

Jóvenes investigadores en las aulas universitarias: una experiencia de innovación docente en el Grado de Educación social¹

Young researchers in university classrooms: innovative teaching experience in Social Education Degree

Olga Moreno-Fernández

Universidad de Sevilla

Pilar Moreno-Crespo

Universidad de Extremadura

Olga Moreno-Fernández

Universidad de Sevilla

Pilar Moreno-Crespo

Universidad de Extremadura

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior pretende conectar el mercado de trabajo con una educación basada en las competencias del alumnado. En este contexto, se ha realizado un proyecto, enmarcado en el Plan Propio de Innovación y Desarrollo Docente de la Universidad Pablo de Olavide, cuyo objetivo principal es que el alumnado del Grado de Educación Social, y, futuros Educadores

Abstract

The European Higher Education aims to connect the labor market with a competency-based education of students. In this context, there has been a project is part of the Proper Plan Faculty Development & Innovation University Pablo de Olavide, whose main objective is that students of Social Education degree, and future Social Educators, learn, become involved, and reflect on their professional

¹ Este artículo forma parte del Proyecto de Innovación Docente destinado al diseño y aplicación de nuevas metodologías docentes y evaluadoras, prioritariamente enfocado a la formación en competencias. Concedido por el Vicerrectorado de Docencia y Convergencia Europea de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.

Sociales, aprenda, se implique, y reflexione sobre sus funciones profesionales, capacitándolo para elaborar estudios científicos y difundir sus resultados. Se ha optado por una metodología flexible, apoyada en distintos recursos. Su valoración se realizó en dos fases. Concluimos incidiendo en la necesidad de que los cambios metodológicos se acojan a las necesidades reales de los docentes como del alumnado.

Palabras clave: Docencia universitaria, metodología participativa, innovación, cambio educativo, investigación.

functions, enabling scientists to develop and disseminate research results. We opted for a flexible supported by various resources. His assessment was conducted in two phases. We conclude by stressing the need for methodological changes benefiting from the real needs of teachers and students.

Key words: University teaching, participatory methodology, innovation, educational change research.

Introducción

La unificación del territorio europeo puso de manifiesto la necesidad de un espacio educativo común. Espacio que comienza a construirse a través de diversas declaraciones. A partir de la Declaración de la Sorbona (1998) se originó el proceso de unificación del Sistema Educativo de Educación Superior Europeo (EEES), ratificándose en sucesivas declaraciones, como la de Bolonia (1999), Salamanca (2001), Praga (2001), Berlín (2003), Noruega (2005) o el Comunicado de Londres (2007). Este Espacio Europeo de Enseñanza Superior abre nuevas perspectivas a la configuración de los estudios universitarios, ofreciendo nuevos planteamientos como un sistema de créditos basado en el *European Credit Transfer System* (ECTS), flexibilidad en la movilidad académica, cambios en el modelo de evaluación, etc.

En definitiva, una profunda transformación de las estrategias metodológicas y de la función docente (Mérida, 2006), en las que son imprescindible que el profesorado universitario se preocupe por desarrollar en su alumnado competencias como aprender a aprender y la de ser profesionales autónomos con iniciativa personal. Y es que, como señala De Miguel (2006:16):

“Frente al paradigma tradicional que centra el eje de la enseñanza sobre la tarea del profesor, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve una teoría basada en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. Aceptar este principio supone enfocar necesariamente los procesos de enseñanza desde una perspectiva distinta a la actual ya que el centro de la actividad pasa del profesor al estudiante”.

Estos planteamientos dan lugar a proyectar procesos de enseñanza-aprendizaje desde una metodología autónoma, creativa y de trabajo en equipo, en la que el alumnado es el principal protagonista de su proceso educativo, en él, el profesorado

actúa como orientador o guía al tiempo que tiene la función de investigador dentro del aula (Aguaded y Pérez Rodríguez, 2007; Libro Blanco del Título de Grado de Pedagogía y Educación Social, 2004; Olmedo, 2013; Palomares, 2011; Volman, 2005). En definitiva, un nuevo modelo educativo universitario que “se centra en una concepción del aprendizaje constructivista, en el que el estudiante es eje central en la creación de significado y el docente mediador entre el conocimiento y el alumnado” (Olmedo, 2013:41).

Por tanto, se abren nuevos retos importantes, por un lado el de la reforma curricular y por otro, el de la renovación metodológica (De Miguel:2006). Y es que, como señala Martínez de Miguel (2007:127), “en este nuevo Espacio de Educación Superior subyace la idea de la necesidad de un cambio profundo de todo el andamiaje educativo universitario”.

Estos planteamientos educativos no son una novedad ya que desde hace décadas se viene trabajando esta perspectiva que reivindica el protagonismo real y activo del alumnado (Martínez de Miguel, 2007). Son muchos los trabajos que abordan este enfoque de docencia-investigación, como el Proyecto de Investigación y Renovación Escolar (IRES) que plantea un modelo didáctico basado en la investigación y la experimentación continua, sosteniendo que los contenidos escolares deben estar vinculados a las realidades sociales que vive el alumnado, de forma que éste se sientan identificados con su entorno (García Pérez, 2000a;2000b; Grupo de Investigación en la Escuela, 1991; Porlán, 1993).

Igualmente, contamos con trabajos que proponen la innovación educativa centrados en el modelo de formación, basados en la adquisición de competencias, el aprendizaje autónomo, la flexibilización del tiempo y la carga de trabajo, la utilización de la tecnología y la promoción de la función tutorial como un eje fundamental dentro del proceso educativo (Álvarez, 2008; Álvarez y González, 2005; De Miguel, 2006; García Nieto, 2008; Mérida et al., 2011; Ruiz y Castaño, 2008; Sánchez, 2006; Zabala, 2006). Podemos afirmar por tanto que el proyecto realizado parte de una metodología docente reflexiva, innovadora e investigativa, cuyas características, tal y como señalan González-Peiteado y Pino-Juste (2013:218), son:

- El estilo reflexivo se caracteriza por fomentar el análisis, la ponderación, y el estudio exhaustivo. El docente provoca situaciones en las que el alumnado debe resolver problemas, tomar decisiones y reflexionar.
- El estilo innovador, alienta la capacidad creadora y favorece la diversidad de producciones, ideas y estilos, estimulando la originalidad.
- A través de un estilo de enseñanza indagador se fomenta la investigación, la búsqueda activa y la curiosidad por descubrir nuevos conocimientos.

En base a estos planteamientos exponemos una propuesta de renovación metodológica basada en una metodología participativa, creativa, flexible, que gira en torno al aprendizaje autónomo del alumnado, apoyándose fuertemente en la función tutorial, combinando la teoría y la práctica y compaginando los planteamientos de los grupos de investigación como referente de trabajo (García, Traver y Candela, 2001), pero adaptándolos a la finalidad y al contexto de aprendizaje de la asignatura que presentamos a continuación.

Innovación Educativa y Experiencia Docente: El caso de la Asignatura “Modelos de Planificación e Investigación Educativa”

Modelos de Planificación e Investigación Educativa es una asignatura básica que se imparte en la Universidad Pablo de Olavide, en el segundo semestre del tercer curso del Grado de Educación Social, con una carga de 150 horas de formación (6 ECTS). Esta materia “aporta los aspectos epistemológicos y metodológicos propios del método científico, orientados a la capacitación profesional del educador social y de la educadora social” (Morales y Sánchez Santamaría, 2011:149).

Está incluida en el módulo denominado “Análisis, Evaluación e Investigación de la realidad socioeducativa” con una carga lectiva de 18 ECTS y tres materias interrelacionadas: Metodologías Participativas de Investigación aplicadas a la Educación Social (2º curso), Métodos de Investigación Sociológicos aplicados a la Educación Social (2º curso) y Modelos de Planificación e Investigación Educativa (3º curso). Durante el 2º curso, el alumnado ha trabajado los siguientes contenidos dentro del módulo:

- Metodologías Participativas de Investigación aplicadas a la Educación Social
 - La Introducción a los principios de la Participación Social
 - Intervención social: cultura, discursos y poder
 - Investigación Acción Participativa. Bases epistemológicas, teóricas y metodológicas. Procesos, Instrumentos y técnicas
 - Ciudadanos e instituciones en la participación
 - Los profesionales y la intervención participativa en el campo de la Educación Social
- Métodos de investigación sociológicos aplicados a la Educación Social
 - El conocimiento científico frente a otras formas de conocimiento.
 - El proceso de investigación social
 - Cómo abordar los problemas de investigación.
 - Técnicas cualitativas de investigación: la entrevista abierta, el grupo de discusión y el grupo triangular.
 - Técnica cuantitativa de investigación social: la encuesta mediante cuestionario

Los datos que presentamos corresponden a la experiencia desarrollada en el segundo semestre del curso 2012-13 (entre los meses de febrero y junio) y en la que participó el alumnado matriculado en la materia impartida en 3º curso del Grado de Educación Social, con la responsabilidad de dotar de visión de conjunto al módulo completo.

Objetivos de la asignatura Modelos de Planificación e Investigación Educativa

En la guía docente de la asignatura se recogen los objetivos fundamentales que los alumnos y alumnas deben alcanzar con el desarrollo de las actividades planteadas en nuestra propuesta pedagógica y que pasamos a enumerar a continuación:

- Retomar las competencias y contenidos trabajados en las dos materias del módulo que se imparten en el 2º curso, dándoles así continuidad y sentido de conjunto al aprendizaje y trabajos realizados.
- Completar los contenidos adquiridos desde distintas perspectivas (desde una perspectiva genérica de las Ciencias, específica de las Ciencias de la Educación y la Educación Social, así como del propio debate científico), partiendo de este modo de una visión general a una más concreta.
- Diseñar, planificar, ejecutar y resolver una investigación socioeducativa presentando un informe de investigación (artículo científico).

Para alcanzarlos, se trabajó a partir de una metodología activa y participativa basada en problemas. Con este objeto se combinaron sesiones magistrales, sesiones prácticas, sesiones tutoriales de orientación con la realización de actividades y debates que guiaron y enriquecieron el proceso educativo, así como el trabajo autónomo orientado del alumnado. Para el desarrollo de este planteamiento metodológico tuvimos presente unos principios pedagógicos y didácticos que presentamos a continuación.

Principios pedagógicos y didácticos en los que se ha basado la experiencia

La metodología didáctica implementada en esta experiencia docente ha utilizado como hilo conductor, para el ejercicio y desarrollo de competencias, la realización por parte del alumnado de una investigación socioeducativa cuyo producto final es el informe de investigación o artículo científico. Con el objeto de motivar al alumnado, es requisito que todos los informes elaborados se remitan a una revista de investigación, con lo que ello repercute: evaluación ciega por pares, recomendaciones de mejora y posible publicación. Para ello, el proceso seguido durante el semestre se ha basado en:

- Que el alumnado llevase a cabo un proceso de enseñanza/aprendizaje autónomo a partir de distintas actividades propuestas, siempre con las correspondientes orientaciones para desarrollo de una investigación socioeducativa y su correspondiente informe.
- Que el horario de dedicación a la asignatura fuera flexible de forma que se pudieran combinar actividades de tipo presencial, actividades semi-presenciales y trabajo autónomo orientado, de forma que se favoreciera el aprendizaje autónomo del alumnado.
- Que se le plantearan problemas sobre los que el alumnado debiera reflexionar críticamente y buscar soluciones en forma de investigación socioeducativa.

- Que a partir del trabajo de investigación, llevado a cabo durante el semestre, el alumnado fuese capaz de elaborar un artículo de investigación, llegando así a la difusión de los resultados obtenidos.
- Que la labor y papel del profesorado no consistiera exclusivamente en la transmisión expositiva de los contenidos, sino en la orientación del proceso educativo a través de la atención personalizada (sesiones magistrales y prácticas, tutorización y trabajo autónomo orientado, tanto virtual como presencial) del alumnado durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En definitiva, que la metodología de enseñanza asumiera los principios pedagógicos derivados del modelo ECTS que inciden en que el alumnado aprenda por sí mismo a través de un proceso de aprendizaje autónomo basado en el desarrollo del propio proceso de investigación socioeducativa que sostiene el ejercicio y desarrollo de competencias dentro de la asignatura.

Descripción de la Metodología

La metodología utilizada ha combinado actividades presenciales, actividades semi-presenciales y trabajo autónomo orientado, para lo que el alumnado ha contado con la disponibilidad del aula virtual, que aportó posibilidad de asesoramiento offline por correo electrónico o foros, una guía paso a paso de elaboración de la investigación, etc., de forma que el proceso de enseñanza-aprendizaje contempló diferentes secuenciaciones de actividades realizadas de forma autónoma dirigida con la tutorización y seguimiento del profesorado, tal y como se deriva de los planteamientos del ECTS. El trabajo se estructuró en una fase inicial, una fase de desarrollo y una fase final o evaluativa de los resultados obtenidos.

- **Fase inicial.** Se llevó a cabo presencialmente en el aula reservada para la materia y consistió en explicar al alumnado la dinámica y la metodología en torno a la que giraría la materia. Con el objeto de establecer un marco de trabajo que facilitara la evaluación, la puesta en común en clase para el desarrollo de aprendizaje cooperativo, solventando dudas similares y/o tratando cuestiones que facilitan el abordaje de la investigación socioeducativa al alumnado se les planteó una serie de temáticas relativas a la Educación Social a partir de las cuáles el propio alumnado pudiera lanzar su pregunta de investigación a través de la que ir construyendo su proceso de enseñanza-aprendizaje, así como se estableció como instrumento de recogida de datos la Historia de vida². El trabajo se ha constituido

² Los motivos por los cuales fue seleccionada la historia de vida como instrumento de recogida de datos para la investigación socioeducativa a llevar a cabo por el alumnado, se basa en que las asignaturas impartidas durante el curso anterior, incluidas en el módulo que nos ocupa de "Análisis, Evaluación e Investigación de la Realidad Socioeducativa", permitieron al alumnado trabajar la investigación acción participativa junto a los instrumentos de recogida de datos que le son afines, además de la entrevista abierta, el grupo de discusión, el grupo triangular y el cuestionario. El equipo docente de la asignatura convino en la necesidad del alumnado por "experimentar" con un instrumento de recogida de datos que no hubieran implementado antes y ubicado en una metodología cualitativa y, que de igual forma, le permitiera desarrollar competencias relativas a la investigación socioeducativa, incluyendo la elaboración del informe de investigación o artículo científico.

en pequeños grupos de trabajo (3 personas máximo) de forma que la orientación y tutorización de los trabajos fuera lo más personalizada posible.

- **Fase de desarrollo.** La fase de desarrollo se ha subdividido en tres tipos de sesiones, junto con el trabajo autónomo orientado (véase tabla 1).

Sesiones presenciales (EB)	Llevadas a cabo una vez a la semana en el aula de clase con la finalidad de presentar y debatir los contenidos de las enseñanzas básicas, así como la exposición de los proyectos elaborados por el alumnado. Los contenidos tratados son 1) El informe de investigación socioeducativa, aportando las bases y estructuras del trabajo final a elaborar por el alumnado; 2) Investigar en educación (recorrido histórico científico que finaliza en la situación actual de la investigación socioeducativa, de sus investigadores y de su producción, abordando la importancia de la difusión científica y los diversos cauces existentes, entre ellos las revistas más prestigiosas al respecto; 3) Metodología de investigación, abordada desde la perspectiva del alumnado; 4) Modelos de planificación, vinculado al diseño de la investigación socioeducativa y al diseño de la intervención socioeducativa.
Sesiones que alternan sesiones presenciales y semi-presenciales (EPD)	Se han centrado en el desarrollo de los contenidos propios de las enseñanzas prácticas. En este caso, las presenciales se han llevado a cabo en el aula de informática y se ha dividido al grupo clase en tres grupos de trabajo más reducido, de forma que se pudiera atender más detalladamente a la orientación de los trabajos realizados. Las actividades semi-presenciales se han realizado a través de tareas previamente solicitadas al alumnado.
Sesiones Tutoriales	Se han llevado a cabo tutorías individuales y grupales para resolver dudas, aclaraciones, o cualquier necesidad derivada de las actividades realizadas a lo largo del semestre en la asignatura. Estas se han llevado a cabo de forma presencial y virtual (foro y correo electrónico). Las sesiones se establecen a demanda del alumnado. No obstante, existe una sesión tutorial obligatoria antes de la entrega final del informe de investigación socioeducativa para su revisión final y visto bueno. <i>Trabajo autónomo orientado:</i> El alumnado ha contado con una guía para el desarrollo de la investigación socioeducativa y la elaboración del informe, que junto con los tres tipos de sesiones citados han conseguido que el trabajo autónomo del alumnado dedicado a la elaboración de la investigación socioeducativa y su respectivo informe estuviera dirigido.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Fase de Desarrollo.

- **Fase final o evaluativa.** La evaluación ha sido continua y final. A la hora de evaluar se han tenido presente las actividades realizadas por el alumnado de forma individual a lo largo del semestre, los proyectos de investigación grupales elaborados (seguimiento en las sesiones de EPD, sesiones tutoriales y trabajo autónomo orientado) a través del envío del informe de investigación a una revista científica y al equipo docente, así como la evaluación de los contenidos teóricos manejados en las clases a través de un examen presencial en formato cuestionario.

Opinión del alumnado sobre la experiencia realizada en el aula: de la investigación a la difusión de los resultados

A continuación presentamos los resultados obtenidos acerca de la experiencia desarrollada en la asignatura de Modelos de Planificación e Investigación Educativa. Con la finalidad de analizar la experiencia docente desde la perspectiva del estudiantado, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Conocer las expectativas sobre la asignatura de Modelos de Planificación e Investigación Educativa.
- Conocer las opiniones del alumnado en cuanto a las metodologías participativas.
- Trabajar conjuntamente con el alumnado en un proyecto de investigación que se desarrolle íntegramente en el aula.
- Mejorar la docencia universitaria en cursos posteriores en función de los resultados obtenidos.

Para la recogida de datos se elaboró un cuestionario final atendiendo a cinco dimensiones: expectativas y valoración de la asignatura, metodología docente de la asignatura, dedicación de la materia, enseñanzas básicas y enseñanzas prácticas y de desarrollo, e informe de investigación.

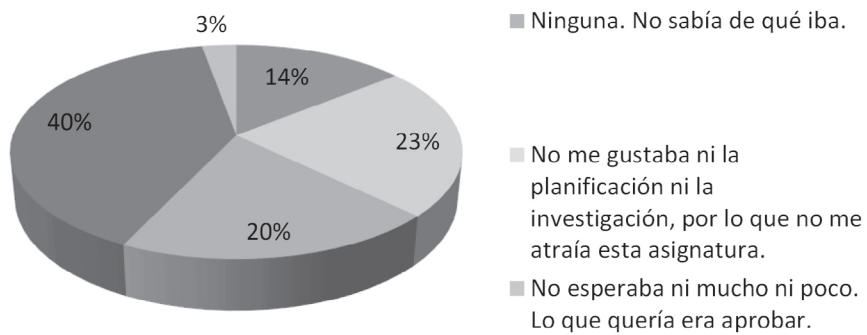
Para finalizar se planteaban dos preguntas abiertas en las que el alumnado podía explicar aquellas cuestiones de la asignatura que le habían resultado de utilidad y a través de las cuales había aprendido a lo largo del semestre, así como sugerir mejoras de la materia de cara a próximas ediciones.

El grupo-clase en el que se ha llevado a cabo la experiencia ha contado con 60 estudiantes matriculados. Los resultados se presentan teniendo en cuenta cada una de las dimensiones y subdimensiones analizadas.

Primera Dimensión: Expectativas y valoración de la asignatura

A partir de los datos obtenidos podemos afirmar que una parte considerable del alumnado de la asignatura Modelos de Planificación e Investigación en Educación Social estaba interesado en saber cómo realizar una investigación y aprender a difundir los resultados (véanse gráfico 1 y tabla 2).

Es interesante destacar que aquel alumnado que declaraba no tener expectativas previas sobre la asignatura debido a que no sabía qué se iba a encontrar, y aquel otro alumnado que no esperaba ni mucho ni poco de la materia y sus intereses se centraban en aprobar la asignatura, ha señalado mayoritariamente su satisfacción por la experiencia planteada. Sólo un 5,7 % del alumnado ha vivido la experiencia como insatisfactoria frente a un 82,85% que expresa estar satisfecho o muy satisfecho.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1. Expectativas previas con respecto a la asignatura.

Valora globalmente lo que ha sido esta experiencia para ti	
Muy satisfactoria. He aprendido mucho y me ha aportado cosas nuevas.	14,28 %
Satisfactoria. Ha tenido algunos aspectos positivos, pero otros no tanto.	68,57%
Indiferente. Me ha dado lo mismo.	8,57 %
Insatisfactoria. En conjunto no me ha gustado. Alguna cosa bien, pero la mayoría mal.	5,71%
Muy insatisfactoria. No me ha gustado nada. No quisiera volver a repetirlo.	8,57%
NS/NC	2,85%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Valoración global de la asignatura.

Datos que nos llevan a afirmar el interés que la propuesta didáctica y pedagógica ha sido bien acogida entre el alumnado y que creemos está muy relacionada con la siguiente dimensión, la metodología docente utilizada (véase tabla 3).

Valoración con respecto a las expectativas previas			Positivas	Negativas	Neutras
Ninguna. No sabía de qué iba.	Muy satisfactoria	2,85%	14,27%	0%	0%
	Satisfactoria	11,42%			
No me gustaba ni la planificación ni la investigación, por lo que no me atraía esta asignatura.	Muy satisfactoria	5,71%	14,27%	5,71%	2,85%
	Satisfactoria	8,57%			
	Indiferente	2,85%			
	Insatisfactoria	5,71%			
No esperaba ni mucho ni poco. Lo que quería era aprobar.	Muy satisfactoria	2,8%	14,27%	0%	2,85%
	Satisfactoria	11,42%			
	Indiferente	5,71%			
Tenía ilusión y ganas de saber cómo realizar una investigación y aprender a difundir los resultados.	Muy satisfactoria	2,85%	40%	0%	0%
	Satisfactoria.	37,14%			
NS/NC			2,8%		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Expectativas versus valoración.

Segunda Dimensión: Metodología docente de la asignatura

Los resultados señalan que las metodologías participativas en las que el alumnado tiene un papel activo son necesarias para la mejora de la enseñanza en la universidad (véase tablas 4 y 5), considerando que es una metodología útil y provechosa para mejorar la enseñanza de cualquier asignatura. Parece relevante destacar que el 20% del alumnado señala que el uso de metodologías participativas no se transforma directamente en adquisición de conocimientos y aprendizaje, estas van muy ligadas al enfoque que le dé el profesorado, por lo tanto, su éxito va a depender de cómo el docente guíe el proceso educativo.

¿Qué opinión tienes de la utilidad de las metodologías participativas donde el alumnado tenga un papel activo? (puedes elegir varias opciones)	
Creo que es una metodología necesaria para la mejora de la enseñanza en la universidad.	68,57%
Creo que es una metodología que está de moda, pero que no tendrá éxito.	2,85%
Creo que en el futuro casi todas las asignaturas universitarias utilizarán metodologías participativas.	28,57%
Creo que las metodologías participativas no sirven para mejorar ni la docencia ni el aprendizaje.	0%
Creo que en unos casos funciona y en otros no. Depende del profesorado.	20%
NS/NC	2,85%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Uso de metodologías participativas.

¿Consideras necesario que otras asignaturas universitarias utilicen una metodología participativa donde el alumnado sea partícipe de todo el proceso de trabajo (de la teoría a la práctica)?	
Sí, es una metodología útil y provechosa para mejorar la enseñanza de cualquier asignatura.	85,71%
Sí, es útil pero solamente para muy pocas asignaturas.	11,42%
No considero adecuada esta metodología para ninguna asignatura.	0%
Me es indiferente una metodología que otra.	0 %
NS/NC	2,85%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Utilización de metodologías participativas en el aula.

En cuanto a la metodología semi-presencial utilizada en la parte práctica de la asignatura, el alumnado considera que es positiva, ofreciéndole más autonomía para desarrollar los trabajos requeridos y preparar la teoría y permitiéndole una mejor planificación del horario y una mejor gestión del propio proceso de enseñanza-aprendizaje (véase tabla 6). Resulta relevante el número de participantes que apuestan por el uso de metodologías participativas en la docencia universitaria.

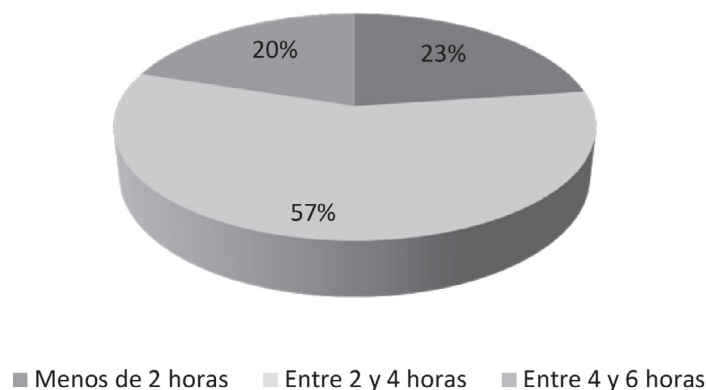
La metodología semi-presencial utilizada en esta asignatura para la parte práctica ¿qué te ha aportado? (puedes marcar varias respuestas)	
Me ha dado más autonomía para desarrollar los trabajos y estudiar la teoría.	74,28%
Me ha permitido planificar mejor el tiempo dedicado a la asignatura.	62,85%
Me ha estimulado a buscar información y a elaborar mi propio conocimiento.	14,28%
Me ha motivado para implicarme más en el estudio de esta asignatura.	14,28%
Me ha motivado el hecho de poder gestionar mi propio proceso de enseñanza-aprendizaje con el apoyo del profesorado.	51,42%
Me ha gustado tanto que quisiera que la asignatura fuera totalmente semi-presencial.	11,42%
Me ha creado tantos problemas que no quiero volver a esta metodología.	0%
No me ha aportado casi nada. Prefiero la metodología presencial.	0%
NS/NC	2,85%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Utilización metodología semi-presencial.

Tercera Dimensión: Dedicación de la materia

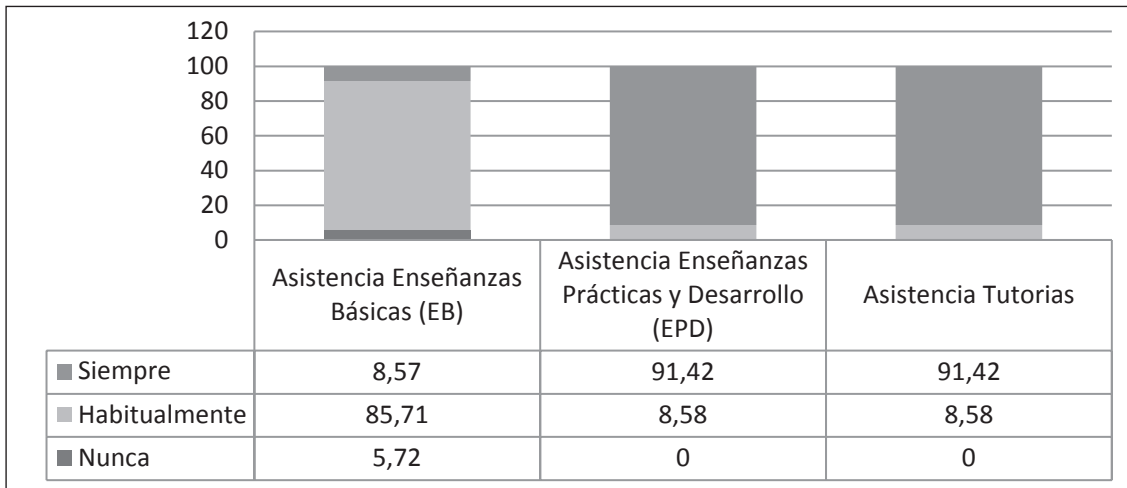
En esta tercera dimensión, centrada en la asignatura de Modelos de Planificación e Investigación Educativa, encontramos que la mayor parte del alumnado (57,14%) ha dedicado entre 2 y 4 horas semanales a trabajar esta asignatura frente a un 22,85% que le ha dedicado menos de 2 horas a la semana, siendo sólo cinco discentes los que han señalado dedicar entre 4 y 6 horas (véase gráfico 2).



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2. Dedicación semanal a la materia.

En cuanto a la asistencia, el 85,71% señala haber asistido habitualmente a las clases de enseñanzas básicas, sólo un 8,57% declara asistir siempre. Estos datos se dan la vuelta en el caso de las clases prácticas, en donde el 91,42% del alumnado afirma asistir siempre. En el caso de la asistencia a las sesiones tutoriales, ya sea la final (obligatoria) como las tutorías por decisión propia individual o del grupo ha sido alta en ambos casos, así lo señala el 91,42 % de los discentes. Unas tutorías, que tal y como señala el propio alumnado, han sido de gran utilidad a la hora de poder desarrollar el trabajo propuesto (véase gráfico 3).



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 3. Asistencia al taller puesto en marcha.

Cuarta Dimensión: Enseñanzas Básicas y Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo

Si atendemos a la valoración que hace el alumnado de la asignatura nos encontramos que esta es positiva, tanto en las clases teóricas como en las prácticas. Lo que más ha valorado el alumnado es el calendario de las sesiones prácticas, los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas, las actividades prácticas propuestas, la implicación del profesorado en el desarrollo de la asignatura y la presentación de la asignatura ubicándola dentro de la titulación y del módulo de investigación (véanse tablas 7 y 8).

¿Qué valoración realizas de...	... las clases presenciales	... las clases prácticas
Muy satisfactorias. De lo mejor de la asignatura. Me han aportado mucho	57,14%	34,28%
Satisfactorias. A veces bien, otras regular, pero en conjunto aceptables.	65,71%	60%
Indiferente. Han sido normales. Ni bien ni mal.	17,14%	2,85%
Insatisfactorias. No me han aportado casi nada.	8,57%	0%
NS/NC	2,85%	2,85%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Valoración de las clases teóricas y prácticas.

Señala qué aspectos consideras de esta asignatura como...	positivos	negativos
La presentación de la asignatura ubicándola dentro de la titulación y del módulo de investigación	37,14%	8,57%
La Guía Docente puesta a nuestra disposición	22,85%	5,71%
La relevancia de los contenidos tratados.	17,14%	17,14%
Los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas.	54,82%	5,71%
Las sesiones de clase presencial.	17,14%	20%
La comunicación de noticias a través de la plataforma virtual (cambios de clases, recordatorios, respuesta a los correos,..)	31,42%	8,57%
Las actividades prácticas propuestas.	84,57%	2,85%
El calendario con las tareas de las EPDs.	60%	0%
La implicación del profesorado en el desarrollo de la asignatura.	42,85%	0%
La participación del alumnado en el desarrollo de la asignatura.	25,71%	22,85%
Todos los anteriores.	0%	0%
Ninguno de los anteriores.	0%	28,57%
NS/NC	8,57%	8,57%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Aspectos positivos y negativos.

Quinta Dimensión: Informe de Investigación

De los resultados se desprende que el 85,71% del alumnado es la primera vez que realiza una investigación desde su fase inicial (planteamiento, planificación y elaboración) hasta su fase final (informe de investigación y difusión de resultados), una tarea que el 60% manifiesta haberle resultado sencilla aunque en ocasiones hubiera momentos de desorientación, sólo un 34,28% declara haberle resultado una tarea complicada.

El realizar una investigación desde el comienzo hasta su finalización no es una tarea fácil, más si tenemos presente el tiempo del que hemos dispuesto para llevar a cabo esta experiencia, sin embargo, consideramos que el que haya un número considerable de alumnado que considere que ha llevado la actividad de forma sencilla se debe al apoyo constante que se le ha brindado y a las sesiones de tutorización, a la que los grupos han recurrido constantemente. Unas sesiones de tutorización que en un 80% se han realizado de forma presencial en el despacho del profesorado implicado.

Datos que se han visto reflejados en el alumnado. El 97,14% ha afirmado sentirse satisfecho o muy satisfecho con el trabajo realizado, considerando que el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto por el profesorado ha sido muy acertado ya que a través de la experiencia realizada han adquirido conocimientos útiles de cara a su labor profesional en la Educación Social. La buena disposición del alumnado y la metodología utilizada han arrojado resultados que se han visto reflejados en la evaluación final del alumnado, en la cual ha habido un 99% de aprobados y un 1% de no presentados.

Conclusiones

Las conclusiones del estudio se han realizado a partir del análisis no sólo de los cuestionarios y la evaluación final, sino a partir del funcionamiento y resultados obtenidos de toda la experiencia educativa. En este sentido, presentamos estas conclusiones atendiendo a las relaciones de los resultados obtenidos en las distintas dimensiones y subdimensiones utilizadas.

Cuando se inicia esta experiencia, el alumnado de la asignatura de Modelos de planificación e Investigación Educativa tenía experiencia en la realización de investigaciones a nivel básico pero no había realizado anteriormente el proceso que va desde la realización de la investigación hasta el informe de investigación y la difusión de resultados a través del envío de la publicación a una revista científica.

Para el alumnado, esta es la primera vez que experimentan un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se recorre el proceso completo, de lo que hemos denominado, de la teoría a la práctica. De igual modo, se ha implementado una metodología semi-presencial, que le permite una mayor autonomía en la planificación y realización de las actividades propuestas. Inician esta experiencia con unas expectativas altas sobre la docencia, destacando la opinión de que les va a aportar autonomía y flexibilidad, y considerando que van a aprender más. Estas expectativas se confirman al final del proceso, tal y como se observa en los resultados del cuestionario final, donde se observa que mayoritariamente el alumnado valora la experiencia de forma satisfactoria.

En este sentido destacan las opiniones que hace el alumnado sobre el aprendizaje en sus respuestas a la pregunta abierta, que lo define como un aprendizaje rico, que les ha aportado autonomía en el estudio y con el que han aprendido a planificar y organizar su estudio. Ejemplos representativos de estas valoraciones son las opiniones de discentes cuando afirman que “[...] he aprendido la importancia de la planificación en general, y un conocimiento sobre cómo realizar un informe de investigación de cara a nuestro futuro profesional” o “[...] lo que he aprendido bajo mi punto de vista ha sido un poco como la base del educador/a social, ya que nos proporciona cómo llevar a cabo nuestro trabajo y cómo investigar para tener mayor conocimiento para la intervención”.

Con respecto a la asignatura de Modelos de Planificación e Investigación Educativa, las expectativas iniciales del alumnado se puede decir que se confirman al final del proceso. Tal y como se recoge en la tabla 1, el alumnado manifestaba que tenía ganas de saber cómo realizar una investigación y aprender a difundir los resultados. Finalmente resta concluir que, en conjunto, las opiniones y valoraciones sobre la experiencia y la metodología semi-presencial y participativa desarrollada en la asignatura, se observa la alta satisfacción que manifiesta el alumnado sobre el proceso de la asignatura.

Nuestra experiencia ha continuado durante el curso 2013-2014 con nuevos ajustes y modificaciones que han afectado fundamentalmente a la organización y contenido de las Enseñanzas Básicas.

Somos conscientes del esfuerzo que requiere la consolidación de la innovación en el ámbito educativo, especialmente cuando se trabaja con grupos tan numerosos como son los universitarios; de ahí la necesidad de buscar fórmulas que nos permitan

que los cambios metodológicos realizados “no sean a costa del esfuerzo vocacional de los profesores y con el incremento de quejas no escuchadas de los alumnos” (García y Camps, 2008:79).

Referencias bibliográficas

- Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación. (2004). *Libro blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (vol. I y II).
- Aguaded, J. I. y Pérez Rodríguez, M. A. (2007). La educación en medios de comunicación como contexto educativo en un mundo globalizado. En *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*, eds. Julio Cabero. 63-75. Madrid: McGraw-Hill.
- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el espacio europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 61, 71-88.
- Álvarez, P. R. y González, M. (2005). La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8(4),1-4.
- De miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje: segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 71-92.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 61, 21-48.
- García Olalla, L. y Camps Llauredó, C. (2008). Aprender con problemas: un enfoque contextualizado y socializado del conocimiento. *Revista Interuniversitaria del profesorado*, 63, 63-80.
- García Pérez, F. F.(2000a). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207.
- García Pérez, F. F. (2000b). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova*, 66.
- García, R., Traver, J. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- González-Peiteado, M. y Pino-Juste, M. (2013). Percepción del alumnado de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela sobre el uso de los estilos de enseñanza. *Innovación Educativa*, 23, 215-229.
- Grupo de investigación en la escuela (1991). *Proyecto curricular “Investigación y Renovación escolar”*. Sevilla: Díada Editora.
- Martínez de Miguel, S. (2007). Una experiencia de innovación del portafolio del alumno en la diplomatura de educación social, desde el marco de la educación superior en Europa. *Educatio Siglo XXI*, 25, 125-144.
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 8(1), 1-18.

- Mérida, R., Barranco, B., Criado, E., Fernández, N., López, R. y Pérez, I. (2011). Aprender investigando en la escuela y en la Universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del Trabajo por Proyectos. *Investigación en la escuela*, 73, 65-76.
- Olmedo, E. M. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de investigación educativa, RIE*, 31 (2), 411-429.
- Palomares, A. (2011). El modelo universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de educación*, 355, 591-604.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada Editora.
- Ruíz, J. y Castaño, S. (2008). La universidad española ante el reto del EEES. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 18, 1-12.
- Volman, M. (2005). A variety of roles for a new type of teacher educational technology and the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 21 (1),15-31.

Artículo concluido el 8 de noviembre de 2014

Moreno-Fernández, O., Moreno-Crespo, P. (2015). Jóvenes investigadores en las aulas universitarias: una experiencia de innovación docente en el Grado de Educación social. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (2), pp. 345-361

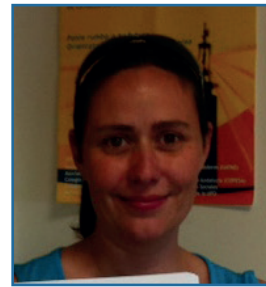
publicado en <http://www.red-u.net>

Olga Moreno-Fernández

Universidad de Sevilla

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Mail: omoreno@us.es



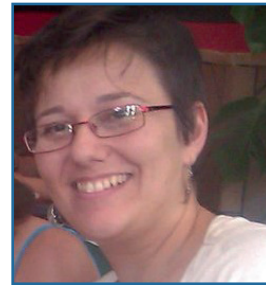
Doctora con mención Internacional y Premio Extraordinario por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, Licenciada en Humanidades, Diplomada en Magisterio, y Master en Educación Ambiental. Profesora a tiempo completo en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla (España), Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Líneas de investigación: educación ambiental, educación para la ciudadanía, participación, educación para el desarrollo, así como innovación educativa.

Pilar Moreno-Crespo

Universidad de Extremadura

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Mail: pilarmoreno@unex.es



Doctora por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y Premio Extraordinario, Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, y Master en Dirección de Centros Sociales para Personas Mayores. Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Extremadura (España). Líneas de investigación: educación de personas adultas y personas adultas mayores, así como educación permanente.