

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

La docencia en la Enseñanza Superior

Nuevas
aportaciones
desde la
investigación
e innovación
educativas

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

**La docencia en la
Enseñanza Superior.
Nuevas aportaciones
desde la investigación
e innovación educativas**

Octaedro 
Editorial

La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Profa. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Profa. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Profa. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Profa. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Profa. Dra. Mariana Gonzalez Boluda, Universidad de Birmingham

Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí

COMITÉ TÉCNICO:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2020

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-18348-11-2

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

54. Percepción y satisfacción del alumnado en una actividad de innovación docente para el aprendizaje en la asignatura Trabajo Social con Grupos

Domenech-López, Yolanda; Giménez-Bertomeu, Víctor M.

Universidad de Alicante

RESUMEN

Este capítulo analiza la percepción y experiencia del alumnado de 3er. curso del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Alicante acerca de una actividad de aprendizaje en la asignatura *Trabajo Social con Grupos* en el curso 2019-2020 (primer semestre). En ella, mediante el trabajo en equipo, el alumnado realiza un proyecto de *Trabajo Social con Grupos*, conforme a las directrices proporcionadas por el profesorado, así como planifica y representa la primera reunión del grupo que previamente ha creado, mediante la técnica del *role-playing*. La experiencia se llevó a cabo entre septiembre y diciembre de 2019 y fue objeto de evaluación por parte del alumnado. Para la evaluación se siguió un enfoque metodológico cuantitativo, utilizando como técnica de recogida de datos un cuestionario, compuesto de 19 preguntas cerradas. Las personas participantes fueron 67 estudiantes de tercer curso de la asignatura *Trabajo Social con Grupos* (Grado en Trabajo Social). Los datos obtenidos permitirán reforzar y/o revisar el diseño de la actividad a partir de las evidencias empíricas obtenidas de la investigación.

PALABRAS CLAVE: Trabajo Social con Grupos, innovación docente, evaluación, alumnado.

1. INTRODUCCIÓN

El Libro Blanco del Grado en Trabajo Social de España (AA.VV., 2006) reconoce la intervención con grupos como un nivel de intervención específico del Trabajo Social (AA.VV., 2006: 111-112). Los objetivos del título de Grado en Trabajo Social de la Universidad de Alicante manifiestan la necesidad de formación en Trabajo Social con Grupos en el marco del título. Esta formación queda encuadrada explícitamente en la materia “Trabajo Social” (en adelante, TS) bajo la denominación de “Trabajo Social grupal” (AA.VV., 2006: 296), y se concreta en la asignatura semestral obligatoria de 6 créditos ECTS “Trabajo Social con Grupos” (en adelante, TSG).

La asignatura tiene como finalidad el estudio y la adquisición de competencias acerca del TSG, como nivel de intervención, desde sus orígenes hasta la actualidad. Para ello, los contenidos teóricos se refuerzan con actividades prácticas que permiten la adquisición de las competencias básicas requeridas para el diseño y puesta en marcha de grupos conforme a situaciones objeto de intervención del Trabajo Social (Domenech y Giménez, 2020) puesto que entendemos que “el proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza superior debe concebirse en función de la formación de los estudiantes como futuros profesionales. Desde la clase, éstos han de prepararse para que sean capaces de identificar problemas relacionados con su carrera, y, por consiguiente, proponer soluciones a los mismos” (Hernández-Infante e Infante-Miranda, 2017: 31). Esta es una de las premisas que guían la actividad práctica que nos ocupa, puesto que el espacio de clase es concebido como una oportunidad para que el alumnado pueda desempeñar un papel activo en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades y de valores (Mestre et al., 2008). Esta actividad de innovación docente y buenas

prácticas contribuye a eliminar en el aula roles asumidos tradicionalmente por el docente y estudiante, delegando una mayor responsabilidad sobre el segundo y otorgando al profesorado un papel de gestor, de guía, de facilitador del aprendizaje y de proveedor de recursos, convirtiendo al alumnado en protagonista de su aprendizaje promoviendo su autonomía (Zabalza, 2012; Fidalgo, 2016).

La actividad de aprendizaje que nos ocupa es el “Diseño de un proyecto grupal y puesta en marcha de la primera reunión”. En él, el alumnado ha de diseñar un grupo objeto de intervención en Trabajo Social, organizado en pequeños grupos, e incorporar todos los contenidos, competencias y habilidades que va aprendiendo conforme la asignatura se desarrolla. Además, deben representar la primera reunión mediante la técnica del *role-playing*.

Desde los orígenes de la enseñanza del TS, se ha utilizado *el role-playing* como técnica y herramienta educativa para entrenar a los futuros estudiantes (Harris-Perlman, 1968, Szasz, 1972; Goffman, 1990). En este contexto, el *role-playing* se entiende como herramienta fundamental para la adquisición de conocimientos, valores y habilidades en la práctica del TS (Hargreaves y Hadlow, 1997; Moss, 2000; Lazar, 2014) y en el caso que nos ocupa en el TSG. Además, se destaca su importancia al ofrecer al alumnado la posibilidad de combinar oportunidades cognitivas y emocionales, convirtiendo así el espacio del aula en un lugar de aprendizaje holístico en oposición al enfoque tradicional de aprendizaje (Coleman et al, 1999; Lazar, 2014). Con este tipo de actividades se pretende la integración del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Esto es un requisito de los paradigmas basados en el aprendizaje y una forma de integrar la principal característica de la sociedad del conocimiento: ser constructores y usuarios de la misma (Fidalgo, 2016).

Así, el problema de estudio u objeto de este trabajo consiste en el análisis de la percepción y experiencia del alumnado en una actividad práctica en la asignatura “Trabajo Social con Grupos” del Grado en Trabajo Social (primer semestre curso 2019-2020)

Para ello, la estrategia de investigación del objeto de estudio siguió un enfoque cuantitativo, a través de un cuestionario, con finalidad exploratoria y descriptiva. Los objetivos planteados fueron los siguientes: (1) Identificar los objetivos y competencias que el alumnado percibe conseguir con la actividad; (2) Identificar las principales dificultades encontradas por el alumnado en el proceso de desarrollo de la actividad; (3) Conocer el grado de satisfacción global del alumnado con la actividad y con el sistema de evaluación; y (4) Evaluar el proceso de desarrollo del ejercicio, desde la perspectiva del alumnado.

Las preguntas de investigación que guiaron el trabajo empírico sobre la actividad de aprendizaje fueron las siguientes: ¿Cuáles son los objetivos que los estudiantes perciben haber conseguido?, ¿Cuáles son los conocimientos y habilidades para el TSG que los estudiantes perciben haber adquirido y/o reforzado?, ¿Cuáles son las dificultades que han encontrado los estudiantes?, ¿Cuál es su grado de satisfacción global y con el sistema de evaluación? ¿Existen diferencias en la percepción y satisfacción del alumnado en función de las variables sociodemográficas y académicas?, ¿Qué puede ser modificado en el diseño y desarrollo de la actividad de aprendizaje, desde la perspectiva del alumnado?

2. MÉTODO

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

En la actividad de aprendizaje “Diseño de un proyecto grupal y puesta en marcha de la primera reunión”, el alumnado tiene que crear un grupo lo más parecido a la realidad de su práctica profesional e incorporar, desde el inicio del curso, todos los contenidos, competencias y habilidades trabajados en el aula adaptándolos e integrándolos en la experiencia de grupo escogida (Tabla 1).

Tabla 1: Experiencias de Trabajo Social con Grupos (Curso 2019-2020).

Temática	Población diana	Finalidad	Ubicación	Coordinación
La adicción a Internet	Jóvenes entre 16 y 18 años diagnosticados.	Modificar la relación del uso a Internet (uso adecuado) Fomentar hábitos de vida saludables	Centro social comunitario	Trabajadora social
Embarazos en jóvenes	Adolescentes embarazadas	Mejorar la calidad de vida Potenciar redes de apoyo	Centro de salud	Coodinamizado (Trabajadora social y Matrona)
Adicción en la cárcel	Personas reclusas entre 18 y 22 años con drogodependencia	Conseguir el abandono del consumo Promover autonomía y hábitos saludables	Centro penitenciario	Trabajadora social y puntualmente otros profesionales
Soledad en mujeres mayores	Mujeres mayores que viven solas y sienten la soledad como problema	Potenciar la participación de las mujeres en su comunidad Ofrecer alternativas de Ocio y tiempo libre	Centro social	Trabajadora social
Prostitución	Mujeres que han abandonado la prostitución	Adquirir autoestima y autoconfianza Recuperar vínculos familiares y/o sociales	Programa municipal de Servicios Sociales	Trabajadora social
Violencia de género	Hijos/as adolescentes de mujeres víctimas de violencia de género	Facilitar la expresión de sentimientos Ofrecer apoyo y asesoramiento	Centro de acogida a mujeres víctimas de violencia de género	Trabajadora social
Proceso de duelo	Padres y madres que han perdido a un hijo/a	Acompañar durante el proceso de duelo Ofrecer herramientas de superación del duelo	Centro Social	Codinamizado (Trabajador social y Psicólogo)
La vida en prisión	Mujeres jóvenes (20-25 años) que están en la cárcel	Ayudar a resolver problemas de funcionamiento diario Adquisición de habilidades personales y grupales	Centro penitenciario	Trabajadora social
El Alzheimer	Hijos/as cuidadores principales de enfermos de Alzheimer en estado intermedio	Proporcionar herramientas para el manejo de la enfermedad Crear una red de apoyo emocional	Centro de Salud	Trabajador social
Inmigración	Mujeres inmigrantes	Mejorar vida de las participantes en su comunidad Aprender a resolver problemas derivados de su situación	Asociación de personas inmigrantes	Trabajadora social

El alumnado matriculado en los dos grupos de mañana de la asignatura TSG del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Alicante (n=70) se dividió en 10 equipos o subgrupos de 6-7 alumnos en cada uno de ellos.

Antes de elegir qué tipo de grupo crear, los subgrupos deben elaborar un marco teórico de referencia sobre la situación o temática que origina la creación del grupo (Tabla 1). A continuación, caracterizan a las personas usuarias que formarán parte del grupo, realizando sus historias de vida y distribuyéndose los personajes, puesto que realizarán y grabarán digitalmente un *role-playing* de la primera reunión del grupo.

Los grupos son supervisados de manera gradual y permanente por el profesorado de la asignatura. Estos entregan un único trabajo, junto con la grabación de la reunión, al finalizar el periodo. Este ejercicio tiene un peso del 20% en la calificación final y es evaluado tanto por el alumnado como por el profesorado. Un 10% de peso lo otorgan los equipos trascurridas las exposiciones (heteroevaluación) y visualizaciones de las reuniones. El otro 10% se reparte entre la calificación de la profesora y la autoevaluación del equipo.

Los participantes en la investigación fueron 67 estudiantes matriculados en el curso 2019-20 en dos de los tres grupos de la asignatura “Trabajo Social con Grupos” del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Alicante (Tabla 2). Sus principales características sociodemográficas y académicas se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Características sociodemográficas y académicas del alumnado participante.

Característica	n	%
<i>Género</i>		
Mujer	56	84.8
Hombre	10	5.2
<i>Grupo de matrícula</i>		
Grupo 1	36	53.7
Grupo 3	31	46.3
<i>Modalidad de acceso a la universidad</i>		
PAU (Prueba de Acceso a la Universidad)	56	83.6
Con Ciclo Formativo de Grado Superior o equivalente (FP2 o Módulo III).	6	9.0
Otras modalidades de acceso	5	7.5
<i>Experiencia en voluntariado</i>		
Sí	27	40.3
No	40	59.7
<i>Experiencia en actividades grupales como participante</i>		
Sí	21	31.3
No	46	68.7
<i>Experiencia en actividades grupales como director/coordinador/monitor</i>		
Sí	19	28.4
No	48	71.6
<i>Experiencia en Prácticas de campo de Trabajo Social</i>		
Sí	47	70.1
No	20	29.9
<i>Experiencia en actividades grupales en el centro de prácticas</i>		
Sí	30	63.8
No	17	36.2

Sus edades estaban comprendidas entre los 20 y los 42 años (M=21.55; DT=2.96) y cursaban el Grado entre 3 y 5 años (M=3.15; DT=.40).

2.2. Instrumentos

La técnica de recogida de datos utilizada fue un cuestionario anónimo autoadministrado en papel, compuesto de 19 preguntas cerradas, con los siguientes grupos de datos: datos sociodemográficos y académicos; percepción del alumnado sobre objetivos logrados y conocimientos y habilidades adquiridos con la actividad de aprendizaje; percepción del alumnado sobre el grado de dificultad encontrado en las tareas y sobre el funcionamiento grupal en la actividad de aprendizaje; y grado de satisfacción del alumnado con el sistema de evaluación de la actividad y grado de satisfacción global con la actividad de aprendizaje.

Para las preguntas sobre percepción y satisfacción se utilizó una escala de tipo Likert de 5 puntos (*Nada-Mucho*).

Los datos recogidos con el instrumento fueron completados por los investigadores con las calificaciones obtenidas por los subgrupos (evaluación de la profesora, autoevaluación, heteroevaluación y evaluación media del subgrupo).

2.3. Procedimiento

La investigación siguió un enfoque cuantitativo, de orientación fundamentalmente exploratoria, pero también descriptiva, utilizando el cuestionario como instrumento de producción de información empírica (Unrau, Grinnell y Williams, 2005). El trabajo no pretendía generalizar resultados, sino proporcionar información preliminar relacionada con la unidad de análisis que permitiera, por un lado, mejorar el diseño de la actividad de aprendizaje en función de la evidencia empírica obtenida, y, por otro lado, el diseño de futuras investigaciones.

La participación del alumnado fue voluntaria y los datos se recopilaron en el horario de las clases en diciembre de 2019.

El análisis de datos fue univariable y bivariable, descriptivo y explicativo, con el software *IBM Statistical Package for Social Sciences v.26*. Se utilizaron frecuencias absolutas y relativas y estadísticos descriptivos para resumir las características de las personas participantes. La percepción y satisfacción del alumnado fueron descritas con estadísticos de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación típica y rango). Las relaciones entre las variables de intervalo se exploraron mediante el coeficiente de correlación r de Pearson. Por último, el análisis de diferencias se realizó con la prueba t de Student o con su equivalente no paramétrica según el tamaño muestral ($n < 30$) (Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes).

La investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Alicante.

3. RESULTADOS

Los resultados muestran la valoración que el alumnado realiza de la experiencia en relación con el grado en que le permite alcanzar los objetivos previstos, así como adquirir, desarrollar y/o reforzar conocimientos y habilidades en la asignatura. Los resultados también ilustran la percepción del alumnado sobre el desarrollo de esta actividad de aprendizaje, en términos de dificultad encontrada en la realización de las tareas y en el funcionamiento grupal. Por último, los datos obtenidos permiten conocer la valoración que el alumnado hace de la actividad y su grado de satisfacción con ésta.

3.1. Percepción y experiencia del alumnado

El alumnado percibe haber alcanzado los objetivos previstos en la actividad en un grado alto (Tabla 3). Los resultados muestran que el alumnado percibe haber adquirido especialmente objetivos actitudinales, seguidos de los conceptuales, y en último lugar de los instrumentales.

Tabla 3. Percepción del alumnado sobre objetivos, conocimientos y habilidades.

	Media	DT	Mediana	Rango
<i>Grado de logro de objetivos percibido</i>	4.14	.43	4.10	2.44
Objetivos cognitivos o conceptuales	4.13	.47	4.20	2.50
Objetivos instrumentales	4.02	.49	4.06	2.00
Objetivos actitudinales	4.28	.59	4.40	3.60
<i>Grado de adquisición y/o consolidación de conocimientos y habilidades</i>	4.24	.52	4.29	3.57

Los objetivos concretos en los que el grado de logro percibido es mayor son los siguientes:

- Entre los objetivos cognitivos: “Estudiar la estructura básica de un grupo a la hora de configurarlo” (M=4.57, DT=.74), “Conocer las técnicas de intervención con grupos” (M=4.36, DT=.79) y “Conocer las funciones de los trabajadores sociales en el trabajo con grupos” (M=4.32, DT=.71).
- Entre los objetivos instrumentales: “Escoger el tipo de grupo más adecuado, atendiendo a una situación preestablecida” (M=4.42, DT=.68), “Organizar los objetivos y/o actividades a realizar en una reunión/sesión grupal” (M=4.40, DT=.70), “Aplicar las principales técnicas de intervención grupal” (M=4.32, DT=.71), “Estructurar los objetivos y/o actividades a realizar en una reunión/sesión grupal” (M=4.29, DT=.70) y “Ser capaz de presentar, de manera razonada, el trabajo realizado” (M=4.27, DT=.83).
- Entre los objetivos actitudinales: “Mostrar disposición a trabajar en equipo” (M=4.63, DT=.74) y “Demostrar una conducta apropiada y coherente con los valores y los principios éticos del Trabajo Social” (M=4.61, DT=.67).

Los objetivos específicos en los que el grado de logro percibido es menor, aunque en un rango medio-alto, son los siguientes:

- Entre los objetivos cognitivos: “Conocer las técnicas de registro grupales” (M=3.88, DT=.95).
- Entre los objetivos instrumentales: “Elaborar informes relativos al trabajo en grupo como técnica en grupo fundamental de registro del TSG” (M=3.55, DT=.74), “Relacionar lo específico del nivel de intervención grupal con los otros niveles de intervención en Trabajo Social” (M=3.60, DT=.89), “Estudiar la bibliografía básica sobre TSG y relacionarla con los contenidos de la asignatura” (M=3.60, DT=.76) y “Analizar la bibliografía básica sobre TSG y relacionarla con los contenidos de la asignatura” (M=3.67, DT=.82).
- Entre los objetivos actitudinales: “Mostrar disposición a manejar las TICs” (M=3.88, DT=.91).

El grado en que el alumnado percibe haber adquirido y/o consolidado conocimientos y habilidades para el trabajo grupal con la realización de la actividad es también elevado (Tabla 3).

Los contenidos concretos en que dicha adquisición y/o consolidación percibida es mayor se refieren, por un lado, a aspectos operativos del TSG: “Acotar el tamaño del grupo” (M=4.58, DT=.99), “Escoger el lugar de reunión” (M=4.56, DT=.73). Por otro lado, hacen referencia a la definición y caracterización de los grupos “La estructura del grupo” (M=4.55, DT=.68) y “Conceptos y características de los grupos” (M=4.55, DT=.71).

Los contenidos específicos cuya adquisición y/o consolidación percibida es menor, pero aun así en un grado medio alto, se refieren fundamentalmente a los marcos de referencia del TSG: “La historia

del TSG” (M=3.57, DT=.95), “Estándares Internacionales de TSG de la EASWG” (M=3.80, DT=.98) y “Modelos teóricos de TSG” (M=3.82, DT=.90).

Por su parte, el grado de dificultad encontrado en el conjunto de la actividad en lo que se refiere a aspectos relativos a su metodología de trabajo ha sido bajo (Tabla 4). Esta percepción se refleja en un grado bajo de dificultad encontrada en las tareas planteadas y también en el funcionamiento del subgrupo para la actividad.

Tabla 4. Percepción del alumnado sobre el grado de dificultad encontrado en las tareas y en el funcionamiento grupal.

	Media	DT	Mediana	Rango
<i>Grado de dificultad encontrado</i>	2.16	.58	2.16	3.21
En las tareas planteadas	2.29	.62	2.17	3.16
En el funcionamiento del subgrupo	2.20	.77	1.93	3.67

Las tareas en las que el alumnado encuentra más dificultad, en un grado medio, son la “Elaboración del marco teórico de referencia” (M=3.05, DT=.88) y la “Búsqueda de bibliografía de referencia sobre la temática escogida” (M=3.03, DT=.86).

Las tareas en que perciben haber encontrado un nivel más bajo de dificultad han sido: “Escoger el lugar de reunión” (M=1.59, DT=.91), “Acotar el tamaño del grupo” (M=1.62, DT=.87), “Decidir la periodicidad de los encuentros” (M=1.65, DT=.92), “Caracterizar a los miembros del grupo elaborando la historia personal de cada uno de ellos” (M=1.88, DT=1.03), “Identificar el contexto de la experiencia” (M=1.89, DT=.93) y “Identificar los rasgos que homogeneizan la experiencia” (M=1.89, DT=.86).

Las principales dificultades halladas en el funcionamiento del subgrupo para la actividad, aunque su nivel de dificultad es medio, han estribado en “La dificultad de reunirse presencialmente para la realización del trabajo” (M=2.86, DT=1.38), en “La organización del trabajo” (M=2.72, DT=1.26) y en la “Participación igualitaria de todos los miembros del grupo” (M=2.52, DT=1.36).

Los aspectos del funcionamiento del subgrupo en que se ha percibido menor dificultad han sido “La posibilidad de diálogo entre los miembros” (M=1.65, DT=1.04) y “Expresar ideas libremente” (M=1.66, DT=1.03).

3.2. Satisfacción del alumnado

El alumnado tiene una satisfacción medio-alta con el sistema de evaluación de la actividad (Tabla 5). Los elementos del sistema de evaluación con los que está más satisfecho son la existencia de autoevaluación y de heteroevaluación grupal de los miembros del grupo. Los elementos concretos con los que se muestran menos satisfechos, aun así, con una satisfacción media, son el peso de la nota de la actividad en calificación final de la asignatura y el sistema global de evaluación de la actividad.

Por lo que respecta a la satisfacción global del alumnado con la asignatura (Tabla 5), su valoración es positiva y su satisfacción global alta. Los elementos con los que se está más satisfecho son, sobre todo, la utilidad de la asignatura y el proceso de trabajo.

Otro indicador de la consistencia de esta valoración de la actividad es que el alumnado propondría seguir realizándola en futuros cursos en un grado elevado (M=4.23, DT=.78).

Tabla 5. Satisfacción del alumnado.

	Media	DT	Mediana	Rango
<i>Satisfacción con el sistema de evaluación</i>	3.25	.83	3.50	3.50
Con el peso de la nota de la actividad en la nota final	3.13	1.07	3	4
Con el sistema de evaluación de la actividad	3.15	.94	3	4
Con la existencia de autoevaluación grupal	3.57	1.16	4	3
Con la existencia de heteroevaluación grupal	3.19	1.20	4	4
<i>Satisfacción global</i>	4.20	.44	4.24	2.00
Con la utilidad de la actividad	4.33	.72	4	2
Con el proceso de trabajo	4.23	.78	4	3
Con el resultado del trabajo	3.95	.93	4	4
Con el subgrupo	4.00	1.07	4	4
Con el grupo de matrícula	4.06	.79	4	3
Con la asignatura	4.31	.66	4	3
Con la profesora	4.31	.64	4	2
Con la titulación	4.41	.71	5	3

3.1. Percepción y experiencia del alumnado según sus características sociodemográficas y académicas.

En la población estudiada, la percepción de la actividad y la satisfacción del alumnado son independientes del género, la modalidad de acceso a la universidad, el número de años en la titulación y la experiencia previa en actividades grupales. Por el contrario, se observaron diferencias estadísticamente significativas en función del grupo de matrícula, la experiencia en voluntariado y la realización de prácticas de campo. Asimismo, se hallaron asociaciones significativas con la edad y las calificaciones (únicamente con la heteroevaluación y con la calificación final).

Las diferencias de medias estadísticamente significativas encontradas fueron las siguientes (Tabla 6).

Tabla 6. Diferencias de medias grupales.

	Grupo	n	Media	DT
<i>Grado de dificultad encontrado en las tareas</i>	Grupo 1	35	2.27	.57
	Grupo 3	31	2.30	.68
Experiencia en voluntariado		n	Media	DT
<i>Grado de satisfacción con el sistema de evaluación</i>	Sí	24	3.52	.66
	No	39	3.08	.89
Experiencia en prácticas externas		n	Media	DT
<i>Grado de logro de objetivos actitudinales percibido</i>	Sí	47	4.34	.63
	No	20	4.14	.49

- El alumnado del grupo 3 percibía un mayor grado de dificultad encontrado en las tareas que el grupo 1 ($t = -2.60$, $p < .05$).
- El alumnado con experiencia en voluntariado experimentó un mayor grado de satisfacción con el sistema de evaluación que el que no la tenía ($U = 328.500$, $p < .05$).
- El alumnado con experiencia en Prácticas Externas de la titulación percibía un mayor grado de logro de objetivos actitudinales que el que no la tenía ($U = 325.000$, $p < .05$).

Estos resultados muestran que la percepción y la satisfacción del alumnado no son homogéneas. Por el contrario, las diferencias muestran que el grupo de matrícula, la experiencia en voluntariado o en prácticas externas se asocian a una percepción singular de la actividad y también a una satisfacción diferencial.

Las correlaciones halladas fueron las siguientes:

- Edad. Correlación positiva moderada con el grado de dificultad encontrado en el funcionamiento del subgrupo ($r = .357$, $p < .01$).
- Heteroevaluación. Correlación positiva moderada con la satisfacción global ($r = .421$, $p < .01$) y negativa moderada con el grado de dificultad encontrado en el funcionamiento del subgrupo ($r = -.306$, $p < .05$).
- Calificación final. Correlación positiva fuerte con el grado de satisfacción global ($r = .440$, $p < .01$) y moderada con el grado de logro de objetivos actitudinales percibido ($r = .306$, $p < .05$). Correlación negativa moderada con el grado de dificultad encontrado en el funcionamiento del subgrupo ($r = -.320$, $p < .01$).

En el caso de la edad, los resultados indicaron que a más edad, mayor grado de dificultad encontrado en el funcionamiento del subgrupo, y a la inversa. En lo que respecta a la heteroevaluación de los subgrupos, cuanto mayor era la calificación de la heteroevaluación, más alto era la satisfacción global, y viceversa. Las correlaciones negativas indicaron que cuanto mayor era la calificación de la heteroevaluación, menor era el grado de dificultad encontrado en el funcionamiento del subgrupo, y a la inversa. Por último, en relación con la calificación final, las correlaciones positivas indicaron que cuanto mayor era la calificación final, más alto era el valor de las variables con las que ésta correlacionaba, y viceversa. La correlación negativa indicó que cuanto mayor era la calificación final, menor era el grado de dificultad encontrado en el funcionamiento del subgrupo, y a la inversa.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que, con la realización de esta práctica, el alumnado ha adquirido los conocimientos, valores y habilidades del TSG habiendo sido capaces de construir e identificar problemas relacionados con su futuro profesional (Hernández-Infante e Infante-Miranda, 2017).

En primer lugar, queremos destacar que aquellas diferencias que muestran los resultados, en función de las variables sociodemográficas y académicas se deben fundamentalmente a la heterogeneidad de los grupos. Aparecen también algunas diferencias según la experiencia de voluntariado y la experiencia de las prácticas de campo que algunos alumnos ya han iniciado. Las diferencias según si han sido voluntarios o no, pueden asociarse a las tareas desempeñadas en las actividades desarrolladas. La mayoría eran tareas relacionadas con el trabajo con pequeños grupos, en concreto, la dinamización de grupos informales de ocio y tiempo libre con menores y/o discapacidad. La experiencia de prácticas de campo se asocia a una percepción positiva de los logros en el aprendizaje, especialmente de naturaleza actitudinal.

En cuanto a los objetivos que los estudiantes perciben haber conseguido con la realización de la actividad, se han conseguido, reforzándose, fundamentalmente, los relacionados con el trabajo en grupo y la disposición para hacerlo dentro de los valores éticos del TS así como los relacionados con los fundamentos básicos de creación, organización y puesta en marcha de grupos en TS. Los objetivos que necesitarán un refuerzo en los próximos cursos se sitúan en aquellos que tienen que ver con el análisis de bibliografía, la relación entre los contenidos de las otras asignaturas del curso y el manejo de algunas herramientas que, desde los contenidos, se han trabajado menos.

Los resultados muestran, también, que el alumnado ha consolidado conocimientos operativos, puesto que los estudiantes han aplicado la teoría sobre qué y cómo hacer en el TSG. Se ha demostrado que nuestro papel como docentes ha sido de guía y de facilitadores de aprendizajes, siendo el alumnado y los distintos subgrupos, en este caso, quienes han asumido el protagonismo de su aprendizaje (Zabalza, 2012; Fidalgo, 2016). Los resultados muestran, también, que se aplican menos a la actividad, todos aquellos conocimientos que están relacionados con los aspectos que se han tratado desde otras asignaturas y que se retoman en la nuestra, sin profundizar en ellos, como pueden ser la historia del TS y los modelos teóricos. Será necesario, por tanto, coordinar mejor dichos contenidos entre las diferentes asignaturas.

En cuanto a las principales dificultades encontradas por el alumnado en el proceso de desarrollo de la actividad, estas han sido muy bajas, tanto en lo que se refiere a la dificultad en la tarea como en el funcionamiento del subgrupo. Ello muestra que el alumnado se ha implicado, desde el principio, en la realización de la tarea, entendiéndola desde su inicio y no encontrando dificultad para su realización. Que ésta sea gradual y que se establezcan en el aula espacio y tiempo para poder llevarla a cabo facilita, también, que esto sea así. El aula se convierte, desde el principio, en un espacio donde se permite llevar a cabo un enfoque holístico de aprendizaje y permite al alumnado poder combinar conocimiento, habilidad y emoción (Harris-Perlman, 1968; Szasz, 1972; Goffman, 1990; Coleman et al, 1999; Lazar, 2014).

Sin embargo, se destacan algunas dificultades encontradas para poder reunirse fuera del aula cuando han de grabar el *role-playing*, ya que la dispersión geográfica del alumnado es muy alta. También destacan algunas dificultades para la participación igualitaria de todos los miembros del grupo. Algunos de estos aspectos se han trabajado con los diferentes subgrupos, enseñando también la importancia del respeto de los ritmos y la delegación y reparto de las tareas. De este modo los diferentes subgrupos han asumido su responsabilidad puesto que ello forma parte de la práctica, permitiendo así la autonomía del subgrupo (Fidalgo, 2016).

En cuanto al grado de satisfacción global con la actividad y con el sistema de evaluación, los resultados muestran que, aunque estén satisfechos con el sistema de evaluación y no planteen dificultades en la heteroevaluación ni en la autoevaluación, sí que expresan que les gustaría que la actividad tuviera un mayor peso en la calificación final de la asignatura. Algo que nos deberemos plantear para los próximos cursos. Destacamos muy positivamente que el alumnado muestre su satisfacción global con la actividad y que exprese que la seguiría proponiendo en futuros cursos. Ello convierte esta evaluación en una retroalimentación que nos ayuda a consolidar la actividad incorporando los cambios y sugerencias que el alumnado nos ha hecho llegar. De este modo, el alumnado se convierte en protagonista de las decisiones que en un futuro se tomarán con sus predecesores siendo no sólo protagonista de su aprendizaje sino también de los aprendizajes del futuro, en resumen, contribuyendo a construir conocimiento (Mestre et al., 2008).

Por último, en lo que respecta a las líneas de trabajo futuro, éstas pasan por la investigación con muestras de mayor tamaño, la comparación de resultados procedentes de cohortes de participantes de

diferentes años académicos que permitan verificar la estabilidad de los hallazgos y la ampliación del análisis explicativo de los datos, por ejemplo, mediante el análisis correlacional de los componentes de la percepción y la experiencia del alumnado y de su satisfacción.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se enmarca dentro del Programa de Redes-I3CE de investigación en docencia universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante (convocatoria 2019-20. Ref.: 4869).

Es necesario agradecer la participación del alumnado de la asignatura, sin la cual la investigación no habría sido posible.

5. REFERENCIAS

- AA.VV. (2006). *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: Agencia Española de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Recuperado de <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos>
- Coleman, M., Collings, M., & McDonald, P. (1999). Teaching anti-oppressive practice on the Diploma in Social Work: Integrating learning. *Social Work Education, 18*(3), 297-309. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02615479911220291>
- Domenech, Y., & Giménez, V. M. (2020). Assessment and re-design of learning activities from young social work students' perceptions and experiences: an empirical study on the subject "social work with groups" of the University of Alicante (Spain). *Social Work Education, 39*(1), 126-143. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1674800>
- Fidalgo, Á. (2016). La innovación docente y los estudiantes. *La Cuestión Universitaria, (7)*, 84-91. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3372>
- Goffman, E. (1990). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin.
- Hargreaves, R., & Hadlow, J. (1997). Role-play in social work education: Process and framework for a constructive and focused approach. *Social Work Education, 16*(3), 61-73. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02615479711220241>
- Harris-Perlman, H. (1968). *Persona: Social role and personality*. Chicago: Chicago Press.
- Hernández-Infante, R. C., & Infante-Miranda, M. E. (2017). La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación y Educadores, 20*(1), 27-40. Recuperado de <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.2>
- Lazar, A. (2014). Setting the stage: Role-playing in the group work classroom. *Social Work with Groups, 16*(3), 230-242. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/01609513.2013.862894>
- Mestre, U., Fuentes, H., & Repilado, F. (2008). *Fundamentos didácticos para un aprendizaje participativo*. Bogotá: Universidad Libre.
- Moss, B. (2000). The use of large-group role-play techniques in social work education. *Social Work Education, 19*(5), 471-483. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/026154700435995>
- Szasz, T. (1972). *The myth of mental illness*. Granada: Paladin.
- Unrau, Y. A., Grinnell, R. M., & Williams, M. (2005). The quantitative research approach. En R. M. Grinnell, & Y. A. Unrau (Eds.), *Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches* (pp. 61-73). New York, NY: Oxford University Press.
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria, 10*(1), 17-42. Recuperado de <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>