La participación de los estudiantes y la interacción entre docente y discentes un modelo de alto rendimiento académico en Trabajo Social.

Barrachina Hueso, María Amparo; Pérez Cosín, Josep Vicent; Leo Burgos, Sara. Universitat de Valencia. M.Amparo.Barrachina@uv.es

Resumen

¿Quiénes son las alumnas? ¿Esto para qué les sirve? ¿Cómo se lo cuento? ¿Cómo podemos hacer que aquellos contenidos del verifica pasen a ser resultados de aprendizaje de las futuras trabajadoras sociales? Estas preguntas impulsan a la investigadora en formación y docente novel, así como a su director de Tesis a su vez director del Departamento, a monitorizar el proceso de innovación docente descrito en esta comunicación. El aprendizaje significativo, el rebasamiento del aula como lugar de aprendizaje, la evaluación continua y el protagonismo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje son las bases teóricas de la experiencia docente.

Palabras clave:

Política social; docencia; Trabajo Social; enseñanza aprendizaje; evaluación

1. Justificación: El posicionamiento docente

Esta comunicación realiza una sistematización del proceso de planificación, experimentación y evaluación que se ha estado realizando durante dos cursos académicos (2012/2013 y 2013/2014), de la docencia en la materia de Política Social inserta en 3er curso del Grado de Trabajo Social. Tras los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes, la experiencia puede ser un piloto transferible al resto de colegas.

La motivación de los investigadores viene de la posición institucional ocupada (director de departamento e investigadora en formación con Venia Docenti) que hizo plantearse cuestiones de metodología docente, en dos vertientes: la innovación en el aula a partir del cuestionamiento de la materia y como una forma de aprehender el "oficio de profesora universitaria". Pues, como Almarcha (2004) expresa ¿Están preparados los profesores para atender, enseñar, evaluar en tiempo y forma?.

Entonces, ¿Qué se espera de la docencia universitaria? En la respuesta, coincidimos en que debemos: formar personas que puedan ser capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas" (Bozu & Cantó, 2009:88).

Y es en esta línea desde donde se planifica y se lleva a cabo la experiencia.

2. Descripción de las experiencias docentes

El proceso de la experiencia docente contiene tres fases: la planificación, la experiencia en clase, y la evaluación de la experiencia, en las que en todo momento hay una reflexión sobre la práctica. La segunda experiencia en clase fue re-planificada tras el input del primer curso.

1. Planificación:

La organización de la asignatura partió de cuatro puntos:

- Aproximación a las **competencias** que otorga el título de Grado en Trabajo Social
- Revisión del **plan docente** y con los **contenidos** de la asignatura "Política Social".
- Coordinación con el profesor coordinador de la asignatura, quien nos facilitó los materiales utilizados el resto de cursos y otros docentes de la materia.

Posteriormente a este conocimiento nos planteamos varias preguntas que dirigirían este proceso de enseñanza-aprendizaje:

1.1.1 Las preguntas motor

¿Quién compone el alumnado?
En el Grado de Trabajo Social al igual que en el resto de titulaciones dentro de las Ciencias Sociales hay una feminización del alumnado. Ambos grupos, como presentamos a continuación cumplen tal característica sociodemográfica que mencionamos.

¿Esto para qué les sirve?
"…el malestar de los alumnos por la falta de significatividad de la teoría, de la desconexión con la práctica, la uniformidad de las didácticas o la poca variedad en la metodología, la poca coherencia entre sus estudios y la profesión futura, etc (…)" (Rodríguez Izquierdo, 2003:80)

Hacemos propio, el diagnóstico de la autora para justificar la elección de la metodología como eje central de nuestro análisis. Pensamos en la importancia que tiene la Política Social, que articula diversas formas de sociedad y por tanto de hacer trabajo social. Si encuentran una utilidad práctica en una materia de cariz más teórico que práctico, será probable que la respuesta motivacional del alumnado crezca. Dedicando, entonces, más tiempo a su estudio y favoreciendo el desarrollo de aprendizajes significativos relacionados con la Política Social.
Otro factor motivacional la proyección de la materia fuera del aula e incluso fuera del sistema universitario. La puesta en valor de la política social en su dimensión ciudadana y, por añadidura, para su futura práctica profesional.

¿Cómo se lo cuento? ¿Cómo podemos hacer que aquellos contenidos del verifica pasen a ser resultados de aprendizaje de las futuras trabajadoras sociales?

El diagnóstico se completa con dos aspectos más, las estudiantes de trabajo social forman parte de un sistema social en el cual: no están acostumbradas a ser protagonistas del proceso y muestran desapego hacia la política institucional. En clase se escucha, a mí la política "no me interesa yo lo que quiero es sacarme la carrera para ser trabajadora social" [...]...yo soy "apolítico". Y así lo muestran movimientos sociales como el 15M y otros.

Por ello, para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje seguimos a Rodríguez Izquierdo (2003), la teoría sociocultural, la teoría de sistemas (Bertanlaffy, 1976), y la evaluación. Primero, haciendo partícipes a las alumnas del proceso mediante un trabajo creativo, comprometido con sus intereses, con el desarrollo de sus capacidades y conocimientos, que les permita el diálogo crítico con la realidad social. Segundo, puesto que "no existen significados absolutos", el conocimiento se genera en relación a cuestiones relevantes y en interacción y en contraste significativo entre factores internos de las personas y/o factores e influencias externas. Tercero, haciendo del territorio en el que se ubica el campus universitario una gran aula, donde universidad, facultad, departamento y aula son sistemas y subsistemas que intercambian información entre ellos. Y por último, la evaluación se utiliza como herramienta para el incremento del conocimiento pues el error y su corrección profundizan en el aprendizaje significativo. Además se le da la capacidad a la estudiante de regulador su propio aprendizaje.

Con todo ello, la función principal de la docente quedó como facilitadora, acompañante, más cercano al rol de *profesora tutora* (Bozu & Cantó, 2009), aunque el sistema fuerce hacia el *modelo instructora*: planificación de arriba abajo y la evaluación de los productos de aprendizaje de los estudiantes.

En resumen la metodología docente consta de clase magistral, la participación activa de las estudiantes dentro y fuera del aula y el proceso de evaluación continua, que permite valorar la evolución de los conocimientos y del proceso de interiorización de los contenidos, y funciona como motor de la motivación hacia el estudio de la materia.

2. Las experiencias en clase

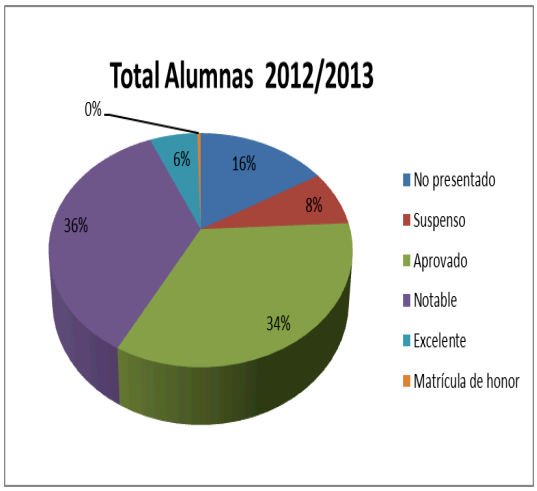
Las experiencias hicieron que se modificaran diversos aspectos de la planificación: los cronogramas, tareas y su ponderación en la nota final. En clase y por votación se decidió en qué otras tareas se ubicaba ese porcentaje de la calificación.

Como dificultades destacar: la adopción del protagonismo de las alumnas en el proceso de enseñanza aprendizaje y la responsabilidad respecto al trabajo en grupo y autónomo.

3. La evaluación del proceso docente

Desde nuestra perspectiva y considerando que la participación del estudiantado es un eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje se utilizaron cinco mecanismos de evaluación del proceso: los resultados del aprendizaje, las encuestas de satisfacción cuantitativas del "Servei de Qualitat" de la Universitat de València, preguntas cualitativas realizadas en clase, reuniones de alumnos con coordinadores de los cursos y buzón anónimo de sugerencias. La participación fue voluntaria en todos los casos.

2 Resultados de la evaluación



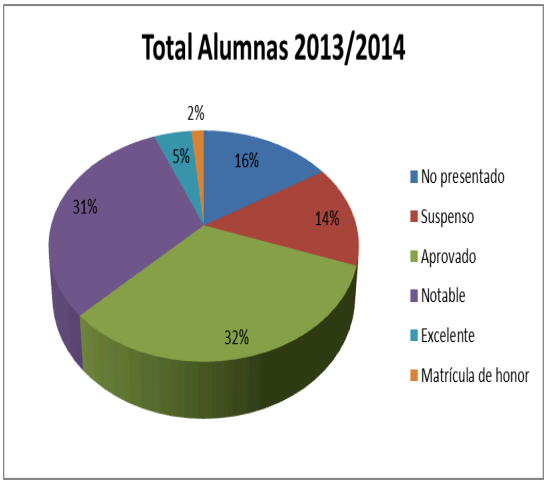


Gráfico 1. Calificaciones globales de la materia Política Social en % del Curso 2012/2013. Elaboración propia

Gráfico 2. Calificaciones globales de la materia Política Social en % de Curso 2013/2014. Elaboración propia.

No hay variaciones sustanciales entre ambos cursos en los resultados de las evaluaciones.

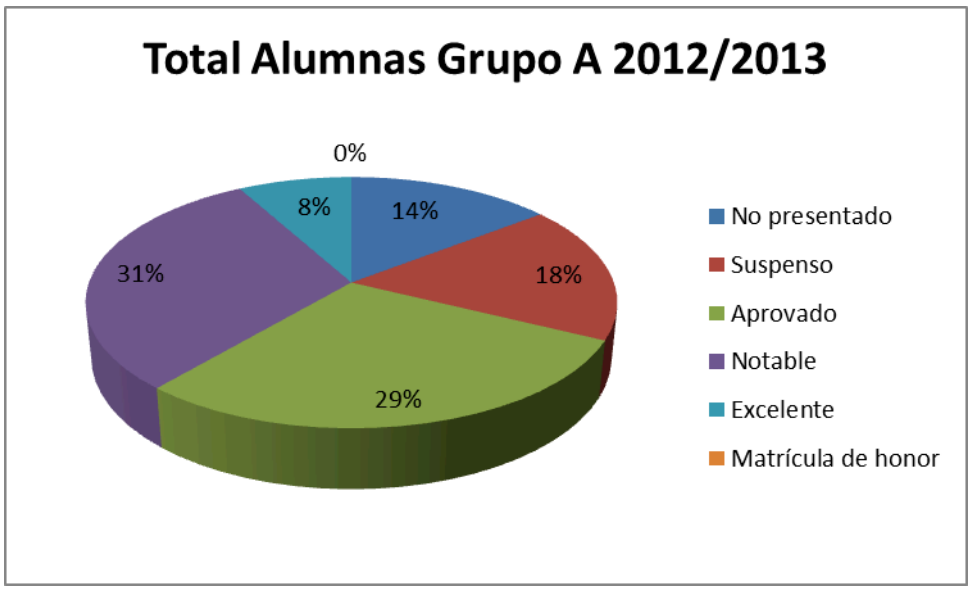


Gráfico 3. Calificaciones del Grupo A de la materia Política Social en % de Curso 2012/2013.
Elaboración propia.

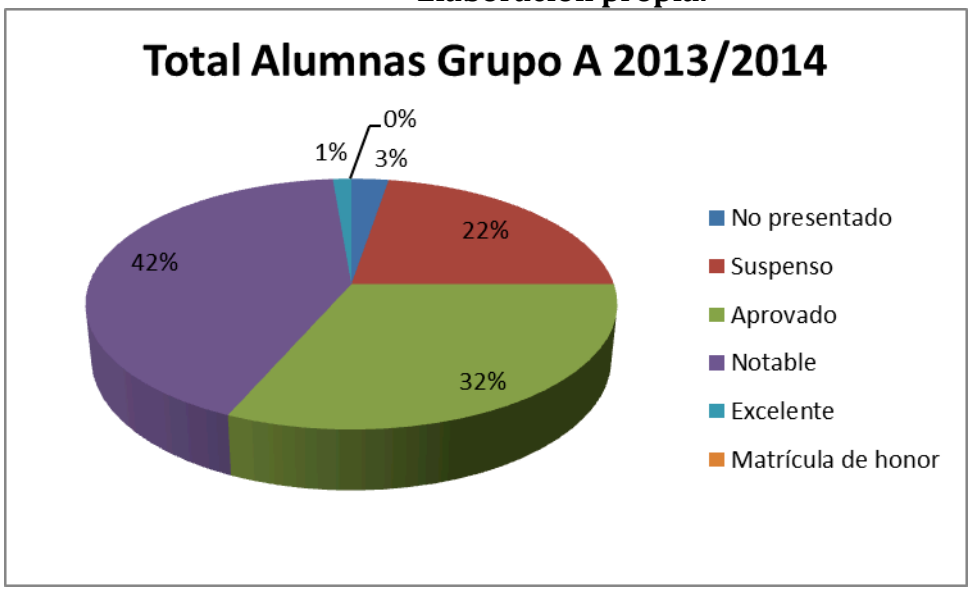
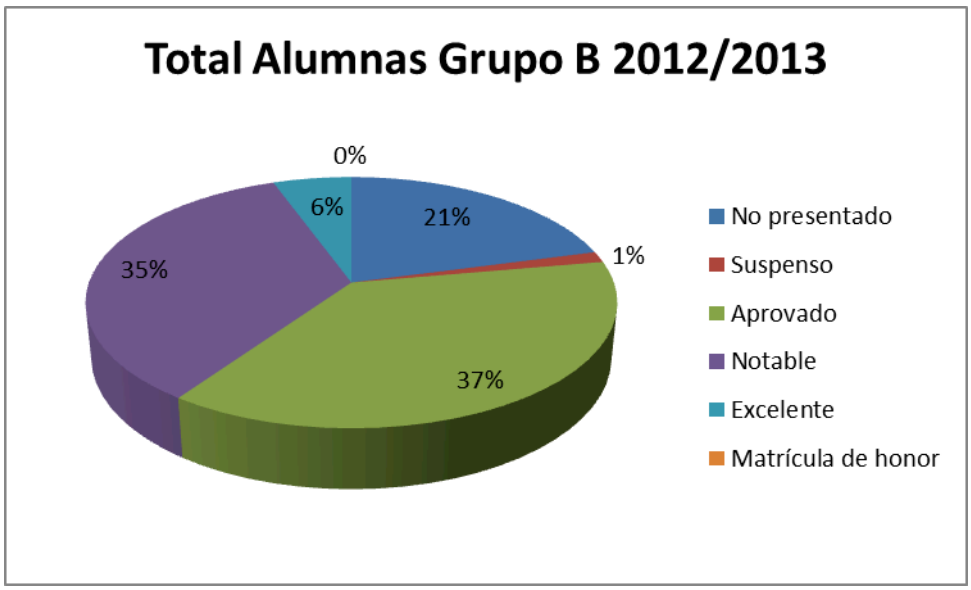


Gráfico 4. Calificaciones del Grupo A de la materia Política Social en % de Curso 2013/2014. Elaboración propia.

Se aumenta el número de notables y de excelentes, en detrimento de los no presentado.



Gráfica 5. Calificaciones del Grupo B de la materia Política Social en % de Curso 2012/2013. Elaboración propia.

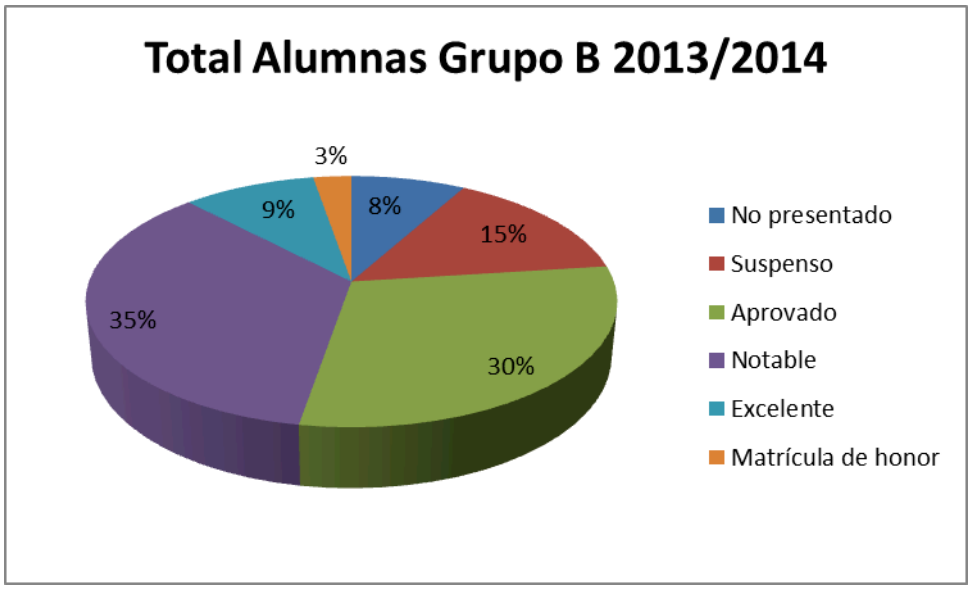


Gráfico 6. Calificaciones del Grupo B de la materia Política Social en % de Curso 2013/2014. Elaboración propia.

Incremento de matrículas de honor, disminuyen los no presentados en detrimento de los suspensos que aumentan.

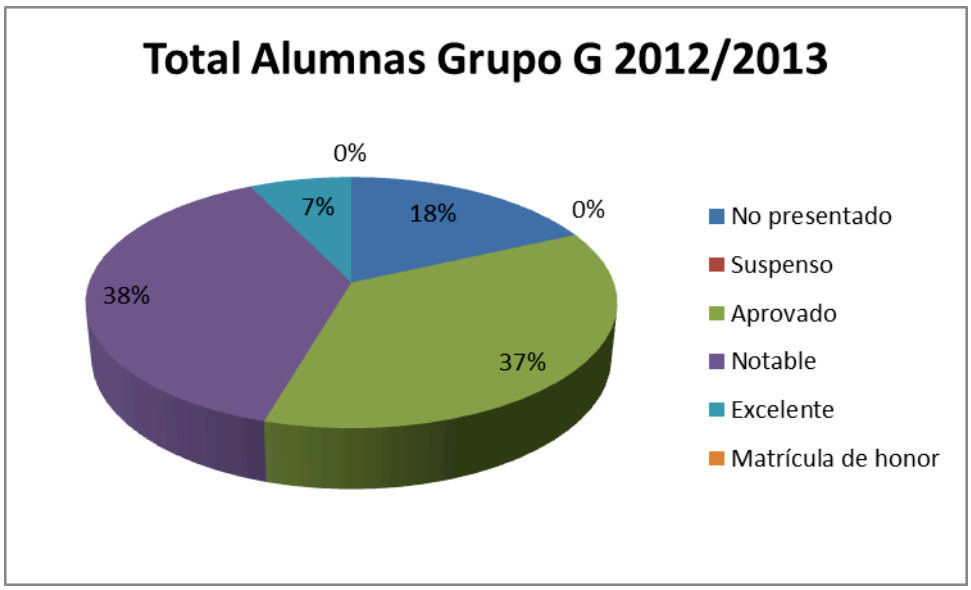


Gráfico 9. Calificaciones del Grupo G de la materia Política Social en % de Curso 2012/2013. Elaboración propia.

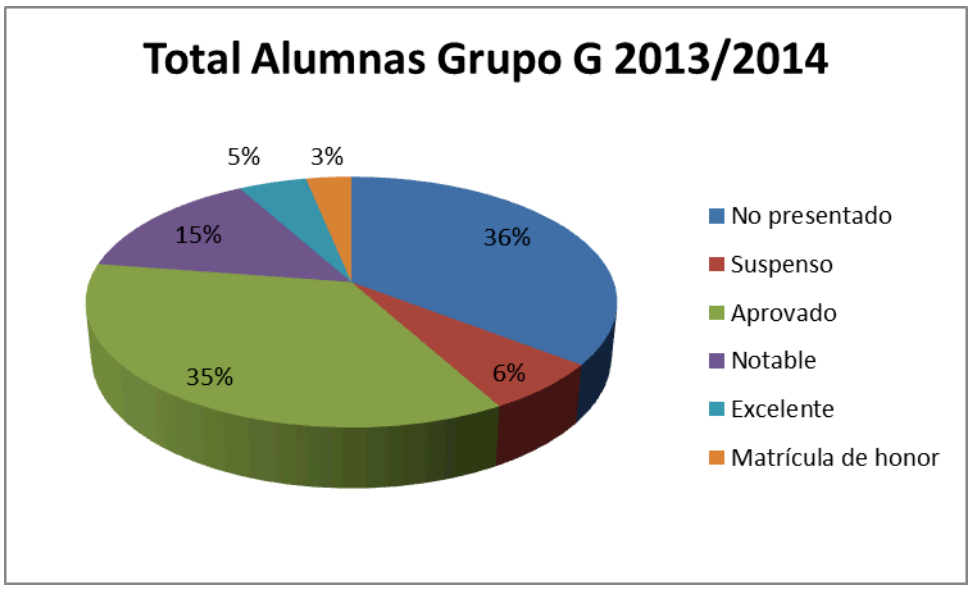


Gráfico 10. Calificaciones del Grupo G de la materia Política Social en % de Curso 2013/2014. Elaboración propia.

Se duplica el no presentado cayendo los notables, se incrementan los suspensos y se dan matrículas de honor.

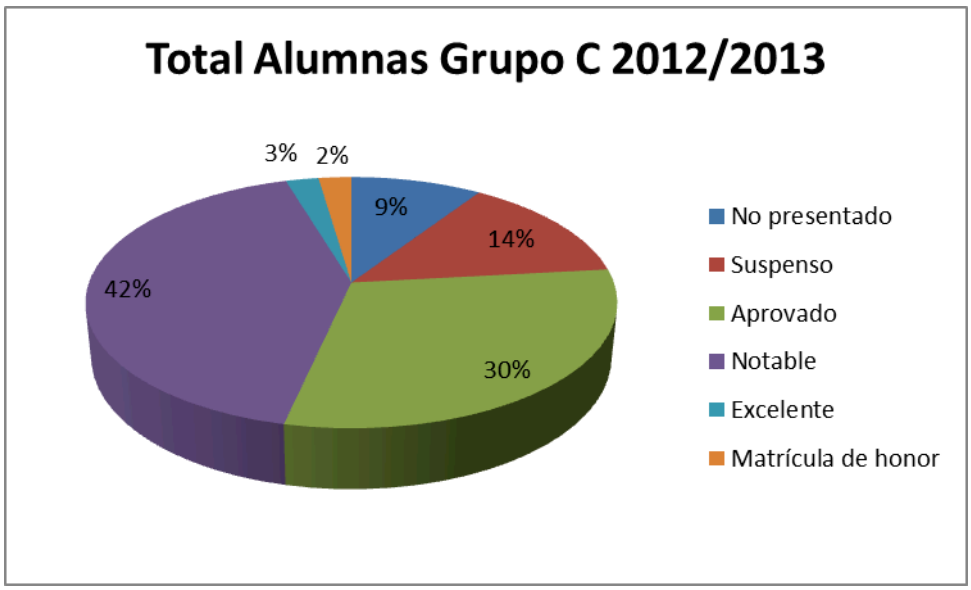


Gráfico 7. Calificaciones del Grupo C de la materia Política Social en % de Curso 2012/2013. Elaboración propia.

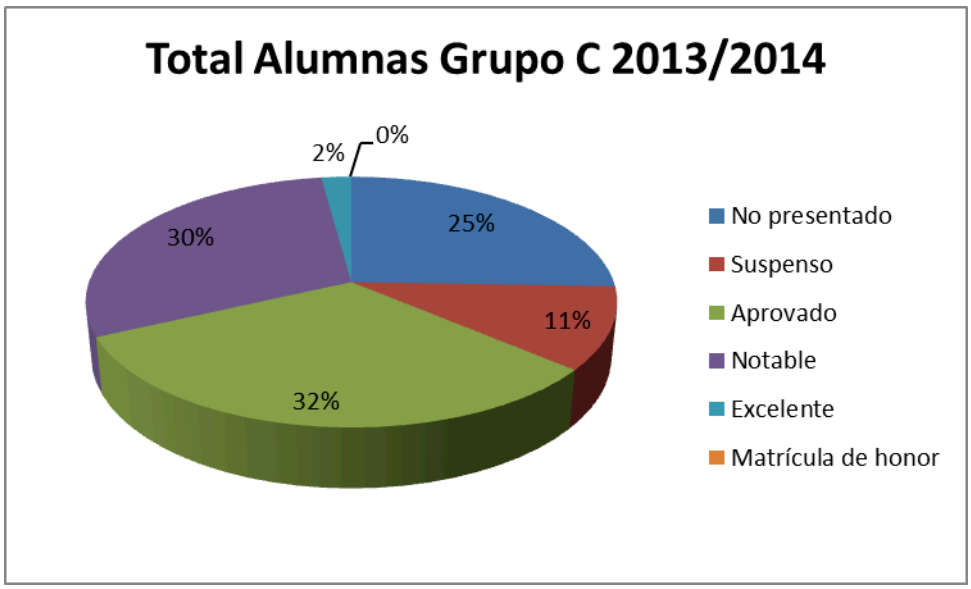


Gráfico 8. Calificaciones del Grupo C de la materia Política Social en % de Curso 2013/2014. Elaboración propia.

Los no presentando aumentaron, disminuyeron los notables en detrimento de los no presentados, desaparecen las matrículas de honor

Los rasgos comunes entre las gráficas son que el aprobado y el notable rondan el 30%. Se mantiene el excelente en todos los grupos en un rango entre 1 – 10%.

El grupo objeto de la experiencia de innovación docente ha sido el Grupo C y no refleja diferencias sustanciales con el resto de grupos, al menos a nivel de calificaciones conseguidas.

3. Reflexión final del proceso de la experiencia docente

A modo de conclusión de la comunicación y del proceso se desean plasmar las siguientes reflexiones:

La primera, la importancia del asentamiento de conocimientos sobre conceptos, posicionamientos frente a su estudio y de habilidades y capacidades básicas. Pues, se pone de manifiesto la dificultad de que el alumnado vea la transversalidad de las cuestiones estudiadas en los módulos y materias cursados y que están cursando. Se propone un trabajo docente "colegiado" a fin de obtener una mejora sustancial y generalizada en la materia de Política Social. Sin que ello implique una intromisión en la libertad de cátedra de cada profesor/a.

La segunda, la dificultad para cambiar el posicionamiento del propio alumnado en cuanto a su responsabilidad en su aprendizaje. Las estudiantes son más dadas a tener una actitud pasiva de receptoras, que activa de dialogantes. El cambio de modelo conlleva un mayor trabajo de motivación por parte del docente que opte por este modelo.

En tercer lugar, es recomendable la restricción en la matrícula de la asignatura Política Social a las personas que hayan superado "Introducción a la Política Social". Con ello se asegura que las alumnas conocen los conceptos básicos, se avanza en el conocimiento de la materia tal y como se expresa la Guía Docente.

En cuarto lugar, el control de los tiempos de aprendizaje ¿Cómo suspender a alguien por que su proceso de aprendizaje no ha sido suficientemente rápido?… ¿Cómo maniobrar en el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida cuando las tasas universitarias han subido en las proporciones que lo han hecho?

4. Referencias bibliográficas citadas

Almarcha, A. (2004). La aparente feminización de la Universidad española. Criterios, res publica fulget. Vol.3, 80-110

Almerich, A., Orellana, N., Suárez, J. M., Aliaga, F. M., & Bo, R. (2010). Iniciación a la investigación educativa para el profesorado de secundaria. Valencia: Palmero Ediciones.

Almerich, G., Benlloc, C., Suárez, J., Gastaldo, I., Orellana, N., Bo, R., y otros. (s.f.). División digital en las competencias de TIC en educación primaria y secundaria: una

relación compleja con otras dimensiones. Valencia, Comunitat Valenciana, España.

Bertanlaffy, L. von. (1976). Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo y aplicaciones. México: Fondo de cultura económica.

Bozu, Z., & Cantó, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento : competencias profesionales docentes. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2(2), 87–97.

Cañellas Cabrera, A. M. (2006). Impacto de las TIC en la educación: Un acercamiento desde el punto de vista de las funciones de la educación. Quaders digitals. , Nº3.

Castells, M. (2002-2003). La Era de la Comunicación. Madrid: Alianza.

Cegarra, J. (2008). Estrategia constructivista de aprendizaje basada en webquest. Red de revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 73-91.

Guerra, S., Riaño, M. E., & González, N. (2008). La relación metodológica entre las webquest y el portafolio para la educación en valores. Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 179-186.

Gitlin, T. (2005). Enfermos de Información: de cómo el torrente mediático está saturando nuestras vidas. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gutiérrez Martín, A. (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. Revista iberoamerica de educación , 141-156.

Rodríguez Izquierdo, R. M. (Vol 11. 2010). El impacto de las TIC en la transformación de la enseñanza universitaria: repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información , 32-68.

Sánchez Ilabaca, J. (2004). bases constructivistas para la integración de TICs. Revista enfoques educacionales 6 , 75-89.