

Evaluando los ECTS en la sociología de la educación¹ de los currículums de magisterio

Marina ELIAS
Rafael MERINO
Guillem SALA
Maribel GARCÍA
Helena TROIANO
Esther FERNÁNDEZ

Correspondencia

Marina Elias

Edificio B, Departamento de
Sociología, Despacho: B3-073.
Universitat Autònoma de
Barcelona, 08193, Bellaterra
(Cerdanyola del Vallès).

Teléfono: 93-5811789

E-mail:
marina.elias@campus.uab.es

Recibido: 25/9/06
Aceptado: 27/12/06

RESUMEN

En este artículo presentamos una experiencia docente con estudiantes de magisterio en asignaturas del área de sociología, en las que se ha introducido una innovación ligada a la implementación de los ECTS. A través de la realización de una investigación por parte de los estudiantes, se pretende que estos sean más partícipes de su propio proceso de aprendizaje, a la vez que aprenden cómo se lleva a cabo una investigación. Nuestra intención es que comprendan la importancia de la observación del contexto social en interrelación con el conocimiento teórico. El trabajo de campo queda limitado a un caso específico, por lo que esta experiencia puede ser enmarcada en el método docente de casos. También se presenta una evaluación de dicha innovación, presentando sus puntos fuertes y debilidades.

PALABRAS CLAVE: Innovación docente, Aprendizaje cooperativo, Estudio de casos.

-
1. Artículo basado en una comunicación presentada en el III Congreso Internacional *Docència Universitària i Innovació*, 2 de julio de 2004, Girona. Esta experiencia ha sido aprobada y financiada por el Departamento de Universidades del gobierno catalán como proyecto de innovación docente (2003MQD).

Evaluating ECTS in Sociology of Education within primary teacher training curricula

ABSTRACT

In this article we present a teaching experience with primary teacher training students in courses within the area of sociology, in which an innovation as regards the implementation of ECTS was introduced. By carrying out some research students become directly involved in their learning process and at the same time they learn how to develop and implement a research project. Our aim was to make them understand the importance of observing the social context as closely linked to theoretical knowledge. The field work was restricted to one specific case; therefore this experience can be framed within the case teaching methodology. We also present an evaluation of the above mentioned innovation, highlighting its limitations and weaknesses.

KEYWORDS: Innovation in teaching, Collaborative learning, Cases study.

1. Introducción: contexto, justificación y objetivos

A través de nuestro proyecto docente, que consiste en proponer a los estudiantes de magisterio² que cursan asignaturas del área de sociología la realización de una investigación, nos planteamos un triple objetivo.

En primer lugar, conseguir una mayor implicación de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, consideramos que orientar el aprendizaje de contenidos mediante una actividad que permita contrastarlos con la realidad resulta ser una buena estrategia para aplicar las teorías sobre la construcción del conocimiento, que ponen el énfasis en el protagonismo del alumno en el aprendizaje activo y significativo.

En segundo lugar, pretendíamos que los estudiantes centraran el ámbito de análisis en la realidad familiar, puesto que, aunque se halla estrechamente relacionada con su campo de estudio primordial (el entorno escolar), es nueva para ellos. A través de una de las principales conclusiones derivadas de los grupos de discusión del observatorio de la Universidad Autónoma de Barcelona sobre la inserción de los titulados en Pedagogía, Psicopedagogía y Magisterio, recogimos la idea de que deberían ampliarse los contenidos relacionados con la formación

2. Cabe decir que el proyecto nació de la combinación entre las asignaturas Sociología de la Educación Informal y Sociología de la Educación, en la que también participaron muchos estudiantes de Educación Social.

sobre las familias y el contexto social (MASJUAN, TROIANO & VIVAS, 2002). Esta participación activa en una nueva área de aprendizaje implica la adquisición de ciertas técnicas de observación por parte de los estudiantes, pero sobre todo exige una metodología de aproximación a realidades complejas, a modo de lo que Brubacher, Case & Reagan (2000, siguiendo a Bodgan & Biklen) describen como *indagación*, es decir, una forma particular de investigación con orientación práctica, dirigida a los intereses del sujeto que investiga y susceptible de convertirse en una herramienta para el cambio³.

En tercer lugar, la construcción del conocimiento profesional a través de la aportación que el conocimiento formal universitario –y muy especialmente la Sociología– puede hacer al futuro desarrollo profesional de los estudiantes –maestros, por lo que nos concierne aquí–.

Cualquier profesional se enfrenta en su práctica cotidiana a una multitud de situaciones en contextos complejos (tanto interdisciplinarios como de dimensiones diversas del conocimiento profesional) y ha de ser capaz de integrarlos para poder afrontar la complejidad desde la profesionalidad madura.

Los modelos de formación para el desarrollo de esta capacidad integradora que diversos autores proponen (a menudo sobre una amplia base empírica) convergen en la potenciación del carácter reflexivo de los futuros profesionales. Así, a partir del impulso de competencias indagadoras –como la capacidad de observación, recogida de información, análisis, síntesis, reflexión y reflexividad– se trata de construir un saber basado tanto en un diálogo con lo real como en la reflexión en la acción y sobre la acción (SCHÖN, 1992; ELLIOT, 1993; FERNÁNDEZ, 1997; FITZPATRICK, 2001; GRIFFITHS, 2000).

Evidentemente, la importancia que atribuyamos a estos aspectos más reflexivos de la composición del conocimiento profesional no nos hace olvidar los requerimientos más técnicos de aplicación inmediata en los que nuestros estudiantes confiarán como profesionales (especialmente en sus primeros pasos laborales) en el futuro. De este modo, las habilidades comunicativas, la técnica de entrevista (en especial a familias), técnicas de observación participante, métodos de ordenación de información, dinámicas de trabajo en grupo, etc., forman parte de las competencias aplicadas que consideramos importantes para el buen

3. Esta forma de indagación ya se lleva sistemáticamente a cabo en la formación inicial de un maestro a través de los llamados *prácticum* o prácticas externas. La originalidad del proyecto aquí presentado radica en su atención a un ámbito no escolar y a su vinculación directa con asignaturas de *teoría*, lo cual permite profundizar en la vinculación práctica-construcción de teoría.

desempeño profesional, en particular de futuros maestros y maestras. Una de las bases es el desarrollo del trabajo en equipo, ya que permite la posibilidad de desempeñar tareas de manera más eficiente a la vez que obliga al estudiantado a reflexionar y a construir conocimiento colectivamente (RODRÍGUEZ, 2003), lo que constituye un paso más hacia la adquisición de la habilidad y el hábito de compartir los conocimientos prácticos y personales con sus pares. Actualmente, estamos profundizando en los beneficios del trabajo colaborativo entre estudiantes y los efectos de la tutorización entre pares (DURAN & MONEREO, 2005).

Consideramos interesante utilizar esta innovación docente como una prueba piloto de los ECTS, ya que en dicha innovación se persiguen muchas de las directrices del nuevo sistema de créditos respecto al aprendizaje activo (para más información sobre ECTS os remitimos al artículo de Joan Rué (2004); también a Hernández Pina (2005)).

2. Procedimiento de trabajo

La actividad que hemos programado consiste en una investigación que realizan los estudiantes; para llevarla a cabo, además de las actividades propias de tal tarea, intentamos movilizar todos los recursos de los que disponemos: tutorías a grupos, trabajo cooperativo en el aula, apoyo del campus virtual, interdisciplinariedad, modelización previa de algunas partes de la investigación, etc.

Es evidente que en los cuatro meses que dura la asignatura nos vemos obligados a trabajar con una versión reducida de las metodologías de investigación en ciencias sociales y, aunque procuramos no caer más de lo estrictamente necesario en el suministro de simples recetas, también procuramos evitar atorarnos en escollos metodológicos de gran calado que no constituyen el objetivo del proyecto y que tampoco tendríamos tiempo de dirimir con los estudiantes. En este sentido, cabe precisar que la orientación metodológica la decide de antemano el profesorado.

El proyecto se concreta en que cada grupo de alumnos estudie las características de una familia y su influencia en la educación de los hijos. Para conseguirlo pedimos al alumnado que realice una entrevista a la familia escogida y que ésta se haga en su domicilio⁴.

4. La familia debe tener unos requisitos mínimos: tener al menos un hijo en edad escolar y que ningún alumno tenga relación de parentesco o de amistad con ella. Además, se procura que no todos los grupos escojan una familia nuclear de clase media o trabajadora sino que se esfuercen por estudiar familias con alguna característica peculiar (familia reconstituida, de minorías étnicas, monoparentales, nuclear ampliada...).

Así como la primera parte temática se trabaja de forma muy tutelada por parte del profesorado, la segunda parte permite un mayor grado de libertad en el proceso de construcción de la problemática, exploración bibliográfica, formulación de hipótesis, definición de conceptos y categorías de análisis, búsqueda de indicadores, etc. Esta partición permite que, a partir de un modelo de trabajo inicialmente muy estructurado, los estudiantes se atrevan después a aventurarse en terrenos más próximos a sus propios centros de interés, a la vez que desarrollan su creatividad y pasan efectivamente (aunque en tiempo reducido) por casi todas las fases de un proceso real de investigación.

El diagrama siguiente pretende esquematizar los contenidos de las dos partes del trabajo –la más dirigida y la *semi-libre*– para cada fase de la investigación, señalando también quién es el principal responsable de este contenido. En los apartados siguientes expondremos detalladamente el desarrollo de las fases en nuestra experiencia.

TABLA 1.

	P R O F E S O R A D O A L U M N A D O	Fases de la investigación	A L U M N A D O	
Parte dirigida				Parte semi-libre
Temario de la asignatura: formas familiares y socialización		Problemática: - Objeto de estudio		Estudiantes eligen entre: Televisión o Tiempo Libre
Espacio de dimensiones: tipologías		Modelo de análisis: - Conceptos		Dimensiones a analizar (a partir de bibliografía)
Existen relaciones entre los diferentes tipos		- Hipótesis		Relaciones entre tipos, o bien exploración de un tema
----- Guión de entrevista Realización de la entrevista		Observación: - Entrevista		----- Guión de entrevista Realización de la entrevista
Identificación de temas, interpretación y construcción de indicadores		Análisis: - Codificación		Identificación de temas, interpretación y construcción de indicadores
----- En uno de los tipos definidos previamente		- Clasificación		----- En una categoría previa, o bien mera descripción
Coherencias e incoherencias del discurso y entre diversos tipos		Conclusiones: - Relaciones entre los diferentes contextos		Coherencias e incoherencias del discurso y entre diversos tipos Otras descripciones
Puesta en común: Se recogen y comparan las conclusiones de todos los trabajos (10-15) para llegar a conclusiones más generales.				

2.1. Problemática

Los temas generales que los estudiantes abordan en su investigación vienen definidos por el mismo temario de la asignatura en que se inscribe esta experiencia docente. Ahora bien, el profesorado se ocupa de la definición de la problemática y la delimitación del objeto de estudio en la parte más dirigida: básicamente toma la dirección de explorar en las relaciones que se establecen entre los estilos de

socialización predominantes en una familia, las estrategias y actitudes que adoptan ante la escuela y ciertas variables independientes como la clase social, la estructura familiar, la adscripción territorial, etc. Los estudiantes son los que construyen su propia pregunta de investigación, enmarcada dentro del tema de tiempo libre o bien del de televisión, acotando así su objeto de estudio. Como se intuye fácilmente, esta tarea de construcción plantea muchas dificultades a los estudiantes, por lo que el profesorado debe invertir mucho tiempo a ayudarlos.

2.2. Modelo de análisis: conceptos

Los conceptos de la parte dirigida del trabajo los explica el profesorado en clase en forma de tipologías. Dichas tipologías familiares se han construido a partir de autores que se han dedicado a clasificar con diferentes criterios grupos de familias (MUSITU & CAVA, 2001), aunque la experiencia de la observación de los alumnos nos ha hecho modificarlas y adaptarlas, cuando no construirlas nuevas. Las tipologías se han construido cruzando dos variables con dos valores dicotómicos y obteniendo un espacio de atributos con cuatro casillas. Se cruza el capital económico y el cultural para obtener la clase social, y el apoyo afectivo y el control para obtener los estilos de socialización (puede verse en el anexo 1). A los alumnos se les insiste en que los cuatro tipos resultantes son tipos ideales, que no se dan en la realidad en estado puro sino que las familias se situarían en los ejes como si fuera un espacio euclidiano con valores continuos (y de hecho escalares, no dicotómicos). Precisamente la riqueza de la discusión está en analizar la proximidad de la familia estudiada con los tipos ideales propuestos.

ANEXO 1.

	<i>Capital económico</i>		
	+		
-	Colectivos específicos	Clase alta	<i>Capital cultural</i> +
	Viejas clases medias	Nuevas clases medias	
	Clase trabajadora		
	Lumpen	Fracciones de clases medias	
	-		

	<i>Apoyo afectivo</i> +		
-	Permisiva	Proteccionista	+ <i>Control</i>
	Contractual		
	Anómica	Estatutaria	
	-		

2.3. Modelo de análisis: hipótesis

Las hipótesis que se plantean en la parte dirigida de la investigación son muy simples. En realidad, se trata de que los estudiantes perciban la relación entre las diferentes tipologías con las que han estado trabajando. Un cierto sentido de coherencia entre los tipos les lleva a encontrar la relación que puede existir en una familia entre, por ejemplo, el tipo de clase social y la escuela a la que envían a sus hijos, o entre los discursos y las prácticas educativas.

Los alumnos, por su parte, se dedican en el apartado *semi-libre* sobre televisión o tiempo libre a relacionar diversos conceptos que han construido con los diversos tipos de la parte dirigida de la investigación, o bien –y más a menudo– persisten en una fórmula más propia de la pregunta de investigación que de una hipótesis.

2.4. Observación: entrevista

Es evidente que nuestros alumnos no son sociólogos, y por este motivo *imponemos* una metodología, evitando discusiones sobre la idoneidad de unos métodos de investigación sobre otros –métodos, por otro lado, que irán descubriendo a medida que vayan haciendo el trabajo–.

Así, nos centramos en una *metodología cualitativa*, que se refiere en su más amplio sentido a la *investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable* (TAYLOR & BODGAN, 1992). Es, por tanto, más que un conjunto de técnicas de recoger datos; es un modo de encarar el mundo empírico.

La *imposición* del profesorado se pone también de relieve en la elección de las técnicas de recogida de datos: entrevista semidirigida complementada con observación en el domicilio familiar.

Los estudiantes deben desarrollar el instrumento de observación, el guión de entrevista, que no van a testar, pero que se corrige y discute en tutoría de grupo y también en general en clase. Igualmente, en clase se dan indicaciones básicas para el diseño, realización, grabación, transcripción, presentación, etc., de las entrevistas y observaciones.

Así, a partir de unas orientaciones metodológicas mínimas (cómo hacer preguntas, qué tipo de preguntas hay que hacer, semiología de la entrevista, límites éticos...), los alumnos elaboran un guión de entrevista. Después conciertan una visita a ser posible con todos los miembros del hogar, y realizan una observación y la entrevista propiamente dicha, que es grabada íntegramente.

2.5. Análisis: codificación y clasificación

Una vez disponen de la entrevista transcrita, los estudiantes proceden a analizarla.

En la parte dirigida de la investigación, los estudiantes recogen todos los indicadores relacionados con alguna de las tipologías estudiadas y toman la decisión de clasificar aquella familia en un tipo determinado. A menudo se ven obligados a matizar tal adscripción apoyándose en consideraciones tanto teóricas como empíricas.

En la parte *semi-libre* del trabajo, en cambio, los resultados son más diversos. A veces el trabajo previo permite que los estudiantes puedan utilizar los indicadores de forma similar a como acabamos de describir: definen tipos o bien categorías más amplias. Pero con frecuencia el trabajo previo no ha podido ser tan preciso, y entonces se limitan a ofrecer una descripción de la situación que han estado examinando.

2.6. Conclusiones en grupo y colectivas

Obviamente, si la definición de las hipótesis iniciales ha ido guiando todo el trabajo de investigación, no podía ser de otra manera en la redacción de las conclusiones. Así, en la parte *semi-libre* de la investigación, los estudiantes que habían especificado hipótesis relacionan ahora las diversas categorías y tipos implicados en las correspondencias previstas. Sin embargo, también abundan

las conclusiones de carácter descriptivo, aunque cabe decir que es habitual en este último caso que por lo menos los estudiantes se esfuercen en ordenar con rigor las características que describen los fenómenos encontrados. Además, tanto en una clase de ejercicio como en el otro, los alumnos generan nuevas hipótesis –o explicaciones *ad hoc*– que podrían muy bien ser seminales de nuevas investigaciones.

En cambio, las conclusiones que atañen a la parte dirigida de la investigación siguen un patrón más homogéneo. De forma clara en esta parte las conclusiones se orientan a la identificación de tipos y a la concreción de las relaciones que se establecen entre ellos, en la parte común.

Pero la limitación del estudio de cada grupo a un solo caso restringe el alcance de sus conclusiones. En cierto modo, lo que se hace con cada familia es intentar entrever la coherencia –o incoherencia– de los tipos resultantes en las diversas tipologías que se refieren a diferentes contextos de la vida familiar. Pero cuando se trata de establecer relaciones entre estos tipos y algunas de las variables independientes contempladas –como por ejemplo territorio, clase social, sexo de los hijos, número de hijos, etc.– el ámbito de contraste de las hipótesis acaba trascendiendo el trabajo de cada grupo y se convierte en un trabajo colectivo de toda la clase.

Efectivamente, la última fase de nuestra experiencia consiste en una larga puesta en común en clase de la parte dirigida de las investigaciones. Allí se exponen las características principales de cada familia y los principales hallazgos de cada grupo investigador. Una vez ordenados todos estos datos, se insta a los alumnos a que agrupen las familias estudiadas según diferentes criterios, con el fin de identificar variables generadoras de regularidades en las prácticas y en los discursos socializadores de las familias.

Se trata de un ejercicio un tanto arriesgado, pero en todas las veces que se ha llevado a cabo, con diferentes grupos y por parte de diferentes profesores, los resultados casi siempre han superado las expectativas más optimistas. En efecto, se pone de relieve que los estudiantes se han acostumbrado a pensar en términos hipotéticos y de relaciones entre diferentes ámbitos y variables; dominan los conceptos y no les resulta difícil comparar sus resultados con los obtenidos por el resto de los grupos de su clase.

3. Evaluación de la experiencia

La innovación descrita ha sido sometida a un proceso de evaluación tras su implementación. El objetivo era examinar el valor y el mérito que el alumnado otorga a la investigación desarrollada como instrumento de aprendizaje, valorando, al mismo tiempo, los objetivos previamente definidos por el equipo docente, de forma que los resultados de la evaluación nos permitieran vislumbrar hasta qué punto la experiencia ha permitido, a juicio de los principales protagonistas, introducir cambios metodológicos sobre la base del modelo de enseñanza-aprendizaje, favorecer la adquisición de conocimientos científicos integrando las dimensiones teórica y empírica de la realidad estudiada, y desarrollar ciertas competencias transversales (integrar conocimientos, capacidad comunicativa, de trabajo en equipo, de observación, reflexión crítica, etc.).

El proceso de evaluación ha sido participado por el conjunto del alumnado, a título individual y anónimo, a fin de garantizar la libertad y la honestidad en las respuestas. Para ello se ha procedido a la recogida de información sistemática, mediante diversos instrumentos diseñados a tal efecto. Así, se ha pasado una encuesta de evaluación que ha sido diseñada, específicamente, para recoger la opinión del alumnado respecto del logro de los objetivos generales y específicos del trabajo de investigación⁵. Además, considerando el trabajo que conlleva la realización de la investigación y los otros elementos (no expuestos en este artículo) que componen la asignatura analizada, perseguíamos explorar las dimensiones del trabajo real del alumnado. Así, a fin de disponer de un instrumento que nos permita una primera aproximación al nuevo sistema de ECTS (*European Credit Transfer System*), en un espacio de convergencia europea, hemos procedido a definir un listado de tareas en el que se registra la dedicación global a la asignatura⁶.

Se recogieron, del curso 2003/04, un total de 54 respuestas del cuestionario sobre los objetivos de la investigación y 63 parrillas sobre el cálculo de horas dedicadas a la asignatura.

5. La encuesta recoge una serie de objetivos y competencias formuladas mediante doce proposiciones que son valoradas por el alumnado.

6. Dicha parrilla contempla una serie de actividades y tareas desglosadas, a partir de las cuales se solicita al alumnado que estime el número de horas dedicadas. Las tareas se refieren al global de la asignatura: las horas destinadas a la lectura de la bibliografía seleccionada, las horas de estudio y de desarrollo específico de la investigación, esto es, la preparación y el diseño, la realización del trabajo de campo, la sistematización y análisis de las informaciones obtenidas y la elaboración de conclusiones y redacción del informe final.

En el curso posterior, 2004/05, se decidió realizar entrevistas en profundidad a diferentes tipos de alumnos (entrevistamos a siete) para poder indagar más profundamente en las ventajas y dificultades de la innovación llevada a cabo.

Una vez examinadas las respuestas del cuestionario y las entrevistas se observa cómo los resultados globales de evaluación de la innovación son, en general, muy positivos, como se puede comprobar gracias a las exposiciones de los entrevistados:

“Sí que veo que es bastante positivo, una asignatura que implique una participación, que te motive así, que sea más práctica.”

“Con las otras asignaturas [de tipo más tradicional] es esto, no haces nada, bueno sí que haces, pero vas a clase tomas apuntes y te vas y así todo el rato, y con la de sociología no tenías que perderte una clase, pero bueno, que también tenías que estar atento en clase y en vez de tomar apuntes tenías que estar haciendo un trabajo, que todavía era mejor porque tomando apuntes te aburres mucho.”

Vemos que, en general, el alumnado considera interesante la asignatura, sobre todo porque permite identificar y analizar otros procesos educativos al margen de la educación específicamente escolar, y comprender la interacción entre la educación escolar y no escolar. También valoran la metodología participativa desarrollada, por cuanto ha supuesto un factor de motivación respecto a formas más tradicionales.

Si consideramos la innovación como una prueba piloto de los ECTS, podemos afirmar que los resultados obtenidos son positivos. Al retomar las aportaciones de las entrevistas vemos cómo para la mayoría de los estudiantes un tipo de profesor que desarrolle una enseñanza más centrada en el alumno y en su proceso de aprendizaje ayuda a los estudiantes a aprender de una forma más significativa y profunda.

“Sí, el típico profesor que llega a clase y lee el libro y pasa las transparencias o se basa simplemente en eso, a mi, personalmente, no me aporta nada, es lo mismo que coger yo el libro y ponérmelo a leer en casa.”

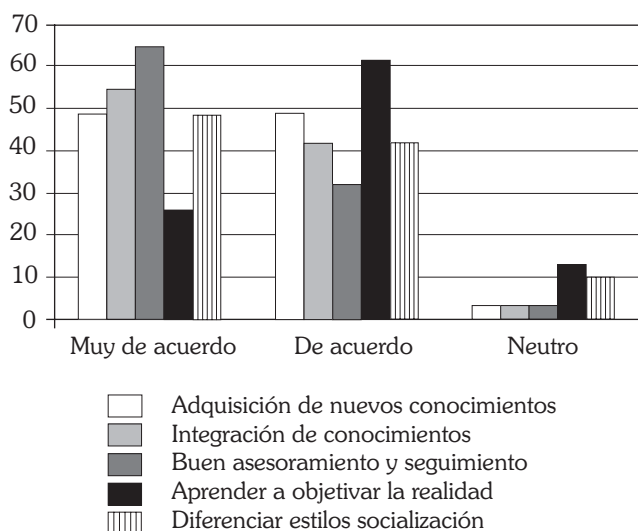
“Los [profesores] que te dan como más confianza y te explican la teoría más amena son mejores para aprender, porque los que llegan a clase y te empiezan a poner cosas en la pizarra y sólo te ponen transparencias no te ayudan mucho, (...) en cambio los que te explican y hacemos trabajos en grupo y te ayudan, hombre, aprendes mucho más.”

En relación con la evaluación de la innovación, en el cuestionario, de una escala nominal de 1 al 5 en la que se solicitaba al alumnado que expresase su total desacuerdo (1) o su total acuerdo (5) con la afirmación apuntada, la mayor parte del alumnado se sitúa en los valores 4 (de acuerdo) y 5 (muy de acuerdo). Un factor de éxito de la experiencia estriba en el asesoramiento y seguimiento del trabajo en grupo que se ha desarrollado bajo la forma de talleres de investigación. Ello ha supuesto una dedicación importante del tiempo de clases y la consulta permanente al profesorado en otros espacios y tiempos. La investigación desarrollada por el alumnado también ha supuesto, a juicio de éste, una mayor facilidad para integrar conocimientos. Como nos exponía una de nuestras estudiantes, la dinámica de asignatura les ayuda a ello:

“Realmente lo que hemos aprendido en esta asignatura lo estamos aplicando en muchas asignaturas, son cosas que han quedado interiorizadas, es como un conocimiento ya interiorizado que puedes aplicar.”

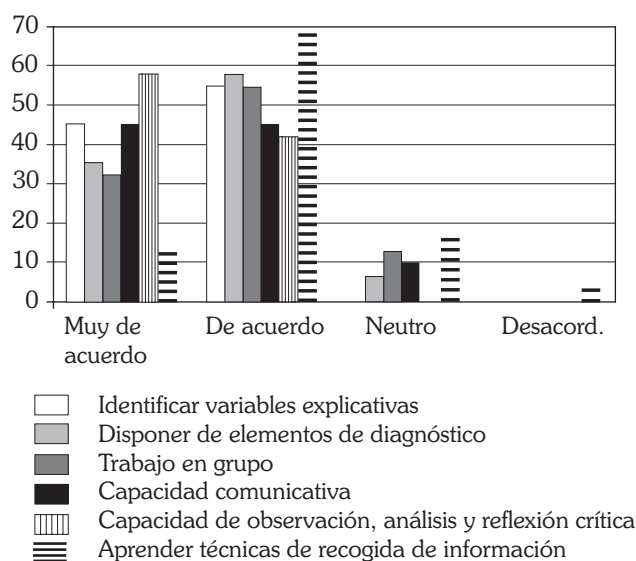
Existen, no obstante, discrepancias a la hora de juzgar si el trabajo ha contribuido a que éstos aprendan a objetivar la realidad socio-educativa de las familias sobre la base de la construcción de indicadores y respecto a la identificación de las variables que más contribuyen a explicar los diferentes estilos de socialización. Ello es así, probablemente, porque ambos objetivos han resultado particularmente difíciles para el alumnado.

GRÁFICA 1. Evaluación de la innovación.



La encuesta también contemplaba una serie de ítems a fin de poder valorar hasta qué punto la innovación ha contribuido a profundizar en la adquisición y el desarrollo de determinadas competencias profesionales y transversales (interdisciplinares). Así, la práctica totalidad del alumnado interrogado valora la experiencia por cuanto ha aportado una mayor capacidad de observación, análisis y reflexión crítica sobre la realidad educativa de las familias, mientras que entre el 80% y el 90% del mismo considera que la experiencia les ha permitido identificar las variables más relevantes que contribuyen a explicar los diferentes estilos de socialización en las familias, así como disponer de elementos de diagnóstico socio-educativo. Otro aspecto también valorado positivamente de forma mayoritaria, pero con un mayor número de respuestas neutras (y alguna manifestación de desacuerdo), es el trabajo en equipo, en el sentido de que un 13% del alumnado no lo consideraría como una aportación específica de la asignatura y el aprendizaje de técnicas cualitativas de recogida de información. Evidentemente, en los cuatro meses que dura la asignatura nos vemos supeditados a trabajar de forma limitada las metodologías de investigación en ciencias sociales, por lo que no es de extrañar que un 4% del alumnado manifieste su desacuerdo con este ítem y un 16% lo valore como *neutro*, tal y como refleja la gráfica adjunta.

GRÁFICA 2. Competencias adquiridas.



Por último, cabe señalar dos de las principales contrapartidas o dificultades detectadas. En primer lugar, exponemos algunas resistencias al cambio de método docente por parte de los estudiantes, cuestión que ya se había manifestado en un

estudio que se llevó a cabo en Almería (FERNÁNDEZ SIERRA, 1999). Si retomamos algunas de las exposiciones de los estudiantes entrevistados, podemos ver que algunos de ellos manifiestan dificultades al desarrollar estrategias de estudio diferentes a las que habían utilizado hasta el momento.

“Yo creo que depende de lo que has vivido, como yo estoy acostumbrada a estudiar memorizando sí que me va bien que algunas asignaturas sean prácticas porque me quitan memorización y también lo entiendes y tal. (...) Además, pienso que sacarían mucho la memoria y llegaría un momento que nos quedaríamos sin saber memorizar cosas y pienso que es importante que no se saque esta parte.”

“Quizá en primero [curso] alguna asignatura que era más práctica me costó más porque estaba acostumbrada a llegar a clase y escuchar al profe y ya está, y quizá en primero sí que tenías que intervenir más y tenías que participar, me costó un poco más, pero bueno en segundo supongo que ya has cogido el ritmo.”

Este tema nos tendría que hacer reflexionar sobre las dificultades que pueden aparecer cuando se implementen los ECTS en todas las asignaturas y el rechazo que pueden manifestar algunos de los estudiantes al nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje.

La segunda dificultad destacada es el elevado número de horas y la complejidad que al principio les ha supuesto el desarrollo de la investigación, lo cual se ve agravado por el número de trabajos exigidos por el conjunto de asignaturas. Este aspecto ha sido desarrollado por diversos autores que demuestran las dificultades de los estudiantes ante situaciones de sobrecarga de trabajo (SCHEJA, 2006). En nuestro caso, tres cuartas partes del alumnado consideran que la carga de trabajo o dificultad es grande, siendo la media de horas destinadas a la preparación de la asignatura y realización de la investigación de unas treinta horas. En las entrevistas realizadas también se insistió en este tema, los entrevistados manifestaban las dificultades que tenían al combinar varias asignaturas en las que se les exige mucho trabajo autónomo, aspectos sobre los que cabrá profundizar en lo sucesivo.

Cabe decir que durante el curso actual, 2006/07, la implementación de los ECTS en nuestra Facultad está mucho más extendida: todas las asignaturas troncales y obligatorias están funcionando con el nuevo plan. Esta nueva situación ha provocado que nos hayamos visto obligados a reducir el trabajo de la asignatura que hemos comentado y evaluado en este artículo (asignatura optativa), precisamente por las quejas reiteradas de los estudiantes del aumento de

la carga de trabajo. Pensamos que este sería un buen momento para desarrollar la evaluación de los ECTS de una forma más global.

4. Conclusión

Mediante el proyecto docente expuesto intentamos involucrar activamente al estudiante en su proceso de aprendizaje, al tiempo que desarrolla un sentido de la observación del contexto social en interrelación con el conocimiento teórico que ha construido a lo largo de su trayectoria académica.

La integración de conocimientos procedentes de diversas disciplinas, así como la interrelación entre diversas dimensiones del conocimiento profesional, constituyen una estrategia pertinente para responder a contextos laborales cada vez más complejos. Con ella nos proponemos impulsar el carácter reflexivo de nuestro alumnado, en su calidad de futuros maestros y maestras.

Tratamos, en definitiva, de potenciar la capacidad de observación, de análisis y de síntesis para construir un saber profesional armado de métodos y categorías para sistematizar la propia experiencia. Esperamos contribuir, pues, a la formación de profesionales capaces de reflexionar sistemáticamente sobre su desempeño laboral.

Hemos considerado la innovación mencionada como prueba piloto de los ECTS. Gracias a la evaluación posterior de la asignatura constatamos los resultados globales como positivos, aunque señalando que algunos estudiantes manifiestan dificultades cuando tienen que desarrollar estrategias diferentes de aprendizaje a las utilizadas hasta el momento, y también las dificultades relacionadas con el aumento de la carga de trabajo.

Referencias bibliográficas

- BRUBACHER, JOHN W., CHARLES W. CASE & TIMOTHY G. REAGAN (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- DURAN, D. & C. MONEREO (2005). "Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring". *Learning and Instruction*, 15 (3), 179-199.
- ELLIOT, JOHN (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ, J. (1997). *La supervisión en el trabajo social*. Barcelona: Paidós.

- FERNÁNDEZ SIERRA, JUAN (1999). "La evaluación de la docencia y aprendizaje profesional: análisis de la experiencia universitaria". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 87-98.
- FITZPATRICK, JANE (2001). *Emotional investment: Provoking transformative learning*. Ponencia presentada en Higher Education Close-up2, Lancaster.
- GRIFFITHS, VIVIENNE (2000). "The reflective dimension in teacher education". *International Journal of Educational Research*, 33(5), 539-555.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2005). "Enseñar y aprender en la Universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista electrónica Circunstancia*, 8.
- MASJUAN, JOSEP M^o, HELENA TROIANO & JESÚS VIVAS (2002). *I després de la universitat què? La inserció laboral dels graduats a la Universitat Autònoma de Barcelona*. Barcelona: GRET ICE-Vicerectorat d'Ordenació Acadèmica i Qualitat Universitària, Sèrie Societat i Educació, 12.
- MUSITU, G. & M. J. CAVA (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- RODRÍGUEZ, ROSA MARÍA (2003). "Reaprender a enseñar: una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 79-94.
- RUÉ, JOAN (2004). "Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ECTS". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 179-195.
- SCHEJA, MAX (2006). "Delayed understanding and staying in phase: students' perceptions of their study situation". *Higher Education*, 52 (3), 421-455.
- SCHÖN, DONALD A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- TAYLOR, STEVE J. & ROBERT BODGAN (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.