

Entornos Personales de Aprendizaje: satisfacción de los estudiantes y bienestar subjetivo docente

LOURDES VILLALUSTRE MARTÍNEZⁱ

Universidad de Oviedo, Espanha
villalustrelourdes@uniovi.es

M^a ESTHER DEL MORAL PÉREZⁱⁱ

Universidad de Oviedo, Espanha
emoral@uniovi.es

Resumo: Los Entornos Personales de Aprendizaje (Personal Learning Environment: PLE) ayudan a los estudiantes a tomar el control y gestión de su propio aprendizaje permitiendo el acceso a la información y el conocimiento de una forma personalizada, conectando recursos y contenidos mediante la utilización de diferentes estrategias de aprendizaje. En este sentido, en la asignatura virtual *Educación en el ámbito rural* se introdujeron cambios sistematizados con el fin de ir configurando espacios flexibles que permitan a los estudiantes crear su Entorno Personal de Aprendizaje o PLE. Esa evolución progresiva pretendía responder a las necesidades detectadas, y a las demandas efectuadas por estudiantes. Tras implementar dichos cambios, se recabó información sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes (N=161) en relación a los reajustes efectuados en aquellos elementos claves que propiciaran la construcción del PLE, y también sobre el grado de bienestar que las docentes manifestaron tener tras implementarlos. Entre los resultados obtenidos destaca las preferencias de los estudiantes por la búsqueda y actualización permanente de la información en un proceso continuo y de complejidad creciente. Y, se observa una repercusión positiva en el bienestar subjetivo de las docentes, gracias a la implicación emocional que garantizó el buen desarrollo de las iniciativas efectuadas.

Palabras clave: Entorno personal de aprendizaje, satisfacción, bienestar subjetivo, estrategias de aprendizaje

1. INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior han experimentado transformaciones en los modelos de enseñanza-aprendizaje como consecuencia de los cambios y avances tecnológicos acaecidos. Todo ello exige revisar los paradigmas pedagógicos y promover experiencias innovadoras que enfatizan la propuesta de estrategias didácticas apoyadas en las nuevas tecnologías.

Han sido numerosas las investigaciones y estudios que convergen en analizar las estrategias y metodologías didácticas desarrolladas en las acciones de e-learning (Albano, Gaeta y Salerno, 2006), el nivel de satisfacción y percepciones de los estudiantes en relación a ello (Schell, 2001; Sun et al., 2008), su relación con el rendimiento académico (Paechter, Maier y Macher, 2010), el efecto de los estilos de aprendizaje en los procesos de formación a distancia (Manochehr, 2006), etc. Los enfoques abordados han sido profusos destinados a establecer las

condiciones necesarias para generar un modelo de e-learning que propicie la adquisición de nuevos aprendizajes.

Sin embargo, tal y como establece Brown (2010) las acciones y experiencias de e-learning llevadas a cabo no han tenido un gran impacto cualitativo sobre la educación y sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, al considerar que no han supuesto apenas cambios metodológicos considerables en la formación virtual universitaria.

Desde hace unos años, coincidiendo con la aparición de la Web 2.0, el entorno donde aprendemos, nos relacionamos y nos informamos ha sufrido una transformación importante bajo la premisa de ofrecer espacios centrados en el usuario. En este contexto surgen los denominados *Personal Learning Environment* (PLE) (Severance, Hardin y Whyte, 2008).

En ellos se pone el acento en las características cognitivas del estudiante y la flexibilidad del entorno tecnológico para facilitar la adquisición de nuevos saberes (Johnson y Liber, 2008; Downes, 2010). El aprendizaje se concibe como una estructura definida de conexiones que permite reconstruir la información en conocimiento mediante tres procesos cognitivos básicos: leer, reflexionar y compartir.

Bajo esta concepción del aprendizaje, la tecnología se convierte en el vehículo que posibilita tanto el acceso y tratamiento de la información, -mediante blogs, wikis, podcast, etc.-, (Dabbagh y Kitsantas, 2012) como el contacto y la conexión con otras personas a través de espacios sociales. De este modo, el aprendizaje se fundamenta en dos componentes: uno de construcción individual del conocimiento y; el otro social, destinado a compartir dicho conocimiento.

Por tanto, el PLE es consecuencia directa de la actividad del estudiante y de sus acciones individuales (Krieslinger y Gillet, 2008) mediante la creación de una red personal de aprendizaje. Su objetivo es dotar a los discentes de las habilidades y competencias necesarias para

auto-gestionar su aprendizaje partiendo de sus conocimientos previos, intereses y motivaciones.

Esta concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje implica cambios de gran calado, tal y como apuntan Johnson y Sherlock (2014), que afectan tanto a la cultura educativa y organizativa, al diseño de la acción formativa, a los roles a asumir por docentes y estudiantes; como al acceso y gestión de la información. Cambios que pocas instituciones educativas universitarias están preparadas para asumir ya que suponen modificaciones importantes en los desarrollos técnicos y en la concepción teórica y metodológica de la educación.

No obstante, existen iniciativas particulares que intentan ofrecer una enseñanza virtual individualizada y adaptada a las necesidades cognitivas de sus estudiantes en un intento de favorecer el aprendizaje. Con estas premisas se desarrolla el siguiente estudio, bajo la concepción inicial de que los discentes pueden formar parte de la elaboración normativa de la asignatura adaptándola a sus requerimientos y exigiendo una enseñanza cada vez más individualizada.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

La investigación llevada a cabo se marcó dos objetivos fundamentales:

- a) Valorar los *niveles de satisfacción* expresados por los discentes en relación a los cambios realizados, que afectaban tanto a la metodología, las estrategias didácticas adoptadas, como a los medios y recursos utilizados operados en la asignatura virtual *Educación en el ámbito rural*, con fin de propiciar la creación de Entornos Personales de Aprendizaje o PLE.

Entendemos que la opinión de los estudiantes, en tanto sujetos pacientes que han recibido la formación, tiene una importancia fundamental. Por ello, y al igual que en otras investigaciones (Molero, 2007; Tejedor y García-Valcárcel, 2007; Summers, Waigandt y Whittaker, 2005), la medida de dichas opiniones se realizó a partir de encuestas como procedimiento de evaluación para determinar el nivel de satisfacción de los discentes en relación a los cambios operados en la asignatura. En este sentido, han proliferado los estudios centrados en el análisis de la eficacia de la enseñanza en relación con el nivel de satisfacción de los discentes, como los desarrollados por Durkin, Simkin, Knox y ContiRamsden (2009); Lin (2008); So y Brush (2008); Burnett, Bonnici, Miksa y Kim (2007); Lin y Overbaugh (2007); Pascual (2007); Love y Scoble (2006); Molero y Ruiz (2005); Chang (2005); Beran y Violota (2005); Apodaka y Grad (2002); Tejedor (2002), entre otros.

Las opiniones de los estudiantes sobre la formación que han recibido ofrecen una gran cantidad de información que permite conocer no sólo la consistencia pedagógica de los cambios introducidos, sino también las demandas que se infieren a partir de las valoraciones vertidas por éstos.

- b) Determinar el *grado de bienestar subjetivo* manifestado por el profesorado responsable de la docencia y de los cambios metodológicos implementados.

Conocer el bienestar subjetivo de los/las docentes implicados/as en la acción formativa fue otro elemento de análisis importante para identificar el nivel de satisfacción percibida, así como constatar las discrepancias entre las aspiraciones y los logros alcanzados con los cambios metodológicos introducidos en la asignatura *Educación en el ámbito rural*. Para ello, se han tomado como referencia los estudios llevados a cabo por Marchesi (2007), Carr (2007), Ryan y Deci (2000), entre otros.

2.2. Contexto y planteamiento

La creación de un Entorno Personal de Aprendizaje se caracteriza por ser individual y flexible, si bien se asocia a una formación informal, desde la asignatura *Educación en el ámbito rural* se ha querido promover su construcción y desarrollo como parte de un proceso de aprendizaje que pretende favorecer la autonomía del estudiante, conectando la formación formal e informal, formando parte de la red personal de aprendizaje o PLN (Personal Learning Network) del estudiante.

En este sentido, teniendo presente los elementos básicos de un PLE enunciados por Johnson y Liber (2008) y, Johnson y Sherlock (2014), se delimitan tres dimensiones fundamentales que deben ser incorporadas en la asignatura *Educación en el ámbito rural* para favorecer la creación de un PLE por parte de los estudiantes, centradas éstas en:

Gestión del aprendizaje; centrado en la capacidad del estudiante para la toma de decisiones en función de sus habilidades, intereses y preferencias cognitivas.

Fuentes de información; persigue el acceso a la información mediante la utilización de diferentes herramientas, aplicaciones y/o recursos.

Colaboración en tareas de producción colectiva; mediante el planteamiento de actividades que fomente la conexión y el aprendizaje social.

Para ello, se desarrollaron diferentes acciones formativas que implicaron cambios metodológicos y estructurales en la asignatura *Educación en el ámbito rural*, para incorporar cada una de estas dimensiones, recabando de cada una de ellas el nivel de satisfacción de los estudiantes, así como el grado de bienestar subjetivo de los/las docentes implicados/as con el fin de inferir su validez desde un punto de vista educativo.

Dimensión I: Gestión del aprendizaje

Se plantearon diferentes actividades formativas haciendo especial hincapié en la atención a la diversidad cognitiva de los discentes. Concretamente, en un primer momento, se solicitó a los estudiantes que respondieran al *test* de Alonso, Gallego y Honey (1999), el cual determina los estilos de aprendizaje predominantes. Posteriormente, se dieron a conocer los resultados y se propusieron una serie de tareas individuales acordes con la especificidad de cada estilo de aprendizaje de los discentes. De este modo, se plantearon actividades formativas virtuales que tuvieran en cuenta los diferentes modos de aprender, siguiendo las propuestas de Honey y Mumford (1982) sobre la clasificación de los sujetos en función de cuatro estilos cognitivos (activo, reflexivo, teórico y pragmático); y su modelo explicativo del proceso cíclico de aprendizaje en torno a cuatro fases: experimentación, actuación, reflexión y teorización. Así pues, en la asignatura se propusieron tareas que implicaban un recorrido por las mencionadas fases, con el objetivo de ofrecer a los estudiantes diferentes herramientas didácticas que facilitasen el proceso de gestión del propio aprendizaje. Conocer las propias preferencias cognitivas y los mecanismos que cada cual arbitra para la adquisición de nuevos conocimientos, puede llegar- tal y como apunta Thomson (1986)-, a condicionar plenamente el logro de las metas de aprendizaje e incluso suponer el abandono, motivo por el cual se ha visto la necesidad de incluir esta dimensión dentro de la planificación metodológica de la asignatura.

Dimensión II: Fuentes de información

De igual modo, se vio conveniente dispensar un apoyo presencial a aquellos estudiantes que lo solicitaran, además de potenciar su trabajo autónomo mediante el planteamiento de prácticas formativas de carácter individual que favorecieran el aprendizaje significativo invitándoles a la búsqueda selectiva de información y documentación variada en revistas

electrónicas, bases de datos especializadas de organismos e instituciones oficiales, etc. Con el fin de obtener materiales o recursos determinados y actualizados sobre un tópico previamente definido, a partir de los cuales podían ejecutar las tareas propuestas en la materia.

El sistema de tutorización arbitrado sirvió tanto para llevar a cabo un seguimiento directo de los logros individuales de los estudiantes como para asesorarles en el proceso de realización de las actividades formativas propuestas, tales como el diseño de mapas conceptuales, líneas del tiempo, búsquedas guiadas de información a través de la red, etc. Así pues, las tutorías estaban concebidas con una doble finalidad: orientarles y evaluar sus prácticas individuales. De forma conjunta, se utilizó la técnica del *portafolio* (Dochy, Segers y Dierick, 2002) que permitió recoger las calificaciones y comentarios relativos a cada una de las tareas individuales elaboradas por los estudiantes, y contribuyó a hacer patente el progreso de los mismos.

Dimensión III. Colaboración en tareas de producción colectiva

Por último, se utilizaron diversas estrategias didácticas encaminadas a favorecer la construcción colectiva del conocimiento a través del planteamiento de proyectos colaborativos. Para lo cual se diseñó una actividad colaborativa basada en el famoso videojuego de simulación, *-Los Sims-*, mediante el cual se solicitaba a los estudiantes que llevaran a cabo un proyecto de intervención orientado al desarrollo socio-cultural y educativo de un ámbito rural desfavorecido. Dicha actividad aprovechaba el componente lúdico que ofrecía el videojuego para presentar la actividad a los estudiantes de forma sistematizada, -siguiendo las pautas de una *webquest*.

Dicho proyecto debía realizarse de forma colaborativa y grupal, por ello a cada grupo de trabajo se le asignó una *Wiki* y un *blog*, con objeto de facilitar la interacción entre los miembros del mismo y contribuir al

desarrollo de forma conjunta de las tareas que constituían la actividad. Simultáneamente, estas herramientas permitían hacer un seguimiento continuo del progreso alcanzado por los diferentes grupos.

Al finalizar la acción formativa, se quiso conocer cuál era el nivel de la satisfacción de los estudiantes en relación a las distintas dimensiones desarrolladas, para ello se les consultó utilizando una encuesta.

Del mismo modo, se recabó información sobre cómo afectaron dichos cambios al bienestar subjetivo del profesorado responsable de la consabida docencia y de las variantes metodológicas implementadas en cada caso, tal y como se detalla en los siguientes apartados.

2.3. Metodología adoptada

Siguiendo a Montero y León (2007; 850), se puede afirmar que nos encontramos ante una investigación o estudio descriptivo, definido como “*aquellas investigaciones que utilizan encuestas con el objetivo de describir poblaciones y obtener evidencias empíricas*”. En concreto, en la investigación llevada a cabo se empleó una metodología cuantitativa basada en el *estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas ex-post-facto*. Con él se pretendía medir el nivel de satisfacción de los estudiantes universitarios que cursaron la asignatura en cada una de las tres dimensiones implementadas para la construcción de un PLE.

Se puede considerar un estudio descriptivo puesto que se empleó una encuesta para describir, por un lado, el nivel de satisfacción de los universitarios acerca de la formación recibida y sus valoraciones correspondientes. Y, por otro, el grado de bienestar subjetivo manifestado por el profesorado implicado, responsable de la docencia dispensada en la asignatura.

2.4. Instrumentos de recogida de información

2.4.1. Nivel de satisfacción de los estudiantes

Tras desarrollar las diferentes acciones formativas se les preguntó a los estudiantes (N=161) acerca de la formación recibida utilizando una encuesta elaborada al efecto - escala de medida tipo *Likert*-, que facilitó la recogida de información, con la cual se pretendía recabar ciertos datos de interés:

- Grado del cumplimiento de las expectativas iniciales de los estudiantes.
- Valoración de la calidad de la acción tutorial percibida por ellos, encaminada a favorecer su progreso cognitivo a lo largo de la asignatura en relación con las diferentes dimensiones.
- Nivel de satisfacción general manifestado por los discentes en relación a la formación que recibieron y, más específicamente, respecto a las acciones desarrolladas, ya descritas.

2.4.2. Bienestar subjetivo docente

De forma paralela, se recabó información sobre el bienestar subjetivo manifestado por el profesorado (N= 2) responsable de la docencia dispensada y de las acciones formativas implementadas. Para ello, se diseñó un cuestionario, -inspirado en los estudios de Diener (2000)-, integrado por diferentes *ítems* que, mediante una escala de medida tipo *Likert* (poco-bastante-mucho), permitió la obtención de datos de interés sobre:

a) *Aspiraciones* que guiaron los cambios metodológicos:

a.1) *Formativas*:

- Fomentar el aprendizaje significativo.
- Potenciar el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes.

- Ofrecer un sistema de enseñanza idóneo para la formación on-line y la construcción de PLE

a.2) Personales

- Aprender a partir de los resultados obtenidos con la investigación llevada a cabo.
- Poner en juego las capacidades y competencias necesarias para desarrollar la investigación.
- Incentivar la originalidad y el ingenio para planificar los cambios propuestos.

b) Emociones puestas en juego:

b.1) Positivas

- Optimismo
- Entusiasmo
- Perseverancia
- Creatividad

b.2) Negativas

- Desánimo
- Incertidumbre
- Preocupación
- Decepción

c) Logros alcanzados con los cambios metodológicos:

c.1) Formativos:

- Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.
- Potenciar la capacidad para afrontar con éxito diferentes situaciones formativas.
- Determinar diversas propuestas de enseñanza capaces de favorecer el aprendizaje y la creación de PLE.

c.2) Personales:

- Enriquecer los conocimientos profesionales a partir de los resultados obtenidos.

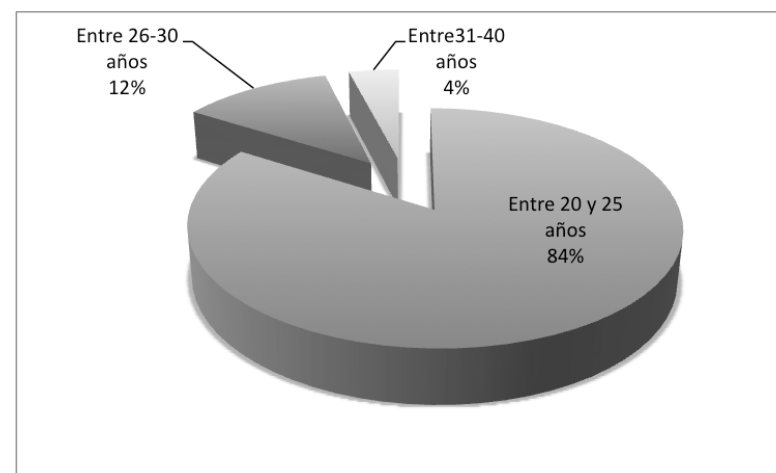
- Adquirir las competencias (gestión, organización, evaluación, etc.) necesarias para favorecer la innovación educativa.
- Desarrollar un proceso de cambio desde una visión integradora, creativa y eficaz.

2.5. Muestras de estudio

2.5.1. Estudiantes

La muestra de estudio estuvo constituida por N= 161 estudiantes que voluntariamente respondieron al cuestionario elaborado al efecto. Un análisis detallado, en cuanto a la *edad* de los discentes, revela que la mayor parte de la muestra (84%) se concreta en el intervalo de 20 y 25 años, lo que indica la predominancia de una población de estudio joven. No obstante, la muestra abarca edades entre los 20 y 40 años.

GRÁFICO I. Distribución porcentual de los estudiantes que formaron parte de la muestra de estudio en función de su edad



La distribución de los sujetos que integran la muestra de estudio en función de la variable *sexo*, refleja que existe una mayor presencia de mujeres (82%) frente a un 18% de hombres. Hay que tener presente que se trata de una asignatura perteneciente a una titulación, Grado de Pedagogía, eminentemente femenina.

2.5.2. Las docentes

A lo largo de toda una década, -a tenor de los avances tecnológicos y la adopción institucional de plataformas que ofrecían mayores prestaciones-, la asignatura ha sido sometida a diversos cambios que afectaron tanto a la creación de los materiales y contenidos digitales interactivos; la apuesta y selección de estrategias didácticas favorecedoras del aprendizaje; el diseño de actividades individuales y colaborativas, potenciadoras de habilidades socio-cognitivas a partir de propuesta de proyectos motivadores; la adopción de fórmulas evaluadoras plurales que atendiesen, de forma efectiva, a la diversidad cognitiva de los estudiantes; etc. Cuyos artífices fueron el profesorado implicado que, utilizándola como laboratorio pedagógico, ha podido experimentar distintas metodologías acordes con las herramientas tecnológicas que progresivamente se iban implementando para optimizar el proceso de aprendizaje, facilitar el trabajo colaborativo y convertir la educación virtual en un espacio orientado a la construcción colectiva del conocimiento y la atención a la individualidad a través de PLE.

3. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

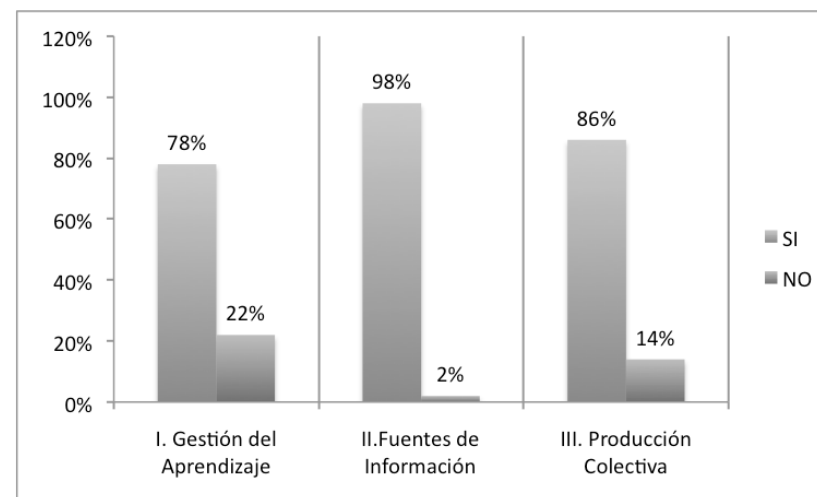
3.1. Nivel de satisfacción de los estudiantes.

a) Cumplimiento de expectativas

En el cuestionario elaborado para determinar el nivel de satisfacción general de los estudiantes se incorporaron tres *ítems* específicos. Así,

concluida la asignatura, se les planteó una pregunta destinada a conocer si, a su juicio, la materia había respondido o no a sus expectativas iniciales en función de las dimensiones implementadas y de las actividades llevadas a cabo.

GRÁFICO II. Valoraciones de los discentes acerca de si la asignatura cumplió con sus expectativas iniciales en función de las diferentes dimensiones.



Según los datos recabados y presentados en el gráfico 2, el 78% de los estudiantes manifiesta afirmativamente que las actividades propuestas para la gestión del propio aprendizaje respondió a sus expectativas iniciales. Del mismo modo, se les preguntó sobre las actividades destinadas a favorecer la búsqueda de información, obteniéndose una respuesta casi unánime (98%) que subrayaba que sus expectativas se vieron colmadas. Lo que sin duda, generó entre el profesorado responsable de la misma una gran satisfacción. Por su parte, el 86% de los discentes también muestran valoraciones positivas en cuanto al desarrollo del proyecto colaborativo propuesto.

Todo ello deja entrever las preferencias de los estudiantes por actividades que promuevan la búsqueda selectiva y guiada de información, con el apoyo experto del profesorado para resolver dudas, efectuar aclaraciones sobre los contenidos o los procedimientos de realización de las actividades solicitadas, etc.

b) Valoración de la acción tutorial dispensada

De forma complementaria, se solicitó a los estudiantes una valoración de la acción tutorial recibida durante su proceso formativo. Los datos se desglosan por dimensiones:

Dimensión I. Gestión del aprendizaje:

Se detectó que para el 74% de los discentes el nivel de la tutoría recibida durante las tareas destinadas a conocer y potenciar sus preferencias cognitivas fue *alto/muy alto*, frente al 24% que manifestó un nivel *medio* en relación a la calidad de la tutoría, justificando la necesidad de contar con un asesoramiento más “tangible”, y un marginal 2% lo consideran bajo o muy bajo.

Dimensión II. Fuentes de información:

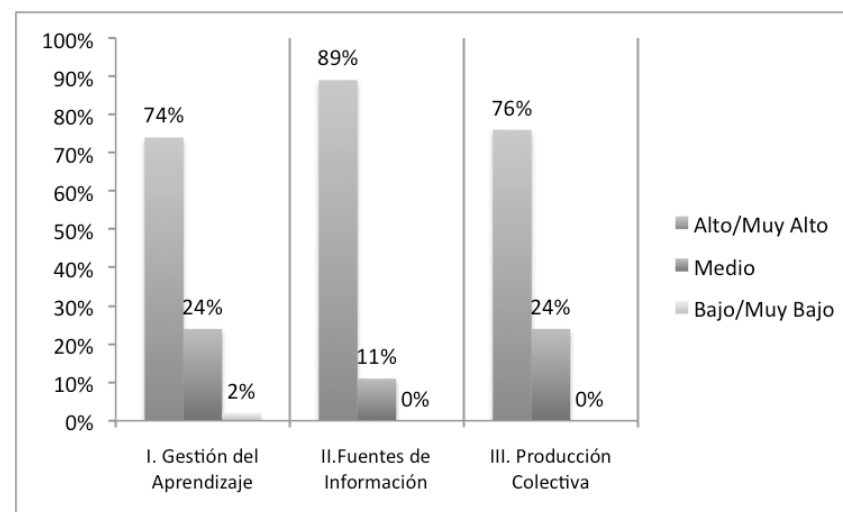
En el desarrollo de las actividades destinadas a la investigación y búsqueda de información en la red, tras facilitar un asesoramiento de carácter más individual y más directo a los estudiantes, se percibió un incremento de aquellos que consideraron el nivel de la calidad de la tutoría dispensada *alto/muy alto*, representado por el 89%. Ninguno lo calificó de *bajo o muy bajo*.

Dimensión III. Colaboración en tareas de producción colectiva:

Finalmente, los estudiantes valoraron la acción tutorial en el desarrollo de proyectos colaborativos y asistida por tutorías grupales de carácter

obligatorio, -para facilitar el seguimiento del progreso de sus actividades y su contribución individual al trabajo colectivo-, se repartieron entre el 76% de los que valoraron la calidad de la misma como *alta/muy alta*, y el 24% que la consideró con un nivel de calidad *media*, matizando su recelo con la obligatoriedad de la tutoría y su efecto de control.

GRÁFICO III. Distribución porcentual de las valoraciones de los estudiantes en relación a la calidad de la acción tutorial dispensada en función de las diferentes dimensiones.



De este modo, tal y como se refleja en el gráfico 3, existen diferencias entre las valoraciones vertidas por los estudiantes en función de las actividades propuestas encaminadas a favorecer al creación de PLE, observando como valoran positivamente un seguimiento y asesoramiento continuado e individualizado a la hora de efectuar búsquedas selectivas de información para desarrollar las diferentes actividades propuestas.

c) Nivel de satisfacción general

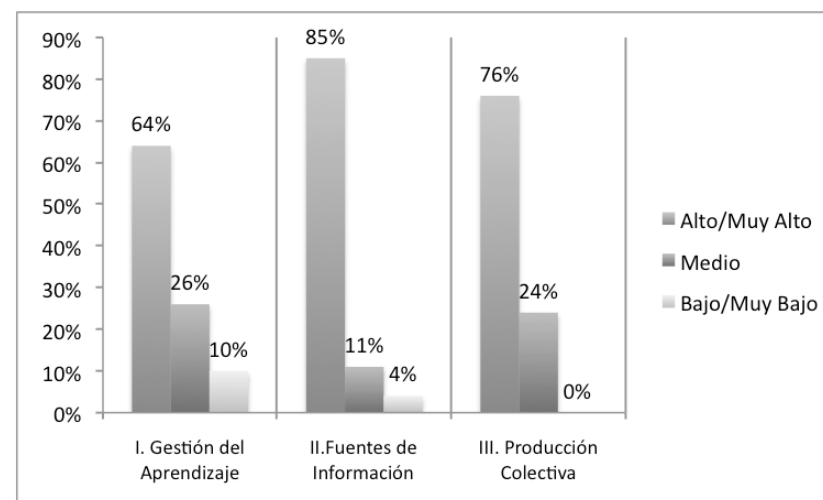
Por último, se solicitó a los discentes que valorasen su nivel de satisfacción general en relación a la asignatura cursada. En este sentido, el 75% de los estudiantes que formaron parte de la muestra de estudio califica de positiva la experiencia y de buenos los resultados obtenidos, con un nivel de satisfacción de *alto/muy alto*. Subrayando especialmente, sus valoraciones positivas en relación a la atención tutorial recibida.

Al efectuar un análisis más detallado en cada una de los tres dimensiones analizadas, resultó sumamente gratificante -para el profesorado- constatar que el nivel de satisfacción general de los estudiantes al término de la acción formativa, fue *alto/muy alto*, como así lo declaró el 64% en relación a aquellas tareas destinadas a favorecer la gestión del aprendizaje; el 85% en cuanto a las actividades de búsqueda selectiva de fuentes de información; y, el 76% en la realización del proyecto colaborativo. Por su parte, un 26%, 11% y 24% respectivamente expuso que su nivel de satisfacción con el desarrollo de la asignatura fue *medio*; únicamente un 10% y 4%, relativos a las dos primeras dimensiones, manifestaron un nivel *bajo/muy bajo*. Porcentajes, estos últimos marginales que, probablemente, coincidan con aquellos sujetos que no se sienten cómodos con este sistema de formación mediada por plataformas virtuales.

Un posterior análisis interpretativo de las opiniones y demandas expuestas por los estudiantes permite concluir que éstos reclaman sobre todo, el planteamiento de actividades formativas encaminadas a realizar búsquedas selectivas y guiadas de información en la red para ampliar su repertorio, pues declaran que aunque suelen buscar información en Internet, no siempre encuentran aquella que es relevante y pertinente para el desarrollo de una investigación o proyecto formativo, lo que condiciona sus resultados académicos. De este modo, para favorecer la creación de PLE, es importante no sólo que el estudiante conozca los procesos que arbitra para adquirir nuevos contenidos a través del conocimiento de su

estilo de aprendizaje preferente, o participar en la construcción colectiva de un proyecto mediante la utilización de diferentes herramientas digitales, sino también, guiarle en el proceso de búsqueda de nuevas fuentes de información que sean relevantes para su desarrollo personal, formativo y profesional.

GRÁFICO IV. Distribución porcentual del nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a la asignatura cursada en función de las diferentes dimensiones.



3.2. Bienestar subjetivo del profesorado responsable de la docencia.

Otro de los objetivos de la investigación se centró en analizar las implicaciones emocionales del profesorado responsable (n=2) de la docencia dispensada en la asignatura. Para ello, se elaboró un cuestionario, -integrado por los indicadores descritos anteriormente-, con el que se determinó su bienestar subjetivo tras concluir la materia, a partir de distintas variables tales como sus aspiraciones formativas y personales; sus emociones negativas y positivas manifestadas; y, sus logros formativos y personales declarados.

a) Aspiraciones formativas y personales de las docentes.

Las motivaciones que impulsan los cambios en las prácticas docentes son fundamentales para determinar su consistencia y prevalencia en el tiempo, puesto que en numerosas ocasiones poseen un carácter meramente intrínseco, dado que los apoyos institucionales son escasos y no contribuyen a soportar el incremento del trabajo que el profesorado debe realizar. El deseo de mejora del incipiente desarrollo profesional de los docentes es una de las claves para emprender propuestas disruptivas que se alejan de los planteamientos docentes más convencionales.

Así pues, y en este sentido, en el tabla 1, se observa cómo de forma unánime el profesorado manifiesta que entre las *aspiraciones formativas* que guiaron los cambios metodológicos y la adopción de las propuestas formativas implementadas, destacan la posibilidad de *fomentar el aprendizaje significativo en los estudiantes, potenciar su pensamiento crítico, así como ofrecerles un sistema de enseñanza idóneo* que les permitiera un progreso efectivo en el logro de sus metas de aprendizaje.

TABLA I. *Aspiraciones formativas de las docentes* que suscitaron los cambios implementados en la asignatura.

Ítems	Mucho	Bastante	Poco
Fomentar el aprendizaje significativo	2	0	0
Potenciar el pensamiento crítico	2	0	0
Ofrecer un sistema de aprendizaje idóneo	2	0	0

De forma similar se muestran al preguntarles por las *aspiraciones personales* que dieron lugar a los mencionados cambios que afectaron a la formulación de actividades colaborativas, la apuesta por actividades basadas en la búsqueda de información, la atención a la diversidad cognitiva, etc. El profesorado señala que *bastante* de ellas respondían al

intento de desarrollar sus propias capacidades y competencias didácticas en esos nuevos escenarios formativos, junto al deseo de innovar y experimentar en un campo por explorar, e incentivar la originalidad.

Sólo se observa una pequeña diferencia pues mientras una parte señala su deseo prioritario de *aprender de los resultados obtenidos* en el transcurso de la investigación-acción con la intención de reconsiderar los avances percibidos, la otra lo contempla como el resto de aspiraciones.

TABLA II. *Aspiraciones personales de las docentes* que suscitaron los cambios implementados en la asignatura.

Ítems	Mucho	Bastante	Poco
Aprender de los resultados	1	1	0
Desarrollar capacidades y competencias	0	2	0
Incentivar la originalidad	0	2	0

b) Emociones positivas y negativas de las docentes.

Otro apartado especial mereció el análisis de las emociones de las docentes, tanto las positivas que orientaron los cambios metodológicos adoptados como las negativas derivadas de sus resultados. No cabe duda que las emociones del profesorado se encuentran directamente relacionadas con su motivación y anhelo por mejorar su práctica docente. Así pues, preguntados al respecto, se constata un alto grado de inquietud y afán de superación plasmado en su empeño por innovar.

La tabla 3 muestra los resultados absolutos obtenidos tras la consulta correspondiente. Y, como era de esperar el talante optimista y positivo manifestado por el profesorado influye *bastante*, y del mismo modo, en su afán de innovación y cambio. Se observa un pequeño matiz al declarar su entusiasmo, mientras una parte indica haber experimentado *mucho*, la otra -

más moderada- indica que *bastante*. En valores similares se definen respecto a la creatividad desplegada a lo largo del proceso descrito.

En relación a la perseverancia, el profesorado declara haber puesto en juego *mucha*. Es lógico pensar que los cambios desarrollados exigen de rigurosidad y sistematización en su seguimiento para constatar de forma efectiva los avances y evolución de los mismos.

TABLA III. Las *emociones positivas* que las docentes consideran han alentado los cambios que implementaban en la asignatura

Ítems	Mucho	Bastante	Poco
Optimismo	0	2	0
Entusiasmo	1	1	0
Perseverancia	2	0	0
Creatividad	1	1	0

De las emociones negativas que el profesorado manifiesta haber experimentado con los cambios metodológicos incorporados en la asignatura, se deduce que su *ánimo* no decayó ni se sintieron *decepcionados*. Aunque si que unánimemente manifestaron *bastante incertidumbre* ante los resultados obtenidos y las opiniones de los estudiantes sobre la formación recibida; en la misma medida que *preocupación* por estar a la altura de las circunstancias, junto a la responsabilidad de ser una de las asignaturas pioneras que se impartía desde el Grado de Pedagogía, y sometida periódicamente a evaluación de calidad.

TABLA IV. *Emociones negativas* percibidas por las docentes durante los cambios implementados en la asignatura

Ítems	Mucho	Bastante	Poco
Desanimo	0	0	2
Incertidumbre	0	2	0
Preocupación	0	2	0
Decepción	0	0	2

c) *Logros formativos y personales de las docentes.*

Culminado el periodo formativo durante el que se efectuaron los diferentes cambios metodológicos, en la asignatura que nos ocupa, se quiso también corroborar cuáles habían sido los objetivos que el profesorado consideraba había alcanzado tanto desde el punto de vista formativo como personal. Claramente, una percepción positiva en ese sentido incrementa la sensación de éxito, se convierte en un poderoso catalizador de la motivación a partir del logro y refuerza unas actitudes proclives a la innovación y al cambio en pro de la mejora cualitativa.

En relación a los *logros profesionales*, en la tabla 5, se puede apreciar cómo el profesorado de la asignatura afirma tener la sensación de haber logrado mejorar *bastante* el rendimiento de los estudiantes con sus diferentes actuaciones. En igual proporción, subrayan que sin duda ha contribuido *bastante* a ayudarles a afrontar con éxito las nuevas situaciones de aprendizaje apoyadas en el uso de las TIC. El matiz diferencial se encuentra en que mientras una parte del profesorado considera que los resultados de la investigación han ofrecido a la comunidad educativa *muchas y novedosas* propuestas de enseñanza capaces de favorecer el aprendizaje, la otra sostiene que *bastantes*.

TABLA V. *Logros formativos* alcanzados por las docentes con los cambios implementados en la asignatura.

Ítems	Mucho	Bastante	Poco
Mejorar el rendimiento académico	0	2	0
Afrontar con éxito situaciones formativas	0	2	0
Determinar diversas propuestas de enseñanza	1	1	0

Por su parte, entre los *logros personales* que percibieron haber alcanzado destaca el gran enriquecimiento y adquisición de los

conocimientos profesionales que todo el proceso de innovación supuso. Es evidente que tuvieron que formarse para el manejo no sólo de las herramientas, sino en cómo arbitrar mecanismos y fórmulas óptimas que permitieran ponerlas al servicio de la enseñanza y de la consecución de las metas formativas de los discentes.

TABLA VI. Logros personales alcanzados por las docentes con los cambios implementados en la asignatura.

Ítems	Mucho	Bastante	Poco
Enriquecer los conocimientos profesionales	2	0	0
Adquirir competencias y habilidades	1	1	0
Desarrollar un proceso de innovación docente eficaz	1	1	0

La adquisición de competencias para la gestión, organización, evaluación, etc. es clave para favorecer la innovación educativa desarrollada en entornos virtuales. El profesorado manifiesta haberlas potenciado *mucho* y *bastante* respectivamente (Tabla 6).

Del mismo modo, perciben haber contribuido *mucho* o *bastante*, en cada caso, al desarrollo de una innovación docente desde una visión integradora, creativa y eficaz que trae consigo la formulación de nuevas formas de enseñanza teniendo como aliadas a las nuevas tecnologías.

4. CONCLUSIONES

La permanente búsqueda de la excelencia profesional en el ámbito educativo universitario conlleva la necesidad de introducir en la enseñanza innovaciones metodológicas y didácticas que se apoyen en el uso de entornos y plataformas virtuales para favorecer tanto las tareas docentes como el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, la asignatura *Educación en el ámbito rural* se sometió a diferentes cambios metodológicos orientados a favorecer el aprendizaje de los discentes y a la creación de PLE, haciendo frente a las críticas establecidas por Brown (2010) quien pone de relieve el inmovilismo metodológico de gran parte de las propuestas de formación en entorno virtuales tal y como se ha comentado en la revisión teórica. De igual modo, siguiendo a Johnson y Liber (2008) y Downes (2010) se ha puesto el acento en las características cognitivas de los estudiantes y en la flexibilidad del entorno, siendo percibido por los estudiantes como elementos positivos, manifestando un nivel de satisfacción general *alto* o *muy alto* al culminar su periodo formativo.

Asimismo, tras la consulta efectuada se deducen claramente sus preferencias por la realización de actividades guiadas y tutorizadas para la búsqueda selectiva de información en la red. Dado que gran parte del conocimiento se encuentra en estos espacios, es de vital importancia poseer las habilidades y competencias necesarias para acceder a contenidos relevantes de una manera rápida y ágil, evitando la dispersión.

Por otro lado, la falta de una cultura colaborativa capaz de propiciar la construcción colectiva del conocimiento, supone un gran desafío para los discentes. El trabajo en grupo realizado y gestionado a partir de herramientas tecnológicas de diverso tipo (*wikis*, *blogs*, *foros*...) requiere de una serie de habilidades y competencias que no todos los estudiantes poseen, lo que puede condicionar sus valoraciones y su nivel de satisfacción ante una enseñanza virtual volcada en propuestas centradas en el diseño de proyectos y prácticas colaborativas, tal y como se ha podido constatar a partir de los resultados obtenidos.

Por último, se ha de destacar que los cambios metodológicos implementados en la asignatura *Educación en el ámbito rural* han tenido una repercusión positiva en el bienestar subjetivo del profesorado involucrado. Su implicación emocional, consignada a partir de su

optimismo, entusiasmo y perseverancia, fue el motor que garantizó el buen desarrollo de los cambios formativos planificados para favorecer la creación de PLE.

Entre los logros profesionales que dicen haber alcanzado con la experiencia se encuentran la mejora cualitativa del rendimiento de los estudiantes, así como el incremento de su capacitación para afrontar con éxito las nuevas situaciones de aprendizaje apoyadas en el uso de las TIC. Junto al convencimiento de que el proceso de investigación-acción ha ofrecido a la comunidad educativa interesantes propuestas formativas -apoyadas en entornos virtuales- capaces de favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Todo ello, en un momento en el que la proliferación de nuevas herramientas tecnológicas exige de una concienzuda labor de adecuación con el modelo pedagógico que debe guiar el proceso formativo.

A nivel personal, las innovaciones en las prácticas docentes mediadas por las TIC han supuesto una inmejorable oportunidad para su desarrollo profesional, adquisición de competencias (gestión, organización, evaluación, etc.), dominio de herramientas y programas junto a una permanente actualización derivada de la investigación-acción.

Así pues, el balance final de los cambios metodológicos descritos y apoyados en entornos virtuales para favorecer la creación de PLE ha sido muy positivo a la vista tanto del alto nivel de satisfacción manifestado por los discentes como por el alto grado de bienestar subjetivo declarado por las docentes responsables de la misma.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, C.; Gallego, D. Y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Albano, G.; Gaeta, M. y Salerno, S. (2006). E-learning: a model and process proposal. *International Journal of Knowledge and Learning*, 2 (1-2), 73-88.

Apodaka, P. y Grad, H. (2002). Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no-paramétricas. *Revista de Investigación educativa*, 20(2), 385-409.

Beran, T. y Violato, C. (2005). Ratings of University Teacher Instruction: How Much Do Student and Course Characteristics Really Matter?. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (6), 593-601.

Burnett, K.; Bonnici, L.; Miksa, S. y Kim, J. (2007). The development of a facet analysis system to identify and measure the dimensions of interaction in online learning. *JASIST*, 58(11), 1569-1577

Brown, S. (2010). From VLEs to learning webs: the implications of Web 2.0 for learning and teaching. *Interactive Learning Environments*, 18 (1), 1-10.

Carr, A. (2007). *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.

Chang, W. (2005). The Rewards and Challenges of Teaching Innovation in University Physics: 4 Years` Reflection. *International Journal of Science Education*, 27 (4), 407-425.

Dabbagh, N. y Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: a natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.

Durkin, K.; Simkin, Z.; Knox, E. y Contiramsden, G. (2009). Specific language impairment and school outcomes. II: Educational context, student satisfaction, and post-compulsory progress. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44 (1), 36-55.

- Dochy, F.; Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas Vías de aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación. En *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2 (2), 13 – 29.
- Downes, S. (2010). New technology supporting informal learning. *Journal Of Emerging Technologies In Web Intelligence*, 2 (1), 27-33.
- Honey, P. y Mumford, A. (1982). *Manual of Learning Styles*. London: P Honey.
- Johnson , M. y Liber, O. (2008). The Personal Learning Environment and the human condition: from theory to teaching practice. *Interactive Learning Environments*, 16 (1), 3-15
- Johnson, M.W. y Sherlock, D. (2014). Beyond the Personal Learning Environment: attachment and control in the classroom of the future. *Interactive Learning Environments*, 22 (2), 146-164.
- Kieslinger, B. y Gillet, D. (2008). How social is my Personal Learning Environment (PLE)?, Part 1. (4984-4989). Luca, J. y Weippl, E. (Eds.). *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008*. Chesapeake, VA: AACE.
- Lin, Q. (2008). Student satisfactions in four mixed courses in elementary teacher education program. *The Internet and Higher Education*, 11 (1), 53-59
- Lin, S. y Overbaugh, R. C. (2007). The Effect of Student Choice of Online Discussion Format on Tiered Achievement and Student Satisfaction. *Journal Of Research On Technology In Education*, 39(4), 399–415.
- Love, S. y Scoble, R. (2006). Developing a Quality Assurance Metric: A Panoptic View. *Active Learning in Higher Education*, 7(2), 129-141.
- Manochehr, N. (2006). The Influence of Learning Styles on Learners in E-Learning Environments: An Empirical Study. *Computers in Higher Education Economics Review*, 18, 10-14.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Molero, D. (2007). Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista RELIEVE*, 13 (2),175-190.
- Molero, D. y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 57-84.
- Montero, I. y León, O.G. (2007). *Métodos de Investigación en psicología y Educación* (3ª edición). Madrid: McGraw-Hill.
- Paechter, M.; Maier, B. y Macher, D. (2010). Student’s expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computer & Education*, 54 (1), 222-229.
- Pascual, I. (2007). Análisis de la Satisfacción del Alumno con la Docencia Recibida: Un Estudio con Modelos Jerárquicos Lineales. *Revista RELIEVE*, 13 (1), 127-138.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schell, G. (2001). Student perceptions of web-based course quality and benefit. *Education and Information Technologies*, 6 (2), 95-104.
- Severance, C.; Hardin, J. y Whyte, A. (2008). The coming functionality mash-up in Personal Learning Environments. *Interactive Learning Environments*, 16 (1), 47-62
- So, H.J y Brush, T.A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*. 51 (1), 318-336.
- Sun, P., Tsai, R., Finger, G., Chen, Y. y Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical

factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50 (4), 1183-1202

Summers, J.; Waigandt, R. y Whittaker, T. (2005). A comparison of student achievement and satisfaction in an online versus a traditional face-to-face statistics class. *Innovative Higher Education*, 29, 233-250.

Tejedor, F. J. (2002). La Complejidad Universitaria del Rendimiento y la Satisfacción. (3-40). En Villar, L.M (coord.). *La Universidad. Evaluación Educativa e Innovación Curricular*. Sevilla: Kronos

Tejedor, F. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos): propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 419-442

Thomson, S. D. (1986). Strategies for improving achievement within Diversity. *Meeting of the International Intervisitation Programe in Educational Administration*. Hawai: ERIC

Personal Learning Environments: student satisfaction and subjective well-being

Abstract:

The Personal Learning Environments (PLE) help students to take control and manage their own learning allowing access to information and knowledge in a personalized way, connecting resources and content using different strategies learning. In the virtual subject education in rural areas systematized in order to configure flexible spaces that allow students to create their Personal Learning Environment or PLE changes were incorporated. This progressive evolution intended respond to identified needs, and the demands made by students. After implementing these changes, information on the level of student satisfaction (N=161) regarding the realignment of those key elements that would encourage the construction of PLE was collected, and also the comfort level that the teachers reported having after implementation. Among the results highlights the student preferences for searching and updating information in a continuous and increasingly complex process. And, a positive impact is observed in the subjective well-being of teachers, thanks to the emotional involvement that ensured the smooth running of the initiatives undertaken.

Keywords: Personal Learning Environment, satisfaction, subjective well-being, learning strategies.

Texto:

- Submetido: março de 2015.
- Aprovado: junho de 2015.

Para citar este artigo:

Martínez, L., & Pérez, M., (2015). Entornos Personales de Aprendizaje: satisfacción de los estudiantes y bienestar subjetivo docente. *Educação, Formação & Tecnologias*, 8 (1), 42-57 [Online], disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.

Notas biográficas dos autores

ⁱ Dra. Lourdes Villalustre Martínez

Profesora de TIC aplicadas a la Educación. Acredita como Titular de Universidad. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo (España). Miembro del Grupo de investigación Tecn@. Sus líneas de investigación: inteligencia emocional, realidad aumentada, digital storytelling, PLE, aprendizaje y creatividad. Estancias en: Montreal (Canadá); Génova (Italia); etc.

ⁱⁱ Dra. M^a Esther del Moral Pérez

Catedrática de Universidad acreditada. Imparte TIC aplicadas a la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo (España). Coordina el Grupo de Investigación Tecn@. Investiga en: e-learning, alfabetización digital, TV e infancia, videojuegos, redes sociales. Realizó estancias en: Calgary (Canadá), Poitiers (Francia), Friburgo (Alemania), ITD Génova (Italia).