de las opciones dadas como respuesta, cuando lo considere oportuno.

CUESTIONES GENERALES DE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

1. En la decisión de cursar estudios en la UNED, ¿influyó la lectura previa de las Guías de estudio publicadas en la *web* de la UNED?:

- Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: Entiendo que preguntas si el sujeto se decidió a realizar estudios en la uned tras leerse las guías que publica esta universidad y en qué medida.

2. En la decisión de matricularse en esta asignatura del Grado, ¿influyó la lectura previa de las Guías de estudio publicadas en la *web* de la UNED?:

- Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: Preguntas al sujeto si la lectura de las guías también influyó en la elección de la asignatura y en qué medida.

3. Antes de plantearse el realizar este cuestionario, ¿había leído la Guía de estudio de su asignatura?:

- Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: Esta es una pregunta "placebo" no? intentas validar con ella si es cierto o no que el sujeto haya usado alguna vez las guías de estudio, directamente relacionadas con los ítems 1 y 2.

4. Iniciado el curso, ¿ha vuelto a leer la Guía de estudio de su asignatura?:

- No Sí

Observaciones: entiendo que aquí quieres comprobar el grado de utilidad y pragmatismo de las guías de estudio de las asignaturas.

5. Para leer la Guía, ¿cuáles de estas acciones ha realizado?:

- Leerla en pantalla
- Imprimirla
- Descargarla al ordenador

Otra:

Observaciones: En este ítem se intenta averiguar de qué forma es más leída la guía.

6. De los siguientes aspectos, ¿cuál buscó primero en la Guía para interesarse en el contenido?:

- Actividades a realizar
- Bibliografía y recursos a utilizar
- Cronograma
- Información del curso virtual
- Resultados de aprendizaje
- Sistema de evaluación

Otra:

Observaciones: En este otro ítem se intenta averiguar qué aspectos de la guía son más significativos y cuáles no.

7. De los distintos apartados de la Guía de estudio, ¿cuáles ha leído más a menudo?:

No aparece Nada Poco Bastante Mucho

**Parte 1. Información
General de la asignatura**

Presentación

Contextualización

Contenidos previos
recomendables

Resultados de aprendizaje

Contenidos de la
asignatura

Equipo docente

Metodología

Bibliografía básica*

Bibliografía
complementaria

Recursos de apoyo al
estudio

Tutorización y
seguimiento

Evaluación de los
aprendizajes

Parte 2. Plan de trabajo y orientaciones para su estudio

Plan de trabajo

Orientaciones para el
estudio de los contenidos

Orientaciones para la
realización del plan de
actividades

Observaciones: este ítem parece completar el anterior de forma más detallada y hay que valorar el grado de aparición y de claridad de los conceptos de la primera columna en la guía.

8. ¿Qué apartados de la Guía cree que le serán útiles para planificar su estudio y en qué medida?:

No aparece Nada Poco Bastante Mucho

Parte 1. Información General de la asignatura

Presentación

Contextualización

Contenidos previos
recomendables

Resultados de aprendizaje

Contenidos de la
asignatura

Equipo docente

Metodología

Bibliografía básica*

Bibliografía
complementaria

Recursos de apoyo al
estudio

Tutorización y
seguimiento

Evaluación de los
aprendizajes

Parte 2. Plan de trabajo y orientaciones para su estudio

Plan de trabajo

Orientaciones para el
estudio de los contenidos

Orientaciones para la
realización del plan de
actividades

Observaciones: en este ítem se intenta averiguar qué aspectos de la guía serán más útiles para el estudiante, está relacionado con el ítem 7

CUESTIONES ESPECÍFICAS SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

9. Valore, por medio de la escala propuesta (donde 0 es *Nada* y 5 *Mucho*), la utilidad para de la información proporcionada para abordar el estudio de la asignatura:

No aparece Nada Poco Bastante Mucho

Los objetivos de la
asignatura dentro del plan
formativo

Las otras asignaturas con
las que guarda relación

La contribución de la
asignatura al perfil
profesional del título

Las competencias
específicas (relacionadas
con el perfil
profesional/titulación) que
se desarrollarán en la
asignatura

Las competencias genéricas
(trabajo en equipo, manejo
de TIC, análisis y síntesis,
etc.), que se desarrollarán
en la asignatura

Observaciones: aquí profundizamos en la utilidad informativa referida al aprendizaje que se va a realizar dentro de la asignatura.

10. El contenido del apartado de *Conocimientos previos recomendables*, ¿le ha influido a la hora de conocer su formación previa y las necesidades para preparar el estudio de la asignatura?:

- Sí [pasar a la pregunta 6] No [pasar a la pregunta 7]

Observaciones: en este ítem se nos pregunta si hemos pensado en nuestra propia formación y su adecuación para realizar la asignatura según lo expuesto en la guía.

11. ¿Cuáles de estas actividades se ha planteado realizar tras la lectura de este apartado de la Guía?:

Si No

Repaso de contenidos teóricos relacionados

Realización de ejercicios prácticos relacionados

Pruebas de nivel

Curso 0

Otra:

Observaciones: supongo que nos referimos al apartado de conocimientos previos, no? En este ítem se nos pregunta acerca de nuestra reacción al conocer los requisitos mínimos que pide la asignatura para abordarla.

12. Teniendo en cuenta los distintos apartados de la Guía, indique su grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

Nada de acuerdo Poco de acuerdo Indiferente Bastante de acuerdo Muy de acuerdo

Los resultados de aprendizaje se formulan de forma clara y concisa

Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con las actividades propuestas para

la asignatura

Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con los recursos disponibles (bibliografía, curso virtual, ejercicios, etc.)

Los resultados de aprendizaje podrán alcanzarse con las horas sugeridas para el estudio

Observaciones: no estoy muy segura de lo que quiere decir este ítem, por un lado me parece que queremos evaluar la aceptación que tienen las asignaturas según sus exigencias técnicas. Por otro lado, me parece que evaluamos nuestro grado de afinidad con las frases...

13. En el apartado de *Evaluación de los aprendizajes*, indique su grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Las modalidades y técnicas de evaluación han sido explicadas de forma clara					
Los criterios de evaluación han sido explicados de forma clara					
La ponderación de cada una de las actividades ha sido explicada de forma clara					

Observaciones: aquí queremos evaluar la adecuación de la explicación de la evaluación que encontramos en la guía.

CUESTIONES DE OPINIÓN SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

14. En su opinión, indique brevemente qué información no contiene la Guía de estudio que podrían serle útil para abordar el estudio de la asignatura:

Observaciones: Intenta buscar qué aspectos se han quedado fuera de la guía que pueden ser considerados importantes tras el estudio de los cuestionarios.

15. Para terminar, señale la sugerencia que considere más importante para la mejora de la Guía de estudio:

Observaciones: Me parece, que se refiere a los aspectos formales este ítem, el anterior a los de contenido, no?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Noviembre, 2009

Cuestionario 08

Indicaciones para la validación:

Por favor, en los cuadros azules dispuestos al final de cada pregunta del cuestionario, redacte lo que entiende que se le está preguntando en cada ítem; así como qué entiende que significa cada una de las opciones dadas como respuesta, cuando lo considere oportuno.

CUESTIONES GENERALES DE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

1. En la decisión de cursar estudios en la UNED, ¿en qué medida te animó y te orientó la lectura previa de la información disponible sobre las titulaciones en la *web* de la UNED?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: Entiendo que preguntas sobre si en la decisión de estudiar en la UNED pesó algo lo que leí en la Web (“animó”) o si no influyó para nada y lo decidí por otros motivos y/o previamente a ver la Web. Eso por un lado. Pero en una segunda lectura me doy cuenta de que también preguntas sobre si la consulta de la Web me “orientó” y aquí es probable que la mayoría de personas respondan que sí, en mayor o menor grado. Mientras que en el aspecto de “animó” las respuestas pueden ser más diversas. No sé si este ítem te va a permitir diferenciar ambos aspectos, o si carece de interés la diferenciación.

2. Para tomar la decisión de matricularte en esta asignatura del Grado, ¿en qué medida te apoyaste en la lectura previa de la información sobre cada asignatura, publicada en la *web* de la UNED?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: Básicamente creo que pregunta si te matriculaste tomando la decisión basándote en lo que leíste en la guía o por otros factores (decisión previa, matrícula por orden, por número de créditos, por intereses o conocimientos previos...por lo que sea).

3. ¿En qué medida has leído la Guía de Estudio de la asignatura que has escogido para valorar? [La información general está disponible en la web de la UNED, y la segunda parte (relativa a las orientaciones y al plan de trabajo) en el curso virtual de dicha asignatura]:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: Creo que lo relaciona con lo indicado en el punto V5 y pregunta si se ha leído bien o sólo ojeado la guía.

4. Para leer la Guía, ¿cuáles de estas acciones has realizado?:

- Leerla en línea (sin descargar)
- Descargarla al ordenador
- Imprimirla
- Descargarla en otros dispositivos (indica cuál o cuáles):

Observaciones: Esta parece muy clara, cómo se ha leído la guía. Pero además parece un poco pregunta de control de la anterior porque parece más probable una lectura más profunda a medida que gradúas la respuesta: en línea, descarga, impresión,...).

5. Tras la lectura de la Guía, ¿tuviste dudas sobre su contenido?:

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

Observaciones: Si se entiende la guía, si es clara.

6. En caso de que hayas tenido dudas, ¿qué decisión tomaste?:

- Ninguna
- Volver a leer la Guía
- Preguntar en el curso virtual (foros, chat)
- Preguntarle directamente al equipo docente (email, teléfono, visita en sede)
- Preguntarle al tutor del Centro Asociado
- Preguntar a compañeros usando medios externos al curso virtual
- Otra (indica cuál o cuáles): _____

Observaciones: Si se quedó con las dudas o si intentó resolverlas y por qué medio lo intentó.

7. Una vez iniciado el curso, ¿en qué medida utilizaste la Guía de Estudio de la asignatura para su seguimiento?:

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

Observaciones: Si se consulta la guía del curso sólo en un principio o periódicamente al ir cursando la asignatura.

CUESTIONES ESPECÍFICAS SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

8. De los siguientes aspectos, ¿cuál de sus apartados fue el que primero leíste en la Guía, por ser más interesante para ti?:

- Actividades a realizar
- Bibliografía y recursos a utilizar
- Cronograma (o estimación de horas de estudio para los contenidos y/o actividades)
- Información del curso virtual
- Resultados de aprendizaje
- Sistema de evaluación
- Otra/s: _____

Observaciones: Qué apartado/s se consultan primero por considerarlos de más interés.

9. ¿Qué apartados de las Guía crees que te fueron útiles para planificar tu estudio, y en qué medida?:

	No aparece	Nada	Poco	Bastante	Mucho	¿Quieres añadir algún comentario?
Parte 1. Información General de la asignatura (web de la UNED)						
Presentación						
Contextualización						
Contenidos previos recomendables						
Resultados de aprendizaje						
Contenidos de la asignatura						
Equipo docente						
Metodología						
Bibliografía básica*						
Bibliografía complementaria						
Recursos de apoyo al estudio						
Tutorización y seguimiento						
Evaluación de los aprendizajes						
Parte 2. Plan de trabajo y orientaciones para su estudio (Guía de Estudio en el curso virtual)						

Plan de trabajo						
Cronograma						
Orientaciones para el estudio de los contenidos						
Orientaciones para la realización del plan de actividades						

Observaciones: Apartado/s más relevantes en lo que se refiere a la propia planificación del estudio.

10. Teniendo en cuenta los distintos apartados de la Guía, indica tu grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Los resultados de aprendizaje se formulan de forma clara y concisa					
Los resultados de aprendizaje pueden alcanzarse con las actividades propuestas para la asignatura					
Los resultados de aprendizaje pueden alcanzarse con los recursos disponibles (bibliografía, curso virtual, ejercicios, etc.)					
Los resultados de aprendizaje pueden alcanzarse con las horas sugeridas para el estudio					
Las orientaciones para el estudio de los contenidos son útiles para el aprendizaje de los mismos					
El sistema de evaluación permite valorar si he alcanzado o no los resultados previstos					

Observaciones: Grado de claridad de expresión y adecuación en las relaciones entre resultados de aprendizaje, actividades, horas de estudio, evaluación...

11. En el apartado de *Evaluación de los aprendizajes*, indica tu grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Las modalidades y técnicas de evaluación se explican de forma clara (examen, pruebas de evaluación a distancia, etc.)					

Los criterios de evaluación se explican de forma clara (capacidad de análisis, aplicación de la teoría a la práctica, etc.)					
La ponderación de cada una de las actividades se explican de forma clara (porcentajes para la calificación final)					

Observaciones: Lo mismo que el apartado anterior pero referido a todos los aspectos de la evaluación.

OTRAS CUESTIONES SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

12. Una vez culminado el curso, ¿en qué medida te ha sido útil la Guía para estudiar la asignatura?:

- Nada
 Poco
 Bastante
 Mucho

Observaciones: Creo que te refieres a lo mismo que preguntabas en la 7 pero referido al fin de curso. Una valoración a posteriori, con mayor conocimiento de causa.

13. En esta primera convocatoria de exámenes, ¿cuál ha sido tu decisión en relación con esta asignatura?:

- Presentarme la primera semana
 Presentarme la segunda semana
 Dejarla para la convocatoria de septiembre
 No presentarme (abandono)

Justifica brevemente tu respuesta:

Observaciones: Sin comentarios, creo que está clarísima.

14. En caso de haberte presentado al examen, ¿cuál es tu expectativa de logro?:

- Suspenso
 Aprobado
 Notable
 Sobresaliente
 No lo sé

Observaciones: Que nota cree que va a sacar en el examen antes de saberla.

15. En tu opinión, ¿cuánto han influido las orientaciones de la Guía para esta expectativa?:

- Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: Si la guía influye en lo que cree el alumno que va a sacar. Es decir, si debido a los criterios de evaluación de la guía intuye que "merece" una calificación u otra.

CUESTIONES DE OPINIÓN SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

16. En caso de que te hayas matriculado de varias asignaturas en el primer cuatrimestre, ¿cuáles han sido tus razones para elegir esta Guía de estudio en particular?:

Observaciones: No entiendo muy bien esta pregunta, qué esperas que respondan, si al principio decías que en caso de tener varias asignaturas escogiesen la guía que les pareciese que aportaba mejor información. Y, en todo caso, ¿por qué está tan separada esta pregunta de aquella recomendación?

17. Según tu opinión, ¿qué es lo mejor y lo peor de esta Guía de estudio?:

Observaciones: Pregunta abierta para hacer alabanzas y/o críticas no contempladas en las demás preguntas del cuestionario.

18. En tu opinión, ¿qué información no contiene la Guía de estudio que podría haberte sido útil para abordar el estudio de la asignatura?:

Observaciones: Pregunta abierta, por si no se han expresado mucho en la 17, para animar a formular una crítica sobre cosas útiles para estudio que la guía omite.



Máster en Comunicación y Educación en la Red.

Utilidad de las Guías de Estudio:

*Opinión de los estudiantes de los nuevos Grados de la UNED,
adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior*

Francis C. García Cedeño

19. Para terminar, señala la sugerencia que consideres más importante para la mejora de la Guía de estudio:

Observaciones: Lo mismo que la 18, pero en positivo. Yo habría respondido todo en la 17, pero por si no lo hacen, se les fuerza un poco ;-)

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Febrero, 2010

Cuestionario 09

Indicaciones para la validación:

Por favor, en los cuadros azules dispuestos al final de cada pregunta del cuestionario, redacte lo que entiende que se le está preguntando en cada ítem; así como qué entiende que significa cada una de las opciones dadas como respuesta, cuando lo considere oportuno.

CUESTIONES GENERALES DE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

1. En la decisión de cursar estudios en la UNED, ¿en qué medida te animó y te orientó la lectura previa de la información disponible sobre las titulaciones en la *web* de la UNED?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: Importancia de las lecturas previas de las guías de cada titulación antes de matricularse en ella.

2. Para tomar la decisión de matricularte en esta asignatura del Grado, ¿en qué medida te apoyaste en la lectura previa de la información sobre cada asignatura, publicada en la *web* de la UNED?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: Importancia de las guías de cada asignatura antes de matricularse en ella.

3. ¿En qué medida has leído la Guía de Estudio de la asignatura que has escogido para valorar? [La información general está disponible en la *web* de la UNED, y la segunda parte (relativa a las orientaciones y al plan de trabajo) en el curso virtual de dicha asignatura]:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones: Importancia de la Guía de la asignatura.

4. Para leer la Guía, ¿cuáles de estas acciones has realizado?:

Leerla en línea (sin descargar)

- Descargarla al ordenador
- Imprimirla
- Descargarla en otros dispositivos (indica cuál o cuáles):

Observaciones: Diferentes formas para poder leer la Guía.

5. Tras la lectura de la Guía, ¿tuviste dudas sobre su contenido?:

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

Observaciones: Posibles dudas sobre la Guía de la asignatura.

6. En caso de que hayas tenido dudas, ¿qué decisión tomaste?:

- Ninguna
- Volver a leer la Guía
- Preguntar en el curso virtual (foros, chat)
- Preguntarle directamente al equipo docente (email, teléfono, visita en sede)
- Preguntarle al tutor del Centro Asociado
- Preguntar a compañeros usando medios externos al curso virtual
- Otra (indica cuál o cuáles): _____

Observaciones: Dediciones tomadas antes las dudas que pueda despertar la lectura de la Guía.

7. Una vez iniciado el curso, ¿en qué medida utilizaste la Guía de Estudio de la asignatura para su seguimiento?:

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

Observaciones: Uso de la Guía una vez comenzado el curso.

CUESTIONES ESPECÍFICAS SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

8. De los siguientes aspectos, ¿cuál de sus apartados fue el que primero leíste en la Guía, por ser más interesante para ti?:

- Actividades a realizar
- Bibliografía y recursos a utilizar
- Cronograma (o estimación de horas de estudio para los contenidos y/o actividades)
- Información del curso virtual
- Resultados de aprendizaje
- Sistema de evaluación
- Otra/s: _____

Observaciones: Apartado de la Guía que despierta mayor interés al inicio de la lectura de la misma.

9. ¿Qué apartados de las Guía crees que te fueron útiles para planificar tu estudio, y en qué medida?:

	No aparece	Nada	Poco	Bastante	Mucho	¿Quieres añadir algún comentario?
Parte 1. Información General de la asignatura (web de la UNED)						
Presentación						
Contextualización						
Contenidos previos recomendables						
Resultados de aprendizaje						
Contenidos de la asignatura						
Equipo docente						
Metodología						
Bibliografía básica*						
Bibliografía complementaria						
Recursos de apoyo al estudio						
Tutorización y seguimiento						
Evaluación de los aprendizajes						
Parte 2. Plan de trabajo y orientaciones para su estudio (Guía de Estudio en el curso virtual)						

Plan de trabajo						
Cronograma						
Orientaciones para el estudio de los contenidos						
Orientaciones para la realización del plan de actividades						

Observaciones: Apartados de la Guía más útiles para el estudio y en qué medida lo fueron.

10. Teniendo en cuenta los distintos apartados de la Guía, indica tu grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Los resultados de aprendizaje se formulan de forma clara y concisa					
Los resultados de aprendizaje pueden alcanzarse con las actividades propuestas para la asignatura					
Los resultados de aprendizaje pueden alcanzarse con los recursos disponibles (bibliografía, curso virtual, ejercicios, etc.)					
Los resultados de aprendizaje pueden alcanzarse con las horas sugeridas para el estudio					
Las orientaciones para el estudio de los contenidos son útiles para el aprendizaje de los mismos					
El sistema de evaluación permite valorar si he alcanzado o no los resultados previstos					

Observaciones: Expresar el grado de acuerdo o desacuerdo con estas expresiones.

11. En el apartado de *Evaluación de los aprendizajes*, indica tu grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Las modalidades y técnicas de evaluación se explican de forma clara (examen, pruebas de evaluación a distancia,					

etc.)					
Los criterios de evaluación se explican de forma clara (capacidad de análisis, aplicación de la teoría a la práctica, etc.)					
La ponderación de cada una de las actividades se explican de forma clara (porcentajes para la calificación final)					

Observaciones: Grado de acuerdo con estas expresiones en relación a la Evaluación de los aprendizajes.

OTRAS CUESTIONES SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

12. Una vez culminado el curso, ¿en qué medida te ha sido útil la Guía para estudiar la asignatura?:

- Nada
 Poco
 Bastante
 Mucho

Observaciones: Utilidad de la Guía.

13. En esta primera convocatoria de exámenes, ¿cuál ha sido tu decisión en relación con esta asignatura?:

- Presentarme la primera semana
 Presentarme la segunda semana
 Dejarla para la convocatoria de septiembre
 No presentarme (abandono)

Justifica brevemente tu respuesta:

Observaciones: Decisión que se ha tomado en la primera convocatoria de exámenes

14. En caso de haberte presentado al examen, ¿cuál es tu expectativa de logro?:

- Suspenso
 Aprobado

- Notable
- Sobresaliente
- No lo sé

Observaciones: Expectativas de logro en relación al examen.

15. En tu opinión, ¿cuánto han influido las orientaciones de la Guía para esta expectativa?:

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

Observaciones: Influencia de la Guía en relación a las expectativas creadas.

CUESTIONES DE OPINIÓN SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

16. En caso de que te hayas matriculado de varias asignaturas en el primer cuatrimestre, ¿cuáles han sido tus razones para elegir esta Guía de estudio en particular?:

Observaciones: Razones de elegir esta Guía.

17. Según tu opinión, ¿qué es lo mejor y lo peor de esta Guía de estudio?:

Observaciones: Valoración de la Guía.

18. En tu opinión, ¿qué información no contiene la Guía de estudio que podría haberte sido útil para abordar el estudio de la asignatura?:

Observaciones: Información no recogida en la Guía que podría haber sido útil.

19. Para terminar, señala la sugerencia que consideres más importante para la mejora de la Guía de estudio:

Observaciones: Posibles mejores de la Guía de estudio.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Febrero, 2010

Cuestionario 10

Indicaciones para la validación:

Por favor, en los cuadros azules dispuestos al final de cada pregunta del cuestionario, redacte lo que entiende que se le está preguntando en cada ítem; así como qué entiende que significa cada una de las opciones dadas como respuesta, cuando lo considere oportuno.

CUESTIONES GENERALES DE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

1. En la decisión de cursar estudios en la UNED, ¿en qué medida te animó y te orientó la lectura previa de la información disponible sobre las titulaciones en la *web* de la UNED?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones:

2. Para tomar la decisión de matricularte en esta asignatura del Grado, ¿en qué medida te apoyaste en la lectura previa de la información sobre cada asignatura, publicada en la *web* de la UNED?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones:

3. ¿En qué medida has leído la Guía de Estudio de la asignatura que has escogido para valorar? [La información general está disponible en la *web* de la UNED, y la segunda parte (relativa a las orientaciones y al plan de trabajo) en el curso virtual de dicha asignatura]:

- Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones:

4. Para leer la Guía, ¿cuáles de estas acciones has realizado?:

- Leerla en línea (sin descargar)
 Descargarla al ordenador
 Imprimirla
 Descargarla en otros dispositivos (indica cuál o cuáles):

Observaciones:

5. Tras la lectura de la Guía, ¿tuviste dudas sobre su contenido?:

- Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones:

6. En caso de que hayas tenido dudas, ¿qué decisión tomaste?:

- Ninguna
 Volver a leer la Guía
 Preguntar en el curso virtual (foros, chat)
 Preguntarle directamente al equipo docente (email, teléfono, visita en sede)
 Preguntarle al tutor del Centro Asociado
 Preguntar a compañeros usando medios externos al curso virtual
 Otra (indica cuál o cuáles): _____

Observaciones:

7. Una vez iniciado el curso, ¿en qué medida utilizaste la Guía de Estudio de la asignatura para su seguimiento?:

- Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones:

CUESTIONES ESPECÍFICAS SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

8. De los siguientes aspectos, ¿cuál de sus apartados fue el que primero leíste en la Guía, por ser más interesante para ti?:
- Actividades a realizar
 - Bibliografía y recursos a utilizar
 - Cronograma (o estimación de horas de estudio para los contenidos y/o actividades)
 - Información del curso virtual
 - Resultados de aprendizaje
 - Sistema de evaluación
 - Otra/s: _____

Observaciones:

9. ¿Qué apartados de las Guía crees que te fueron útiles para planificar tu estudio, y en qué medida?:

	No aparece	Nada	Poco	Bastante	Mucho	¿Quieres añadir algún comentario?
Parte 1. Información General de la asignatura (web de la UNED)						
Presentación						
Contextualización						
Contenidos previos recomendables						
Resultados de aprendizaje						
Contenidos de la asignatura						
Equipo docente						
Metodología						
Bibliografía básica*						
Bibliografía complementaria						

Recursos de apoyo al estudio						
Tutorización y seguimiento						
Evaluación de los aprendizajes						
Parte 2. Plan de trabajo y orientaciones para su estudio (Guía de Estudio en el curso virtual)						
Plan de trabajo						
Cronograma						
Orientaciones para el estudio de los contenidos						
Orientaciones para la realización del plan de actividades						

Observaciones: Una cuestión a valorar por el/la alumno/a es el grado de adecuación de la bibliografía básica a los contenidos de la asignatura.

10. Teniendo en cuenta los distintos apartados de la Guía, indica tu grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Los resultados de aprendizaje se formulan de forma clara y concisa					
Los resultados de aprendizaje pueden alcanzarse con las actividades propuestas para la asignatura					
Los resultados de aprendizaje pueden alcanzarse con los recursos disponibles (bibliografía, curso virtual, ejercicios, etc.)					
Los resultados de aprendizaje pueden alcanzarse con las horas sugeridas para el estudio					
Las orientaciones para el estudio de los contenidos son útiles para el aprendizaje de los mismos					
El sistema de evaluación permite valorar si he alcanzado o no los resultados previstos					

Observaciones:

11. En el apartado de *Evaluación de los aprendizajes*, indica tu grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Las modalidades y técnicas de evaluación se explican de forma clara (examen, pruebas de evaluación a distancia, etc.)					
Los criterios de evaluación se explican de forma clara (capacidad de análisis, aplicación de la teoría a la práctica, etc.)					
La ponderación de cada una de las actividades se explican de forma clara (porcentajes para la calificación final)					

Observaciones: Quizás se podría incluir si se delimitan con exactitud las actividades obligatorias y las actividades voluntarias, incluyendo en la guía la ponderación de cada uno de los apartados evaluables (hay actividades voluntarias, como algunas PECD, que su realización influye en la nota final).

OTRAS CUESTIONES SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

12. Una vez culminado el curso, ¿en qué medida te ha sido útil la Guía para estudiar la asignatura?:

- Nada
 Poco
 Bastante
 Mucho

Observaciones:

13. En esta primera convocatoria de exámenes, ¿cuál ha sido tu decisión en relación con esta asignatura?:

- Presentarme la primera semana
 Presentarme la segunda semana
 Dejarla para la convocatoria de septiembre
 No presentarme (abandono)

Justifica brevemente tu respuesta:

Observaciones:

14. En caso de haberte presentado al examen, ¿cuál es tu expectativa de logro?:

- Suspenso
- Aprobado
- Notable
- Sobresaliente
- No lo sé

Observaciones:

15. En tu opinión, ¿cuánto han influido las orientaciones de la Guía para esta expectativa?:

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

Observaciones:

CUESTIONES DE OPINIÓN SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

16. En caso de que te hayas matriculado de varias asignaturas en el primer cuatrimestre, ¿cuáles han sido tus razones para elegir esta Guía de estudio en particular?:

Observaciones:

17. Según tu opinión, ¿qué es lo mejor y lo peor de esta Guía de estudio?:

Observaciones:

18. En tu opinión, ¿qué información no contiene la Guía de estudio que podría haberte sido útil para abordar el estudio de la asignatura?:



Máster en Comunicación y Educación en la Red.

*Utilidad de las Guías de Estudio:
Opinión de los estudiantes de los nuevos Grados de la UNED,
adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior*
Francis C. García Cedeño

Observaciones:

19. Para terminar, señala la sugerencia que consideres más importante para la mejora de la Guía de estudio:

Observaciones:

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Febrero, 2010

Cuestionario 11

Indicaciones para la validación:

Por favor, en los cuadros azules dispuestos al final de cada pregunta del cuestionario, redacte lo que entiende que se le está preguntando en cada ítem; así como qué entiende que significa cada una de las opciones dadas como respuesta, cuando lo considere oportuno.

CUESTIONES GENERALES DE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

1. En la decisión de cursar estudios en la UNED, ¿en qué medida te animó y te orientó la lectura previa de la información disponible sobre las titulaciones en la web de la UNED?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones:

Partes de la base de que he leído información sobre las titulaciones y que he tomado la decisión de matricularme posteriormente a haber leído la misma. Me preguntas de qué forma influyó en mi toma de decisión el haber leído esta información.

2. Para tomar la decisión de matricularte en esta asignatura del Grado, ¿en qué medida te apoyaste en la lectura previa de la información sobre cada asignatura, publicada en la web de la UNED?:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones:

Mismo que anterior pero esta vez referido a una asignatura en concreto. Esto me hace pensar que estás evaluando la guía de una asignatura y no de una carrera o titulación. Ahora... la frase "en qué medida te apoyaste...."...umm... es que acabo de leer la pregunta 3 y como no la entiendo (me parece que me preguntas lo mismo que aquí) he vuelto a leer esta pregunta y ahora no estoy tan segura de si entendí bien la pregunta 2.

3. ¿En qué medida has leído la Guía de Estudio de la asignatura que has escogido para valorar? [La información general está disponible en la web de la UNED, y la segunda parte (relativa a las orientaciones y al plan de trabajo) en el curso virtual de dicha asignatura]:

Nada Poco Bastante Mucho

Observaciones:

Esta pregunta no termino de comprenderla. Creo que me preguntas si he leído la guía entera o si sólo he leído parte de ella. Si este fuese el caso las opciones deberían de ser algo así como: nada – una pequeña parte – una gran parte – en su totalidad

4. Para leer la Guía, ¿cuáles de estas acciones has realizado?:

- Leerla en línea (sin descargar)
- Descargarla al ordenador
- Imprimirla
- Descargarla en otros dispositivos (indica cuál o cuáles):

Observaciones:

Faltaría en la opción 2 “y leerla en pantalla”.. por eso de que quede BIEN claro. Porque para imprimirla primero tuve que descargarla y seguro que alguno te contestará las dos opciones ;-P

Lo mismo en la última opción: descargarla en otros dispositivos “para su lectura en los mismos”.

Pondría “Imprimirla” como última opción

5. Tras la lectura de la Guía, ¿tuviste dudas sobre su contenido?:

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

Observaciones:

No sé si me estás preguntando si una vez leída la guía sentí que tuve toda la información que necesitaba o si me estás preguntando si una vez leída la guía me surgieron dudas al respecto de su contenido. Es decir, yo puedo haber leído la guía y no tener dudas respecto a su contenido pero que me falte información porque no encuentre todo lo que busco en ella. Me da la sensación de que quieres preguntar lo primero pero que la pregunta, tal como está formulada, refiere a si comprendo lo que en la guía está escrito (cuestión de las formas en la redacción de la guía).. más que si la guía me da toda la información que busco.

6. En caso de que hayas tenido dudas, ¿qué decisión tomaste?:

- Ninguna
- Volver a leer la Guía
- Preguntar en el curso virtual (foros, chat)
- Preguntarle directamente al equipo docente (email, teléfono, visita en sede)

- Preguntarle al tutor del Centro Asociado
- Preguntar a compañeros usando medios externos al curso virtual
- Otra (indica cuál o cuáles): _____

Observaciones:

Esta pregunta es muy clara. Si he tenido dudas si he hecho algo al respecto y en ese caso que fue lo que hice.

7. Una vez iniciado el curso, ¿en qué medida utilizaste la Guía de Estudio de la asignatura para su seguimiento?:

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

Observaciones:

Si volví a leer la guía una vez comenzado el curso y, en caso de haberlo hecho, si lo hice en muchas ocasiones o solo ocasionalmente.

CUESTIONES ESPECÍFICAS SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

8. De los siguientes aspectos, ¿cuál de sus apartados fue el que primero leíste en la Guía, por ser más interesante para ti?:

- Actividades a realizar
- Bibliografía y recursos a utilizar
- Cronograma (o estimación de horas de estudio para los contenidos y/o actividades)
- Información del curso virtual
- Resultados de aprendizaje
- Sistema de evaluación
- Otra/s: _____

Observaciones:

Reformularía la pregunta de la siguiente manera:

"De los siguientes apartados de la Guía, ¿cuál fue el que primero leíste, por ser el más interesante para ti?"

9. ¿Qué apartados de las Guía crees que te fueron útiles para planificar tu estudio, y en qué medida?:

	No aparece	Nada	Poco	Bastante	Mucho	¿Quieres añadir algún comentario?
Parte 1. Información General de la asignatura (web de la UNED)						
Presentación						
Contextualización						
Contenidos previos recomendables						
Resultados de aprendizaje						
Contenidos de la asignatura						
Equipo docente						
Metodología						
Bibliografía básica*						
Bibliografía complementaria						
Recursos de apoyo al estudio						
Tutorización y seguimiento						
Evaluación de los aprendizajes						
Parte 2. Plan de trabajo y orientaciones para su estudio (Guía de Estudio en el curso virtual)						
Plan de trabajo						
Cronograma						
Orientaciones para el estudio de los contenidos						
Orientaciones para la realización del plan de actividades						

Observaciones:

Pides que te evalúe todos los puntos que figuran en la tabla, en función de su utilidad a la hora de organizar cómo enfrentarme al desarrollo de la asignatura. Pero no estoy segura de si eso lo siento así porque he charlado contigo :-P

Lo de "planificar tu estudio" puede ser un poco ambiguo. Al menos yo tuve que detenerme a pensar qué querías decir con eso y llegué a la conclusión de que refiere a la organización previa necesaria para poder llevar la asignatura en tiempo y forma. La pauta me la dio el apartado "parte 2.)

Por otro lado, la columna "quieres añadir algún comentario" en cada punto me parece excesivo por su cantidad y demasiado pequeño como para incitar a su contestación. Más que ponerlo en la tabla lo pondría como opción general en un recuadro debajo de la tabla.

10. Teniendo en cuenta los distintos apartados de la Guía, indica tu grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Los resultados de aprendizaje se formulan de forma clara y concisa					
Los resultados de aprendizaje pueden alcanzarse con las actividades propuestas para la asignatura					
Los resultados de aprendizaje pueden alcanzarse con los recursos disponibles (bibliografía, curso virtual, ejercicios, etc.)					
Los resultados de aprendizaje pueden alcanzarse con las horas sugeridas para el estudio					
Las orientaciones para el estudio de los contenidos son útiles para el aprendizaje de los mismos					
El sistema de evaluación permite valorar si he alcanzado o no los resultados previstos					

Observaciones:

La primera lectura de la pregunta me hizo pensar que querías que tomase en cuenta todos los apartados y viese, en cada uno de ellos, si responden o no a las afirmaciones expuestas en la tabla. Es que las preguntas anteriores refieren al análisis de puntos independientes, siempre definidos como "apartados de la Guía". En esta pregunta no usaría esas palabras porque me da la sensación de que lo que quieres es saber si una vez leída toda la guía estoy en mayor o menor medida de acuerdo con las expresiones de la tabla. En ese sentido, la expresión "apartados de la Guía" me confunde un poco. Yo presentaría la pregunta más general, tipo: "Analizando la guía en su conjunto, indica tu grado de...." (a no ser que cada expresión corresponda a un apartado de la guía y que la guía tenga en total 6 apartados y efectivamente cada expresión evalúe cada uno de esos apartados).

11. En el apartado de *Evaluación de los aprendizajes*, indica tu grado de acuerdo con las siguientes expresiones:

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Las modalidades y técnicas de evaluación se explican de forma clara (examen, pruebas de evaluación a distancia,					

etc.)					
Los criterios de evaluación se explican de forma clara (capacidad de análisis, aplicación de la teoría a la práctica, etc.)					
La ponderación de cada una de las actividades se explican de forma clara (porcentajes para la calificación final)					

Observaciones:

De esta no puedo decir nada más que lo que dice. Me pides que indique en qué medida estoy de acuerdo con las expresiones de la tabla, tomando en cuenta el apartado devaluación de los aprendizajes.-

OTRAS CUESTIONES SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

12. Una vez culminado el curso, ¿en qué medida te ha sido útil la Guía para estudiar la asignatura?:

- Nada
 Poco
 Bastante
 Mucho

Observaciones:

Esta pregunta me ha tomado por sorpresa. Hasta ahora, no se porqué, me daba la sensación de que este cuestionario se lo estabas haciendo a personas que aun no habían cursado en su totalidad la asignatura :-P

Preguntas en qué medida me ha ayudado la guía para “organizar mis estudios en relación a la asignatura”... aunque yo pondría toda esta frase en lugar de “estudiar la asignatura”

13. En esta primera convocatoria de exámenes, ¿cuál ha sido tu decisión en relación con esta asignatura?:

- Presentarme la primera semana
 Presentarme la segunda semana
 Dejarla para la convocatoria de septiembre
 No presentarme (abandono)

Justifica brevemente tu respuesta:

Observaciones:

Puedes presentarte en semanas diferentes?. Me preguntas cuándo decidí presentarme y que indique qué me llevó a tomar esa decisión.

14. En caso de haberte presentado al examen, ¿cuál es tu expectativa de logro?:

- Suspenso
- Aprobado
- Notable
- Sobresaliente
- No lo sé

Observaciones:

"¿cuál es tu expectativa de logro?" me suena raro. .. ¿Qué resultado esperas obtener/conseguir?"

15. En tu opinión, ¿cuánto han influido las orientaciones de la Guía para esta expectativa?:

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

Observaciones:

Me preguntas si el haber leído la guía ha influenciado de alguna manera mis expectativas respecto a la nota final que espero alcanzar.

CUESTIONES DE OPINIÓN SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO (GE)

16. En caso de que te hayas matriculado de varias asignaturas en el primer cuatrimestre, ¿cuáles han sido tus razones para elegir esta Guía de estudio en particular?:

Observaciones:

Matriculado de..?.. o matriculado en..?

No comprendo la pregunta... es que hay más de una guía de estudio?... creo que no tengo claro lo que es una guía de estudio... creía que era la presentación de cada asignatura...

17. Según tu opinión, ¿qué es lo mejor y lo peor de esta Guía de estudio?:

Observaciones:

Teniendo claro a qué refieres con Guía de estudios, me preguntas lo que más me ha gustado y lo que menos respecto a ella.

18. En tu opinión, ¿qué información no contiene la Guía de estudio que podría haberte sido útil para abordar el estudio de la asignatura?:

Observaciones:

Solicitas información referente a carencias que pueda tener la guía. Cuestiones que el estudiante haya echado en falta.

19. Para terminar, señala la sugerencia que consideres más importante para la mejora de la Guía de estudio:

Observaciones:

Solicitas de forma explícita que te den una sugerencia respecto a la guía, en lugar de simplemente dar la opción a que, si quieren, sugieran algo.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Febrero, 2010

Anexo 3 Cuestionario *ad hoc* aplicado (versión impresa)

Instituto Universitario
de Educación a Distancia



ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA UNED SOBRE LAS GUÍAS DE ESTUDIO DE LOS NUEVOS GRADOS ADAPTADOS AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

PRESENTACIÓN

Estimado/a estudiante:

El Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) de la UNED está realizando una investigación sobre las Guías de Estudio de los nuevos Grados adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Los estudiantes de la UNED suelen participar en las encuestas que se les presentan para evaluar la calidad del modelo de educación impartido, por lo que te invitamos a contestar el siguiente cuestionario. Para hacerlo, deberás **elegir aquella Guía de Estudio** - de una de las asignaturas en las que te hayas matriculado en el primer cuatrimestre de este curso- que **consideres que ofrece mejor información**.

Los resultados de la investigación serán dados a conocer a través de un informe al que podrás acceder.

Te recordamos que, de acuerdo con la Ley General de Protección de Datos, los datos de identificación del cuestionario serán tratados de forma anónima y destruidos una vez concluya el estudio.

El IUED agradece tu colaboración.

DATOS PERSONALES

Sexo: Femenino Masculino

Edad: (número entero)

Situación profesional actual:

- Trabajador/a por cuenta ajena
- Trabajador/a por cuenta propia
- Trabajador/a en un negocio familiar
- Labores de casa
- Sólo estudio
- Buscando trabajo
- Parado/a
- Jubilado/a

Facultad o Escuela a la que perteneces:

- Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales

- Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática
- Facultad de Ciencias
- Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
- Facultad de Ciencias Políticas y Sociología
- Facultad de Derecho
- Facultad de Educación
- Facultad de Filología
- Facultad de Filosofía
- Facultad de Geografía e Historia
- Facultad de Psicología

Grado (Titulación en la que te has matriculado):²²

- Ciencia Política y de la Administración
- Economía
- Educación Social
- Estudios Ingleses
- Filosofía
- Geografía e Historia
- Historia del Arte
- Ingeniería Eléctrica
- Ingeniería Electrónica, Industrial y Automática
- Ingeniería Mecánica
- Lengua y Literatura Españolas
- Psicología
- Sociología

Centro asociado al que perteneces:

¿Cuándo fue la última vez que cursaste estudios en un centro educativo secundario o superior?

- El año pasado
- Hace dos años
- Tres o cuatro años
- De cinco a diez años
- Más de diez años

²² En el instrumento aplicado en 2010-2011, se incluyeron los 13 grados que se implantaron en ese curso académico.

CUESTIONES GENERALES DE LA GUÍA DE ESTUDIO (GE)

Asignatura que has elegido para valorar. (Si te has matriculado de varias asignaturas en el primer cuatrimestre, elige aquella cuya Guía de Estudio consideres que te aporta mejor información):

(Elige la asignatura de acuerdo con tu Grado)

1. ¿En qué medida has leído, antes de este momento, la Guía de Estudio de la asignatura que has escogido para valorar? (La información general está disponible en la web de la UNED, y la segunda parte - relativa a las orientaciones y al plan de trabajo- en el curso virtual de dicha asignatura):

Nada Poco Bastante Mucho

(En caso de que tu respuesta haya sido "Poco", "Bastante" o "Mucho", sigue adelante con el cuestionario. Si tu respuesta ha sido "Nada", te agradecemos tu colaboración pero no es necesario que sigas respondiendo)

2. Para leer la Guía, ¿Cuáles de estas acciones has realizado?

Leerla en línea (sin descargar)

Descargarla al ordenador

Imprimirla

Descargarla en otros dispositivos (indica cuál o cuáles):

3. Para tomar la decisión de matricularte en esta asignatura del Grado, ¿en qué medida te apoyaste en la lectura de la información de esta asignatura, publicada en la web de la UNED

Nada Poco Bastante Mucho

4. Para informarte sobre aspectos importantes de la asignatura, ¿a cuál de las siguientes fuentes has acudido con mayor frecuencia?:

- Ninguna
- La Guía de estudio
- Preguntar en los foros y/o el chat del curso virtual
- Preguntarle directamente al equipo docente (e-mail, teléfono, visita en sede)
- Preguntarle al tutor/a del Centro Asociado
- Preguntar a compañeros usando medios externos al curso virtual
- Otra (indica cuál o cuáles):

5. Tras la lectura inicial de la Guía, ¿tuviste dudas sobre aspectos fundamentales para llevar a cabo el estudio de la asignatura?

- Nada Poco Bastante Mucho

6. En caso de que hayas tenido dudas, ¿qué decisión tomaste?:

- Ninguna
- Volver a leer la Guía
- Preguntar en el curso virtual (foros, chat)
- Preguntarle directamente al equipo docente (e-mail, teléfono, visita en sede)
- Preguntarle al tutor del Centro Asociado
- Preguntar a compañeros usando medios externos al curso virtual
- Otra (indica cuál o cuáles):

7. Una vez iniciado el cuatrimestre, ¿en qué medida consultaste la Guía de Estudio para el seguimiento de la asignatura?:

- Nada Poco Bastante Mucho

8. Tras la lectura de la Guía, ¿te ha surgido alguna reflexión sobre la manera de estudiar esta asignatura?:

- No, no me lo he planteado
- Sí, he pensado en ello
- Sí, incluso modifiqué mi plan inicial de cómo estudiar la asignatura
- Otra:

9. Y al margen de esta asignatura concreta, ¿has reflexionado sobre tus métodos de estudio en general?:

- No, no me lo he planteado
- Sí, he pensado en ello
- Sí, incluso he modificado mi forma de estudiar
- Sí, incluso he buscado información sobre cursos de métodos y técnicas de estudio

CUESTIONES ESPECÍFICAS SOBRE LA GUÍA DE ESTUDIO (GE)

10. En esta primera convocatoria de exámenes, ¿cuál ha sido tu decisión en relación con esta asignatura?:

- Presentarme en la primera semana
- Presentarme en la segunda semana
- Dejarla para la convocatoria de septiembre
- No presentarme

11. Una vez culminado el cuatrimestre, ¿en qué medida crees que cada apartado de la Guía te fue útil para el estudio de la asignatura?:

	No aparece	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Parte 1. Información General de la asignatura (web de la UNED)					
Presentación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contextualización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contenidos previos recomendables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resultados de aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contenidos de la asignatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipo docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metodología	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bibliografía básica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bibliografía complementaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recursos de apoyo al estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutorización y seguimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación de los aprendizajes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parte 2. Plan de trabajo y orientaciones para su estudio (Guía de Estudio en el curso virtual)					
Plan de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cronograma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientaciones para el estudio de los contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientaciones para la realización del plan de actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Quieres añadir algún comentario?

◀
▶

13. De los siguientes aspectos, ¿cuáles consideras que hacen que esta Guía de Estudio sea mejor en relación con la(s) de otra(s) asignatura(s) en la(s) que te hayas matriculado?:

- Contextualización de la asignatura
- Explicación de los resultados de aprendizaje
- Orientaciones para el estudio de los contenidos
- Plan de trabajo recomendado
- Orientaciones para realización del plan de trabajo
- Explicación de la metodología a seguir
- Actividades a realizar en la asignatura
- Modo de evaluar el aprendizaje
- Bibliografía
- Claridad de las orientaciones
- Interés que suscita para el estudio de la asignatura
- Otra (indica cuál o cuáles):

14. De manera general, ¿en qué medida te ha sido útil la Guía para estudiar la asignatura?:

- Nada Poco Bastante Mucho

Anexo 4 Enlaces al cuestionario desde las Comunidades de Acogida



Estudiantes nuevos de la Facultad de Psicología

Estás en: Mi portal > Estudiantes nuevos de la Facul...

Iconos de Navegación: **Activar / Desactivar** | Configuración | Edición: **Activar / Desactivar** ?
Significado de los iconos de las actividades/recursos

Foros de discusión | Novedades | Guía de Estudio | Cuestionario | Chat

Biblioteca | Tablón de noticias | Preguntas más frecuentes

Cuestionario sobre Guías de Estudio

La UNED, a través de su Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) necesita valorar la utilidad de las Guías de Estudio para nuestros nuevos estudiantes de Grado. Por esta razón, os solicitamos encarecidamente vuestra colaboración a través de una encuesta.

Si has cursado al menos una asignatura de grado en el primer cuatrimestre, y quieres participar, contesta, por favor, a las preguntas que te hacemos. No te llevará mucho tiempo.
Enlace a la encuesta aquí

Bienvenid@s a la Comunidad de Estudiantes nuevos de la Facultad de Psicología ... un espacio del Plan de Acogida de la UNED

En esta comunidad queremos ayudarte en el comienzo de tus estudios en la UNED. En este espacio encontrarás, a lo largo del próximo año, a todos los **compañeros y compañeras** que, como tú, inician sus estudios en la UNED, así como a un/a profesor/a de tu Facultad, que te acompañará en tus primeros pasos en la Universidad dando respuesta a tus dudas en los foros temáticos correspondientes.

En la Comunidad iremos presentándote, de forma secuencial, un conjunto de módulos de contenido destinados a que te familiarices con los siguientes aspectos:

- La UNED, su metodología y los recursos con los que cuentas para llevar a cabo tus estudios.



Estudiantes nuevos de la Escuela de Ingenieros Industriales

Estás en: Mi portal > Estudiantes nuevos de la Escue...

Iconos de Navegación: **Activar / Desactivar** | Configuración | Edición: **Activar / Desactivar** ?
Significado de los iconos de las actividades/recursos

Foros de discusión | Novedades | Guía de Estudio | Cuestionario | Chat

Biblioteca | Tablón de noticias | Preguntas más frecuentes

Cuestionario sobre Guías de Estudio

La UNED, a través de su Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) necesita valorar la utilidad de las Guías de Estudio para nuestros nuevos estudiantes de Grado. Por esta razón, os solicitamos encarecidamente vuestra colaboración a través de una encuesta.

Si has cursado al menos una asignatura de grado en el primer cuatrimestre, y quieres participar, contesta, por favor, a las preguntas que te hacemos. No te llevará mucho tiempo.
Enlace a la encuesta aquí

Bienvenid@s a la Comunidad de Estudiantes nuevos de la Escuela de Ingenieros Industriales... un espacio del Plan de Acogida de la UNED

En esta comunidad queremos ayudarte en el comienzo de tus estudios en la UNED. En este espacio encontrarás, a lo largo del próximo año, a todos los **compañeros y compañeras** que, como tú, inician sus estudios en la UNED, así como a un/a profesor/a de tu Facultad, que te acompañará en tus primeros pasos en la Universidad dando respuesta a tus dudas en los foros temáticos correspondientes.

En la Comunidad iremos presentándote, de forma secuencial, un conjunto de módulos de contenido destinados a que te familiarices con los siguientes aspectos:



UNED Estudiantes nuevos de la ETS de Ingeniería Informática CINETEC

Inicio Cursos Comunidades Estudiantes nuevos de la ETS d... Convertirse en usuario

Estás en: Mi portal > Estudiantes nuevos de la ETS d...

Iconos de Navegación: **Activar / Desactivar** | Configuración | Edición: **Activar / Desactivar** ?
Significado de los iconos de las actividades/recursos

Foros de discusión, Novedades, Guía de Estudio, Cuestionario, Chat, Biblioteca, Tablón de noticias, Preguntas más frecuentes

Cuestionario sobre Guías de Estudio
La UNED, a través de su Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) necesita valorar la utilidad de las Guías de Estudio para nuestros nuevos estudiantes de Grado. Por esta razón, os solicitamos encarecidamente vuestra colaboración a través de una encuesta.
Si has cursado al menos una asignatura de grado en el primer cuatrimestre, y quieres participar, contesta, por favor, a las preguntas que te hacemos. No te llevará mucho tiempo.
[Enlace a la encuesta aquí](#)

Bienvenid@s a la Comunidad de Estudiantes nuevos de la Escuela de Ingeniería Informática
... un espacio del Plan de Acogida de la UNED

En esta comunidad queremos ayudarte en el comienzo de tus estudios en la UNED. En este espacio encontrarás, a lo largo del próximo año, a todos los **compañeros y compañeras** que, como tú, inician sus estudios en la UNED, así como a un/a profesor/a de tu Facultad, que te acompañará en tus primeros pasos en la Universidad dando respuesta a tus dudas en los foros temáticos correspondientes.
En la Comunidad iremos presentándote, de forma secuencial, un conjunto de módulos de contenido destinados a que te familiarices con los siguientes aspectos:



UNED Estudiantes nuevos de la Facultad de Ciencias CINETEC

Inicio Cursos Comunidades Estudiantes nuevos de la Facul... Convertirse en usuario

Estás en: Mi portal > Estudiantes nuevos de la Facul...

Iconos de Navegación: **Activar / Desactivar** | Configuración | Edición: **Activar / Desactivar** ?
Significado de los iconos de las actividades/recursos

Foros de discusión, Novedades, Guía de Estudio, Cuestionario, Chat, Biblioteca, Tablón de noticias, Preguntas más frecuentes

Cuestionario sobre Guías de Estudio
La UNED, a través de su Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) necesita valorar la utilidad de las Guías de Estudio para nuestros nuevos estudiantes de Grado. Por esta razón, os solicitamos encarecidamente vuestra colaboración a través de una encuesta.
Si has cursado al menos una asignatura de grado en el primer cuatrimestre, y quieres participar, contesta, por favor, a las preguntas que te hacemos. No te llevará mucho tiempo.
[Enlace a la encuesta aquí](#)

Bienvenid@s a la Comunidad de Estudiantes nuevos de la Facultad de Ciencias
... un espacio del Plan de Acogida de la UNED

En esta comunidad queremos ayudarte en el comienzo de tus estudios en la UNED. En este espacio encontrarás, a lo largo del próximo año, a todos los **compañeros y compañeras** que, como tú, inician sus estudios en la UNED, así como a un/a profesor/a de tu Facultad, que te acompañará en tus primeros pasos en la Universidad dando respuesta a tus dudas en los foros temáticos correspondientes.
En la Comunidad iremos presentándote, de forma secuencial, un conjunto de módulos de contenido destinados a que te familiarices con los siguientes aspectos:

- La UNED, su metodología y los recursos con los que cuentas para llevar a cabo tus estudios.



UNED Estudiantes nuevos de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Inicio Cursos Comunidades Estudiantes nuevos de la Facul... Convertirse en usuario

Estás en: Mi portal > Estudiantes nuevos de la Facul...

Iconos de Navegación: **Activar / Desactivar** | Configuración | Edición: **Activar / Desactivar** ?
Significado de los iconos de las actividades/recursos

Foros de discusión Novedades Guía de Estudio Cuestionario Chat

Biblioteca Tablón de noticias Preguntas más frecuentes

Cuestionario sobre Guías de Estudio

La UNED, a través de su Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) necesita valorar la utilidad de las Guías de Estudio para nuestros nuevos estudiantes de Grado. Por esta razón, os solicitamos encarecidamente vuestra colaboración a través de una encuesta.

Si has cursado al menos una asignatura de grado en el primer cuatrimestre, y quieres participar, contesta, por favor, a las preguntas que te hacemos. No te llevará mucho tiempo.

[Enlace a la encuesta aquí](#)

En esta comunidad queremos ayudarte en el comienzo de tus estudios en la UNED. En este espacio encontrarás, a lo largo del próximo año, a todos los **compañeros y compañeras** que, como tú, inician sus estudios en la UNED, así como a un/a profesor/a de tu Facultad, que te acompañará en tus primeros pasos en la Universidad dando respuesta a tus dudas en los foros temáticos correspondientes.

En la Comunidad iremos presentándote, de forma secuencial, un conjunto de módulos de contenido destinados a que te familiarices con los siguientes aspectos:

- La UNED, su metodología y los recursos con los que cuentas para llevar a cabo tus estudios.
- para controlar y regular tu propio proceso de aprendizaje, estableciendo tus objetivos, planificando, desarrollando tu



UNED Estudiantes nuevos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología

Inicio Cursos Comunidades Estudiantes nuevos de la Facul... Convertirse en usuario

Estás en: Mi portal > Estudiantes nuevos de la Facul...

Iconos de Navegación: **Activar / Desactivar** | Configuración | Edición: **Activar / Desactivar** ?
Significado de los iconos de las actividades/recursos

Foros de discusión Novedades Guía de Estudio Cuestionario Chat

Biblioteca Tablón de noticias Preguntas más frecuentes

Cuestionario sobre Guías de Estudio

La UNED, a través de su Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) necesita valorar la utilidad de las Guías de Estudio para nuestros nuevos estudiantes de Grado. Por esta razón, os solicitamos encarecidamente vuestra colaboración a través de una encuesta.

Si has cursado al menos una asignatura de grado en el primer cuatrimestre, y quieres participar, contesta, por favor, a las preguntas que te hacemos. No te llevará mucho tiempo.

[Enlace a la encuesta aquí](#)

Bienvenid@s a la Comunidad de Estudiantes nuevos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología ... un espacio del Plan de Acogida de la UNED

En esta comunidad queremos ayudarte en el comienzo de tus estudios en la UNED. En este espacio encontrarás, a lo largo del próximo año, a todos los **compañeros y compañeras** que, como tú, inician sus estudios en la UNED, así como a un/a profesor/a de tu Facultad, que te acompañará en tus primeros pasos en la Universidad dando respuesta a tus dudas en los foros temáticos correspondientes.

En la Comunidad iremos presentándote, de forma secuencial, un conjunto de módulos de contenido destinados a que te familiarices con los siguientes aspectos:



Estudiantes nuevos de la Facultad de Derecho

Estás en: Mi portal > Estudiantes nuevos de la Facul...

Iconos de Navegación: **Activar** / Desactivar | Configuración | Edición: Activar / **Desactivar** ?
Significado de los iconos de las actividades/recursos

Foros de discusión | Noticias | Guía de Estudio | Cuestionario | Chat
Biblioteca | Tablón de noticias | Preguntas más frecuentes

Cuestionario sobre Guías de Estudio
La UNED, a través de su Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) necesita valorar la utilidad de las Guías de Estudio para nuestros nuevos estudiantes de Grado. Por esta razón, os solicitamos encarecidamente vuestra colaboración a través de una encuesta.
Si has cursado al menos una asignatura de grado en el primer cuatrimestre, y quieres participar, contesta, por favor, a las preguntas que te hacemos. No te llevará mucho tiempo.
[Enlace a la encuesta aquí](#)

Bienvenid@s a la Comunidad de Estudiantes nuevos de la Facultad de Derecho
... un espacio del Plan de Acogida de la UNED
En esta comunidad queremos ayudarte en el comienzo de tus estudios en la UNED. En este espacio encontrarás, a lo largo del próximo año, a todos los **compañeros y compañeras** que, como tú, inician sus estudios en la UNED, así como a un/a profesor/a de tu Facultad, que te acompañará en tus primeros pasos en la Universidad dando respuesta a tus dudas en los foros temáticos correspondientes.
En la Comunidad iremos presentándote, de forma secuencial, un conjunto de módulos de contenido destinados a que te familiarices con los siguientes aspectos:

- La UNED, su metodología y los recursos con los que cuentas para llevar a cabo tus estudios.



Estudiantes nuevos de la Facultad de Educación

Estás en: Mi portal > Estudiantes nuevos de la Facul...

Iconos de Navegación: **Activar** / Desactivar | Configuración | Edición: Activar / **Desactivar** ?
Significado de los iconos de las actividades/recursos

Foros de discusión | Noticias | Guía de Estudio | Cuestionario | Chat
Biblioteca | Tablón de noticias | Preguntas más frecuentes

Cuestionario sobre Guías de Estudio
La UNED, a través de su Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) necesita valorar la utilidad de las Guías de Estudio para nuestros nuevos estudiantes de Grado. Por esta razón, os solicitamos encarecidamente vuestra colaboración a través de una encuesta.
Si has cursado al menos una asignatura de grado en el primer cuatrimestre, y quieres participar, contesta, por favor, a las preguntas que te hacemos. No te llevará mucho tiempo.
[Enlace a la encuesta aquí](#)

Bienvenid@s a la Comunidad de Estudiantes nuevos de la Facultad de Educación ... un espacio del Plan de Acogida de la UNED
En esta comunidad queremos ayudarte en el comienzo de tus estudios en la UNED. En este espacio encontrarás, a lo largo del próximo año, a todos los **compañeros y compañeras** que, como tú, inician sus estudios en la UNED, así como a un/a profesor/a de tu Facultad, que te acompañará en tus primeros pasos en la Universidad dando respuesta a tus dudas en los foros temáticos correspondientes.
En la Comunidad iremos presentándote, de forma secuencial, un conjunto de módulos de contenido destinados a que te familiarices con los siguientes aspectos:

- La UNED, su metodología y los recursos con los que cuentas para llevar a cabo tus estudios.



Estudiantes nuevos de la Facultad de Filología

Mis herramientas: Comunidad, Calendario, Miembros, Tareas, Evaluaciones, Novedades, Panel de control; Administración: Administrar miembros, Nueva cita, Personalizar portal, Administrar archivos, Nuevo bloque de P+F, Añadir una P+F a un bloque, Crear sala de chat, Crear foro, Nuevo grupo de trabajo; Mi calendario

Estás en: Mi portal > Estudiantes nuevos de la Facul...

Iconos de Navegación: **Activar / Desactivar** | Configuración | Edición: **Activar / Desactivar** ?
Significado de los iconos de las actividades/recursos

Foros de discusión, Novedades, Guía de Estudio, Cuestionario, Chat, Biblioteca, Tablón de noticias, Preguntas más frecuentes

Cuestionario sobre Guías de Estudio
La UNED, a través de su Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) necesita valorar la utilidad de las Guías de Estudio para nuestros nuevos estudiantes de Grado. Por esta razón, os solicitamos encarecidamente vuestra colaboración a través de una encuesta.
Si has cursado al menos una asignatura de grado en el primer cuatrimestre, y quieres participar, contesta, por favor, a las preguntas que te hacemos. No te llevará mucho tiempo.
[Enlace a la encuesta aquí](#)

Bienvenid@s a la Comunidad de Estudiantes nuevos de la Facultad de Filología ... un espacio del Plan de Acogida de la UNED

En esta comunidad queremos ayudarte en el comienzo de tus estudios en la UNED. En este espacio encontrarás, a lo largo del próximo año, a todos los **compañeros y compañeras** que, como tú, inician sus estudios en la UNED, así como a un/a **profesor/a** de tu Facultad, que te acompañará en tus primeros pasos en la Universidad dando respuesta a tus dudas en los foros temáticos correspondientes.

En la Comunidad iremos presentándote, de forma secuencial, un conjunto de módulos de contenido destinados a que te familiarices con los siguientes aspectos:

- La UNED, su metodología y los recursos con los que cuentas para llevar a cabo tus estudios.



Estudiantes nuevos de la Facultad de Filosofía

Mis herramientas: Comunidad, Calendario, Miembros, Tareas, Evaluaciones, Novedades, Panel de control; Administración: Administrar miembros, Nueva cita, Personalizar portal, Administrar archivos, Nuevo bloque de P+F, Añadir una P+F a un bloque, Crear sala de chat, Crear foro, Nuevo grupo de trabajo; Mi calendario

Estás en: Mi portal > Estudiantes nuevos de la Facul...

Iconos de Navegación: **Activar / Desactivar** | Configuración | Edición: **Activar / Desactivar** ?
Significado de los iconos de las actividades/recursos

Foros de discusión, Novedades, Guía de Estudio, Cuestionario, Chat, Biblioteca, Tablón de noticias, Preguntas más frecuentes

Cuestionario sobre Guías de Estudio
La UNED, a través de su Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) necesita valorar la utilidad de las Guías de Estudio para nuestros nuevos estudiantes de Grado. Por esta razón, os solicitamos encarecidamente vuestra colaboración a través de una encuesta.
Si has cursado al menos una asignatura de grado en el primer cuatrimestre, y quieres participar, contesta, por favor, a las preguntas que te hacemos. No te llevará mucho tiempo.
[Enlace a la encuesta aquí](#)

Bienvenid@s a la Comunidad de Estudiantes nuevos de la Facultad de Filosofía... un espacio del Plan de Acogida de la UNED

En esta comunidad queremos ayudarte en el comienzo de tus estudios en la UNED. En este espacio encontrarás, a lo largo del próximo año, a todos los **compañeros y compañeras** que, como tú, inician sus estudios en la UNED, así como a un/a **profesor/a** de tu Facultad, que te acompañará en tus primeros pasos en la Universidad dando respuesta a tus dudas en los foros temáticos correspondientes.

En la Comunidad iremos presentándote, de forma secuencial, un conjunto de módulos de contenido destinados a que te familiarices con los siguientes aspectos:

- La UNED, su metodología y los recursos con los que cuentas para llevar a cabo tus estudios.



UNED Estudiantes nuevos de la Facultad de Geografía e Historia

Estás en: Mi portal > Estudiantes nuevos de la Facul...

Iconos de Navegación: **Activar / Desactivar** | Configuración | Edición: **Activar / Desactivar** ?
Significado de los iconos de las actividades/recursos

Foros de discusión Noticias Guía de Estudio Cuestionario Chat

Biblioteca Tablón de noticias Preguntas más frecuentes

Cuestionario sobre Guías de Estudio

La UNED, a través de su Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) necesita valorar la utilidad de las Guías de Estudio para nuestros nuevos estudiantes de Grado. Por esta razón, os solicitamos encarecidamente vuestra colaboración a través de una encuesta.

Si has cursado al menos una asignatura de grado en el primer cuatrimestre, y quieres participar, contesta, por favor, a las preguntas que te hacemos. No te llevará mucho tiempo.
[Enlace a la encuesta aquí](#)

Bienvenid@s a la Comunidad de Estudiantes nuevos de la Facultad de Geografía e Historia... un espacio del Plan de Acogida de la UNED

En esta comunidad queremos ayudarte en el comienzo de tus estudios en la UNED. En este espacio encontrarás, a lo largo del próximo año, a todos los **compañeros y compañeras** que, como tú, inician sus estudios en la UNED, así como a un/a profesor/a de tu Facultad, que te acompañará en tus primeros pasos en la Universidad dando respuesta a tus dudas en los foros temáticos correspondientes.

En la Comunidad iremos presentándote, de forma secuencial, un conjunto de módulos de contenido destinados a que te familiarices con los siguientes aspectos:

Anexo 5 Asignaturas cuyas Guías de Estudio fueron valoradas por los encuestados

Asignatura	Frecuencia
Álgebra	8
Antropología Social I	1
Arte Prehistórico	2
Biología I	3
Cálculo	5
Comentario Literario de Textos Ingleses	3
Comunicación Oral y Escrita en Español I	5
Comunicación Oral y Escrita en Lengua Española I	4
Comunicación y Educación	15
Derecho Civil I: Parte general, Persona y Familia	8
Derecho Civil: Persona y Patrimonio	3
Derechos Humanos y Educación	22
Economía Mundial	2
El Lenguaje Humano	5
Estadística Aplicada a la Educación	4
Estado Constitucional	1
Éticas Contemporáneas	1
Expresión Gráfica en Ingeniería Eléctrica	2

Asignatura	Frecuencia
Expresión Gráfica en Ingeniería Electrónica y Automática	3
Expresión Gráfica y Diseño Asistido	2
Física I	6
Funciones de una Variable I	1
Fundamentos Clásicos de la Democracia y de la Administración	1
Fundamentos de Ciencia Política I	15
Fundamentos de Derecho Administrativo	1
Fundamentos de Programación	1
Fundamentos de Psicobiología	26
Fundamentos de Trabajo Social	3
Fundamentos Químicos de la Ingeniería	8
Geografía de los Recursos Turísticos	8
Geografía General I - Física	2
Geografía Humana	1
Geología I	3
Historia Antigua	8
Historia Antigua I - Próximo Oriente y Egipto	9
Historia Antigua y Medieval	1
Historia de la Filosofía Antigua y Medieval	5
Historia del Arte Antiguo en Egipto y Próximo Oriente	12

Asignatura	Frecuencia
Historia del Arte de la Antigua Edad Media	3
Historia del Arte de la Baja Edad Media	1
Historia Económica Mundial	4
Historia Medieval I - Siglos V al XII	4
Historia Política y Social Contemporánea de España	5
Inglés Instrumental I	6
Introducción a la Contabilidad	11
Introducción a la Economía	6
Introducción a la Economía de la Empresa	6
Introducción a la Economía para Turismo	1
Introducción a la Microeconomía	5
Introducción a la Sociología	2
Introducción a la Sociología I	2
Introducción a los Servicios Sociales	1
Introducción al Análisis de Datos	4
Introducción al Derecho Procesal	2
Introducción al Marketing Turístico	1
Lengua Moderna I - Lenguas Cooficiales - Gallego	1
Lengua Moderna I - Lenguas Extranjeras - Inglés	1
Literatura Inglesa I - Ejes de la Literatura Medieval y Renacentista	11

Matemática Discreta 2

Asignatura	Frecuencia
Matemáticas I	9
Matemáticas para la Economía - Cálculo	1
Mundos Anglófonos en Perspectiva Histórica y Cultural	4
Orígenes y Desarrollo del Trabajo Social	1
Prehistoria I - Las primeras etapas de la Humanidad	9
Principios Básicos de Química y Estructura	1
Psicología de la Motivación	20
Psicología del Aprendizaje	7
Psicología del Desarrollo	26
Psicología Social	29
Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación	16
Técnicas de Investigación Social I	2
Técnicas y medios artísticos	8
Textos Literarios de la Edad Media	3
Textos Literarios del Siglo de Oro	1
Total	426