
ARTÍCULO



VALORACIÓN DEL ALUMNADO DE TRABAJO SOCIAL DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Prof. Alexandra Ainz Galende

ainzgalende@gmail.com

Departamento: Historia, Geografía e Historia del Arte
Facultad de Humanidades, Universidad de Almería
España

RESUMEN

En este artículo mostramos la valoración del alumnado del Grado de Trabajo Social sobre el aprendizaje significativo. En concreto, la aplicación de este aprendizaje se llevó a cabo en la asignatura de Antropología Social. La forma de medir la valoración del alumnado es doble. Por un lado se analizan las percepciones de los alumnos al respecto de esta metodología de aprendizaje y por otro lado se establece una comparativa de resultados con otra asignatura en la que se ha llevado a cabo un tipo de aprendizaje mecánico.

Palabras Clave: aprendizaje significativo, valoración del alumnado, antropología social.

ABSTRACT

VALUATION OF SOCIAL WORK'S STUDENT OF SIGNIFICANT LEARNING

In this article we show the valuation of the student body of the Degree of Social Work on the significant learning. In I make concrete, the application of this learning was carried out in the subject of social anthropology.. The way of measuring the valuation of the student body is double. On the one hand the perceptions of the pupils are analyzed with regard to this methodology of learning and on the other hand the comparative one is established of results by another subject in which there has been carried out a type of mechanical learning.

Keywords: Significant learning, valuation of the pupils, social anthropology

INTRODUCCIÓN

Marco Antonio Moreira recoge en una de sus investigaciones que si la década de los setenta fue para la enseñanza de la ciencia la "edad de Piaget", la década de los ochenta puede calificarse muy bien como la época de las concepciones alternativas. Según este autor la insatisfacción con el concepto piagetiano de estadio, unida a varios factores psicológicos y didácticos, ha hecho que las investigaciones se hayan ido orientando progresivamente hacia el estudio de las ideas de los alumnos sobre fenómenos específicos. La época de las concepciones alternativas, empezó a gestarse en los 70 con trabajos como las tesis doctorales de Driver (1973) y Viennot (1979), que trataban básicamente de la detección de concepciones alternativas. Moreira apela que una muestra de esto son los resultados presentados en la revisión de los trabajos publicados en el área de la enseñanza de las ciencias realizada por Pfundt y Duit. En 1970 Duit contabiliza 76 trabajos que enfocan este tema, pasando a 242 entre 1970-1979, 1220 en 1980-1989, y 1818 entre 1990-1994, llegando a aproximadamente 5000 en 2000 (Pfundt y Duit, 2000). Si comparamos los trabajos sobre nuevas formas de enseñanza publicados en los mismos periodos podemos observar que la mayor parte de la investigación en el área se ha centrado en estos estudios sobre las concepciones de los estudiantes. En términos de evolución de la investigación en concepciones alternativas, los estudios han confirmado con abundantes datos que los alumnos tienen sus teorías personales implícitas (Pozo, 1992; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) y que tal

conocimiento previo es un factor muy relevante para el aprendizaje de las teorías científicas. Moreira reafirma la idea de Ausubel (1963, 1968) de que el conocimiento previo es el factor aislado que más influye en el aprendizaje. El impacto de los primeros estudios sobre concepciones alternativas no solamente resultó en una cantidad enorme de investigaciones de la misma naturaleza, sino que también en investigaciones con otros objetivos. Señala Moreira que fueron tantos los intentos de contestar cuestiones respecto al cambio conceptual que se puede definir la década de los 80 como la "década del cambio conceptual". Modelos explicativos a este cambio los proporcionaron diversos autores como Posner (1982), Carey (1985), Nussbaum (1989) o Silveira (1991).

En lo referente al aprendizaje significativo, en concreto, una de sus particularidades es que el alumno no es un receptor pasivo sino que debe hacer uso de los significados que tiene internalizados o que va internalizando, para poder captar los significados de los materiales educativos. En ese proceso va progresivamente diferenciando su estructura cognitiva, y a su vez está también haciendo reconciliación integradora para poder identificar semejanzas y diferencias y reorganizar su conocimiento. De este modo el alumno construye y produce su conocimiento. (Moreira, 2010).

En contraposición al aprendizaje significativo, en el otro extremo, está el aprendizaje mecánico, en el cual nuevas informaciones son memorizadas de manera arbitraria, al pie de la letra, no significativa. Ese tipo de aprendizaje,

bastante estimulado en la escuela, sirve para "pasar en las evaluaciones", pero tiene poca retención, no requiere comprensión y no da cuenta de situaciones nuevas. (Moreira, 2010).

Sabemos igualmente que el aprendizaje significativo es progresivo, es decir, los significados van siendo captados e internalizados y en este proceso el lenguaje y la interacción personal son muy importantes. (Moreira, Caballero y Rodríguez Palmero, 2004).

Además de saber lo que es el aprendizaje significativo, conocemos principios programáticos facilitadores como la diferenciación progresiva, la reconciliación integradora, la organización secuencial y la consolidación y algunas estrategias facilitadoras como los organizadores previos, los mapas conceptuales y los diagramas V (Novak y Gowin, 1984, 1988, 1996; Moreira y Buchweitz, 1987, 1993).

Como aspecto fundamental a tener en cuenta del aprendizaje significativo, así como de nuestro conocimiento, es que el alumno debe presentar una predisposición para aprender. Es decir, para aprender significativamente, el alumno tiene que manifestar una disposición para relacionar a su estructura cognitiva, de forma no arbitraria y no literal, los significados que capta de los materiales educativos, potencialmente significativos, del currículum (Gowin, 1981).

Estos aspectos del aprendizaje significativo fueron los más importantes a la hora de establecer dicho aprendizaje como la metodología a emplear en la asignatura de antropología social en el grado de trabajo social

(curso 2010-2011). En concreto lo que presentamos en próximas líneas son los resultados de la valoración del alumnado de dicho aprendizaje. Nuestro objetivo a priori era ver si este tipo de aprendizaje resultaba motivador para los alumnos, y en términos más prácticos, comprobar si dicha forma de aprendizaje resultaba más "eficaz" que el aprendizaje mecánico a la hora de adquirir conocimientos. Nuestras hipótesis desde un principio fueron claras. A nivel cualitativo propusimos que "El alumnado de la asignatura antropología social valorará satisfactoriamente la metodología de aprendizaje" y en términos cuantitativos nuestra hipótesis hacía referencia a que "el índice de suspensos y aprobados sería similar al de la asignatura: Introducción al trabajo social basada principalmente en un aprendizaje más mecánico. La utilidad de nuestro estudio es doble; por un lado veremos qué tipo de resultado da esta metodología de aprendizaje con el fin de extrapolarlo a otras asignaturas si el mismo fuese fructífero y ver de qué manera el alumnado es capaz de comprometerse con una forma de aprendizaje que requiere un alto compromiso de trabajo y de implicación en la asignatura. Entendemos que la forma de aprendizaje que se elija en las materias implicadas en el grado determinará sus resultados, por ello es de vital importancia que existan estudios como éste que pongan de manifiesto los resultados obtenidos.

MÉTODO

Participantes

El estudio estaba destinado a toda la población de estudiantes del grado de Trabajo Social de la

Universidad de Almería que han cursado la asignatura de antropología social de carácter cuatrimestral en el curso académico 2010-2011. Se ha trabajado con la población en su totalidad (145 alumnos), por lo que no ha habido ningún tipo de muestreo. Esto es así debido a que por un lado la población no era muy grande y además era completamente accesible. Y por otro lado, el método empleado para hacer llegar la encuesta al alumnado (cuestionario online que detallamos en próximas líneas) nos ha resultado una herramienta fundamental tanto para la elaboración de las preguntas, la difusión del cuestionario, así como para la recolección de los mismos datos. El cuestionario, de este modo, se aplicó a la totalidad de los alumnos.

Aparatos

Tanto el primer cuestionario, como el segundo se han llevado a cabo de forma "on-line" a través de un gestor de encuestas "on-line" llamado OPINA que se gestó en la Universidad de Sevilla y que la Universidad de Almería está ayudando a impulsar. Dicho gestor de encuestas nos está resultando de gran utilidad para la recolección de datos en diversas investigaciones y en ésta en particular, dado que la recolección de datos de esta forma nos da una serie de ventajas que el formato papel no. Una de las primordiales es la inmediatez en la recogida de datos y también la rápida corrección de cuestionarios si estos tienen algún tipo de error. El pilotaje de los cuestionarios es mucho más eficaz y, como decíamos, mucho más rápido. Por no hablar de que los costes económicos son nulos.

Procedimiento

El estudio llevado a cabo fue en un primer momento de tipo exploratorio y se utilizó una metodología descriptiva. La recolecta y análisis de la información se llevo a cabo de la siguiente manera: Con el fin de aproximarnos a la valoración de los alumnos sobre el modo de aprendizaje se utilizaron dos instrumentos. El primero fue un cuestionario abierto donde se pidió a los alumnos que valorasen: a) La metodología de aprendizaje b) La utilidad de la forma de aprendizaje c) las similitudes y diferencias con otras formas de aprendizaje d) aspectos positivos del aprendizaje y aspectos negativos del mismo e) valoración global de la asignatura f) Notas finales (numéricas) de la asignatura de antropología social y la asignatura de Introducción al Trabajo Social, que recordamos se rige por una manera de aprendizaje mecánico. Las diferentes respuestas fueron agrupadas y categorizadas y a partir de ellas se diseñó un segundo cuestionario cerrado. En su elaboración se emplearon afirmaciones cortas y el empleo de diferentes opciones de respuesta. El análisis fue de tipo descriptivo. Las respuestas del cuestionario abierto fueron tratadas a través de un análisis de contenido que permitió establecer los ítems de respuesta del cuestionario cerrado.

RESULTADOS

De la población total a la que se le envió el cuestionario (145 alumnos) respondieron al cuestionario 56 personas, de las cuales 39 son mujeres y 17 hombres. En cuanto a la metodología de aprendizaje el 90% de los alumnos han respondido que este tipo de

aprendizaje les ha resultado "mucho mejor" que la metodología de aprendizaje convencional. El 5% ha respondido que "no les ha resultado del todo satisfactorio" el método empleado y el otro 5% ha resultado que no encuentra diferencias significativas entre las diferentes formas de aprendizaje, valorándolo de manera "igual" que otro tipo de aprendizaje. En estas respuestas no encontramos diferencias significativas en torno al sexo y las respuestas obtenidas. En cuanto a la utilidad de la forma de aprendizaje, el 95% de los encuestados ha contestado que les resulta "muy útil" y "muy dinámico" aprender de esta manera, mientras que el 5% restante se muestra indiferente al método en cuestión. En lo referente a las diferencias y similitudes con otras formas de aprendizaje; de los alumnos que han respondido al cuestionario el 93% considera que la forma de aprender es "muy innovadora", "muy dinámica", "entretenida" y "muy diferente" a las dinámicas de aprender convencionales de las que han formado parte en su carrera académica desde la infancia. En lo referente a los aspectos positivos de la forma de aprender, los alumnos se reiteran en lo innovador (el 53%) señalan esta opción como la más destacada, el proceder dinámico de la asignatura (el 23%) y la facilidad a la hora de aprender (el 24%). Como aspectos negativos señalan la incertidumbre relativa al nuevo método (el 45% señala este aspecto como negativo), la desubicación (21%) y el sobre esfuerzo derivado de no tener certezas y de que el conocimiento se inscriba como algo abierto y en continua construcción. En lo referente a la valoración final de la asignatura; 48 de las personas encuestadas valoran de forma "muy positiva" este proceso de aprendizaje, lo

cual es altamente satisfactorio dado que es un porcentaje muy alto de personas que consideran que este método de aprendizaje es muy bueno. Por su parte 2 personas de las encuestadas contestan que el modo de aprendizaje, les ha resultado "bueno". Y 6 personas resuelven que el método les ha resultado indiferente; "ni bueno, ni malo". En cuanto a la última parte del estudio, debemos decir que la comparativa entre la asignatura de antropología social llevada a cabo con una metodología significativa y la asignatura de Introducción al trabajo social llevada a cabo como decíamos principalmente a partir de un aprendizaje mecánico presenta diferencias significativas en torno a las calificaciones obtenidas. Mientras en el caso de la asignatura de antropología social el 100% de las personas que responden a la encuesta ha superado la asignatura, en el caso de la asignatura mentada son un 95% de las personas encuestadas las que han aprobado la materia.

Así pues y concluyendo, podemos decir que ambas hipótesis con las que hemos trabajado se cumplen: Los alumnos de antropología social en términos generales ven de forma positiva y óptima el aprendizaje significativo haciendo en términos generales una evaluación positiva del mismo. A su vez, este aprendizaje en términos cuantitativos da como resultado un índice mayor de aprobados entre el alumnado.

DISCUSIÓN

Las conclusiones reafirman la idea de que el aprendizaje significativo ha sido aceptado muy óptimamente como metodología de aprendizaje en la asignatura de Antropología Social. El alumnado ha aprendido indirectamente que el

aprendizaje es significativo cuando nuevos conocimientos (conceptos, ideas, proposiciones, modelos, fórmulas) pasan a significar algo para él, cuando se es capaz de explicar situaciones con las propias palabras, cuando se es capaz de resolver problemas nuevos, en fin, como señala Moreira; cuando se comprende (Moreira, 2010). Las ventajas del aprendizaje significativo como ya se sabe son muchas: Entre otras produce una retención más duradera de la información, facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los ya aprendidos en forma significativa, ya que al estar claramente presentes en la estructura cognitiva se facilita su relación con los nuevos contenidos, etc. Este aprendizaje, además, pone de manifiesto y cuestiona cual debe ser el papel del profesor en el aprendizaje, ya que éste se convierte en un mediador entre los conocimientos y los alumnos, los alumnos participan en lo que aprenden; aunque para lograr la participación del alumno se deben crear estrategias que permitan que el alumno se halle dispuesto y motivado para aprender. Parece que esta metodología no sólo les resulta eficaz a los alumnos a nivel cualitativo en lo referente a cuestiones como la motivación, innovación, el dinamismo, etc. que se da a la materia, sino que también es eficaz a nivel de resultados; la tasa de aprobados es muy alta. La cuestión que se plantea para próximas investigaciones tiene que ver con la idea de si el aprendizaje significativo es el tipo de aprendizaje ideal que debiera implantarse a partir del Plan Bolonia. De momento, todo indica que es posible.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, USA: Grune & Stratton.

_____ (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, USA: Holt, Rinehart and Winston.

_____ (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

Carey, S. (1985) *Conceptual change in childhood*. Cambridge: MIT Press.

Driver, R. (1973). *The representation of conceptual frameworks in young adolescent science students*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Illinois, Urbana, Illinois.

Duit, R. (1996). *The constructivist view in science education: what it has to offer and what should not be expected from it*. *Investigações em Ensino de Ciências*. Extraído el 12 de junio, 2009 del sitio web: <http://www.if.ufrgs.br/ienci>

Gowin, D.B. (1981). *Educating*. New York, USA: Cornell University Press.

Moreira, M.A (1983). *Uma abordagem cognitivista ao ensino da Física: a teoria de aprendizagem de David Ausubel como sistema de referência para a organização do ensino de ciências*. Porto Alegre: Editorial Universitaria.

_____ (2010). *Un enfoque epistemológico de la enseñanza de la física: una contribución para el aprendizaje significativo de la física, con muchas cuestiones sin respuesta*. Extraído el 6 de enero, 2011 del sitio web http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen9/ART1_Vol9_N2.pdf

Moreira, M. A.; Buchweitz, B. (1993) *Novas estratégias de ensino e aprendizagem*. Lisboa, Portugal: Plátano Ediciones Técnicas.

Nussbaum, J. (1989). *Classroom conceptual change: philosophical perspectives*. *International Journal of Science Education*, vol. 11, p. 530-540.

Pfundt, H.; Duit, R. (1994). *Bibliography: student's alternative frameworks and science education*. Kiel: Institute for Science Education at the University of Kiel.

_____ (2000) *A bibliography on student's alternative frameworks and science education*. Kiel: Institute for Science Education at the University of Kiel.

Posner, G., Strike, K., Hewson, P. & Gertzog, W. (1982). *Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change*. *Science Education*, vol. 66, p.211-227.

Pozo, J. (1992) *Las ideas de los alumnos sobre ciencia como teorías implícitas*. *Infancia y Aprendizaje*, nº. 62/63, p. 187-204.

Pozo, J. I.; Gómez Crespo, M. A. (1998) *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid, España: Morata.

Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A.; Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Visor.

Silveira, F. L. (1991). A filosofia da ciência de Karl Popper e suas implicações no ensino da ciência. In: Moreira, M. A. y Axt, R. (Orgs.) *Tópicos em ensino de ciências*. Porto Alegre, Sagra. p. 62-78.

Viennot, L. (1979). *Le raisonnement spontané en dynamique élémentaire*. Paris, Francia: Hermann.

