

Análisis de la percepción de los estudiantes sobre las áreas de intervención del futuro educador y trabajador social a través de una didáctica digital con mapas conceptuales multimedia

Analysis of Students' Perception about the Future Social Educator and Social Worker's Intervention Areas through a Digital Teaching Method with Multimedia Concept Maps

Eloy López Meneses
Universidad Pablo Olavide
elopmen@upo.es

Esteban Vázquez-Cano
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
evazquez@edu.uned.es

Esther Fernández Márquez
Universidad Pablo Olavide
estfdez@gmail.com

Resumen

El presente estudio diacrónico describe una experiencia innovadora universitaria basada en el desarrollo de mapas conceptuales multimedia con el objetivo de analizar la percepción de los estudiantes sobre las principales áreas de intervención del futuro educador y trabajador social. Estos mapas fueron elaborados por los estudiantes que cursaban la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la titulación de Grado de Educación Social y Doble Grado de Educación Social y Trabajo Social durante tres cursos académicos comprendidos entre 2010-13 en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. A través de una metodología de corte cualitativo y descriptivo, se revisaron las 213 aportaciones realizadas por los estudiantes y entre las conclusiones cabe resaltar que los mapas digitales multimedia son un valioso recurso especialmente en su aplicación a estudios con un enfoque social. Los estudiantes fueron capaces de identificar, debatir y proponer las siguientes áreas de intervención intercultural y comunitaria: tercera edad (67%), infancia – adolescencia, junto a drogodependencia (63%), personas con discapacidad (50%), adultos (38%), salud mental (31%), atención sociocomunitaria (24%) e inmigrantes (21%).

Palabras Clave

Áreas de intervención, trabajador social, educador social, didáctica digital, mapas digitales multimedia.

Abstract

This diachronic study describes a university innovative experience consisting on the development of multimedia concept maps in order to analyze the students' perception on the main intervention areas of the future educator and social worker. These multimedia concept maps were implemented by students who attended the Information Technologies and Communication subject, corresponding to the Degree in Social Education and dual Degree in Social Education and Work during academic years 2010-13 at Pablo Olavide University (Seville-Spain). A qualitative and descriptive method was implemented to analyze 213 MCMs created by students. Among the most relevant conclusions, we can highlight that multimedia concept maps are a highly interactive and collaborative digital resource and specially beneficial in its application to social studies. Students were able to identify and categorize main intercultural and community areas of social and educational intervention, as follows: Seniors (67%), children, teens and drug dependence (63%), people with disabilities (50%), adults (38%), mental health (31%), socio-community care (24%) and immigrants (21%).

Key words

Intervention areas, social worker, social educator, digital teaching methods, multimedia concept maps.

Introducción

El acceso a una educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, se enfrenta a un contexto de cambio paradigmático al comenzar el siglo XXI. El desarrollo que han alcanzado las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en los últimos años demanda al sistema de educación una actualización de prácticas y contenidos que sean acordes a la nueva sociedad de la información (UNESCO, 2013).

Asimismo, se puede considerar que su presencia en la educación superior es muy relevante porque todos los profesionales con título universitario, independientemente del área temática en la que el profesional se inscriba, deben poseer una formación adecuada para el uso de estas herramientas en su desarrollo profesional y la implementación de cualquier actividad formativa en el entorno socio-tecnológico en el que vivimos (López Meneses & Vázquez-Cano, 2013).

En el nuevo contexto europeo universitario es necesario un cambio metodológico y evaluador orientado (Aguaded, López Meneses, & Jaén, 2013) que potencie la formación integral de los estudiantes a través del desarrollo de sus competencias sociales, intelectuales y tecnológicas. En este sentido los mapas conceptuales multimedia pueden y deben jugar un papel importante en los procesos de innovación metodológica y el desarrollo de estrategias metacognitivas. Especialmente relevante es su empleo en estudios sociales en los que la comprensión de la realidad es poliédrica y precisa de diferentes miradas y aproximaciones. Esta investigación presenta un estudio de caso en los que futuros educadores y trabajadores sociales reflexionan sobre las principales áreas de intervención laboral por medio de la creación de mapas conceptuales desde el principio de trabajo colaborativo.

Los mapas conceptuales multimedia como innovación educativa

Los mapas conceptuales multimedia (MCM) constituyen una técnica para desarrollar la capacidad de "pensar" creativamente e incrementar la competencia para construir el conocimiento de una manera organizada e integradora (Muñoz, 2010). En este sentido, Novak (2000) presenta los principales elementos que componen un mapa conceptual: *Concepto*: se entiende por concepto la palabra o término que manifiesta una regularidad en los hechos, acontecimientos ideas y/o cualidades. *Proposición*: se establece a partir de la unión de dos o más conceptos ligados por palabras de enlace en una unidad semántica. Corresponde a la unidad principal del significado. *Palabras de enlace*: son palabras que unen los conceptos y señalan los tipos de relación existente entre ellos.

La representación de los mapas conceptuales viene dada por un esquema gráfico donde se visualizan los conceptos colocados dentro de una elipse y las palabras enlace

que se escriben sobre o junto a una línea que une los conceptos. En la Figura 1 se describe con mayor detalle la estructura de un mapa conceptual (Novak & Cañas, 2008)

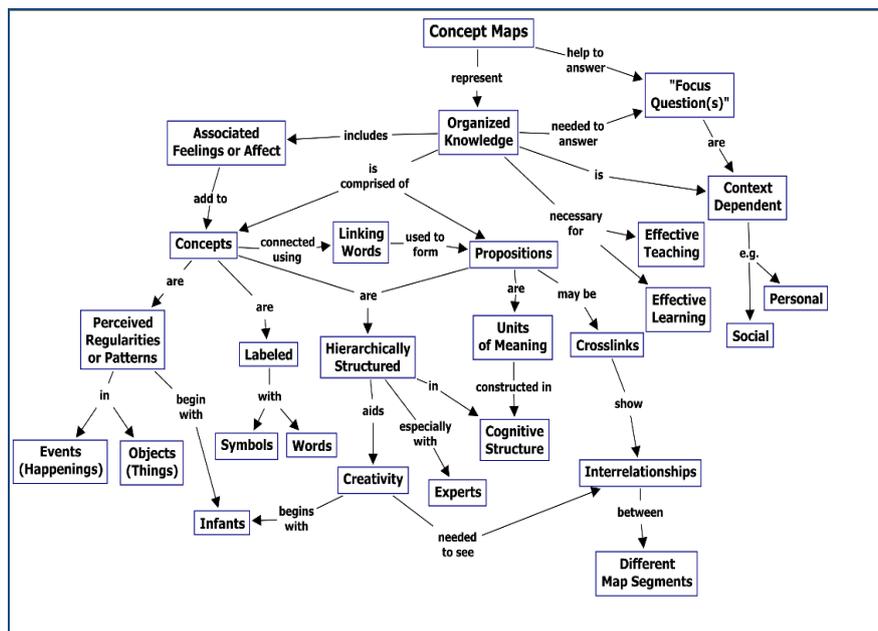


Figura 1. Estructura de un mapa conceptual (Novak y Cañas, 2008).

Fuente: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps/fig1CmapAboutCmaps-large.png>

Por lo que respecta al ámbito educativo, además de favorecer la pedagogía centrada en el estudiante (Kinchin, 2000), para Estrada y Febles (2000), los mapas conceptuales también resultan muy útiles en las diversas etapas del proceso formativo. Principalmente, en la "planificación", como recurso para organizar y visualizar el plan de trabajo, evidenciar las relaciones entre los contenidos y resumir esquemáticamente el programa de un curso. En el "desarrollo", como herramienta para ayudar a los estudiantes a interpretar el significado de los materiales objeto de aprendizaje. En la "evaluación", como recurso para el seguimiento formativo ya que permite "visualizar el pensamiento del alumno" y corregir a tiempo, posibles errores en la relación de los conceptos principales.

Por último, las investigaciones sobre la efectividad instruccional de los mapas conceptuales tienen ya cierta tradición en el terreno educativo (Horton et al., 1993). En este sentido, se han venido desarrollando diferentes trabajos que ponen de manifiesto cómo su utilización ayuda a mejorar el rendimiento de los estudiantes (Tzeng, 2009); potencian el pensamiento crítico para la selección de problemas, la toma de decisiones y la organización del pensamiento (Karabacak, 2012); además de fortalecer el desarrollo de diferentes operaciones cognitivas como la percepción, la memoria textual, el razonamiento y la capacidad de síntesis (Tzeng, 2009), y demostrar su eficacia como herramientas para mejorar la evaluación de sus producciones académicas (Ruiz-Primo & Shavelson, 1996; Keppensa & Hayb, 2008; Lucian, Schalk, & Schrujjer, 2010).

Contexto de la investigación

La investigación describe un estudio de carácter diacrónico de la evolución de las concepciones del alumnado sobre las áreas de intervención laboral y social del futuro Educador y el Trabajador Social correspondiente al primer curso de la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y Educación Social de las titulaciones de Grado de Educación Social y Doble Grado de Educación Social y Trabajo Social del curso académico 2010-11, de la misma asignatura correspondiente a dos titulaciones diferentes: Grado de Educación Social y Doble Grado de Educación Social y Trabajo Social del curso académico 2011-12 y correspondiente al Doble Grado de Educación Social y Trabajo Social del curso académico 2012-13 desarrollado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Las experiencias universitarias correspondientes a las dos titulaciones del curso académico 2011-12 formaban parte de la investigación denominada: "Formación didáctica en Cloud Computing: Competencias digitales, estrategias didácticas y e-actividades con tecnología Web 2.0 en el Espacio Europeo de Educación Superior", en el marco de la Acción 2 de Proyectos de Innovación y Desarrollo Docente subvencionado por el Vicerrectorado de Docencia y Convergencia Europea de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España).

De una forma global la experiencia innovadora consistía en plantear a los estudiantes una reflexión introspectiva a través de mapas conceptuales multimedia sobre los principales ámbitos de intervención laboral que tendrán que afrontar el futuro educador y trabajador social, con el empleo de la aplicación informática: "Mindomo" (<http://www.mindomo.com>). Este software social permite diseñar mapas digitales multimedia (*MindMaps*) de forma dinámica y fácil a partir de los conceptos que se le indica. La actividad se podía realizar de forma individual o grupal (2-4 personas) y pretendía, posteriormente, que el estudiante reflexionase sobre los principales ámbitos de intervención laboral del educador y trabajador social para poder apreciar la evolución diacrónica de su percepción conforme al desarrollo de los estudios universitarios y la percepción social del momento. Se solicitaba que para cada ámbito de intervención se incorporará una imagen y un vídeo que representara su significado y relevancia socioeducativa. Una vez terminado cada MCM se insertaba en el Edublog personal de cada estudiante y también se enviaba al edublog de la asignatura: <http://mapasconceptualesestudiantes.blogspot.com.es/> un breve comentario sobre la descripción de los principales aspectos del MCM elaborado con un máximo 500 palabras y con los siguientes datos: titulación, curso, nombre, apellidos y el enlace operativo del edublog elaborado (Figura 1).



Figura 2. Edublog de la experiencia innovadora universitaria.
Fuente: <http://mapasconceptualesestudiantes.blogspot.com.es/>

Asimismo, en el Edublog de la actividad se ofrecían diferentes tutoriales electrónicos y nubes de palabras para clarificar el concepto de mapa conceptual elaborado por los estudiantes de cursos académicos anteriores. Las Figuras 3 y 4 muestran un ejemplo de los MCM creados por los estudiantes de Doble Grado de las titulaciones de Educación Social y Trabajo Social entre los cursos académicos 2010/11 y 2012/13 con la aplicación Mindomo.

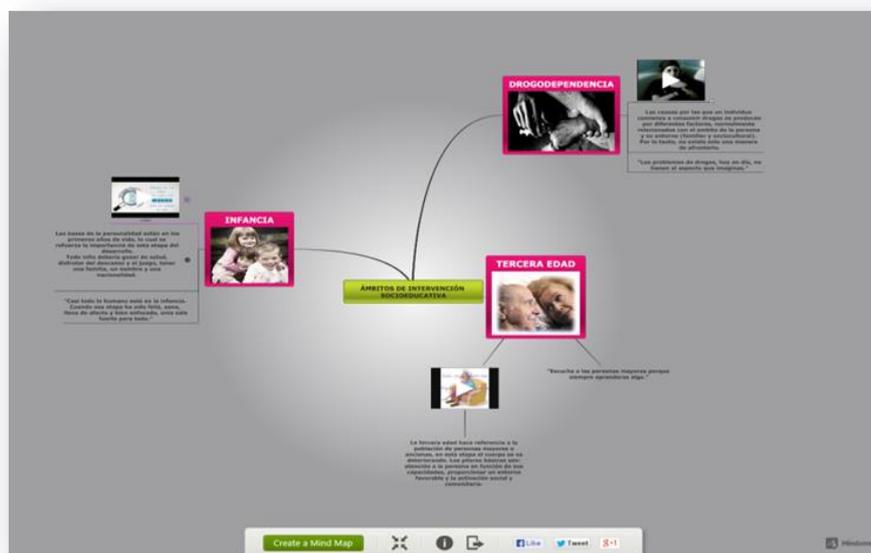


Figura 3. Mapa conceptual multimedia elaborado una estudiante del Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social. Curso académico 2012/13.

Fuente: <http://www.mindomo.com/mindmap/02818007b81f440aba391cbe9c62fed3>

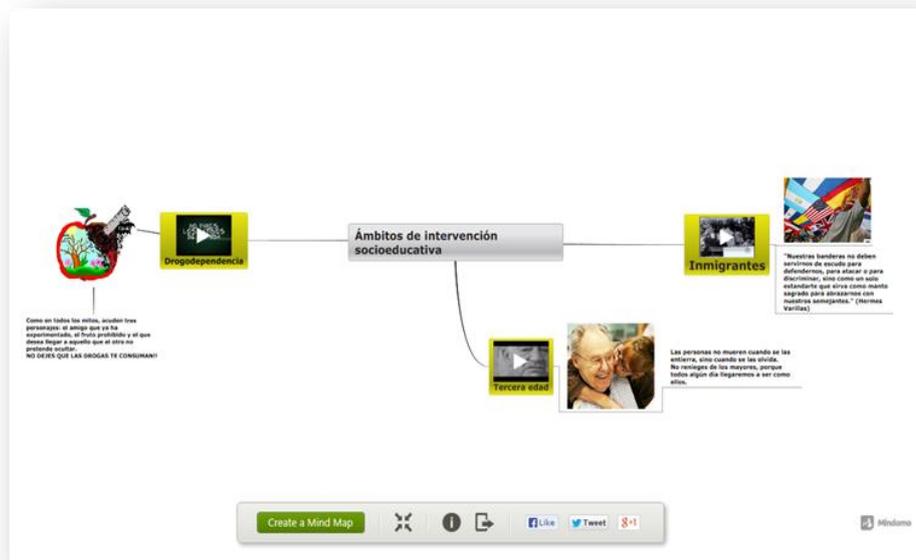


Figura 4. Aportación de una estudiante del Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social. Curso académico 2011/12.

Fuente: <http://www.mindomo.com/mindmap/02353d42957845509b2e333e427e86f6>

Objetivos

La investigación se estructuró atendiendo a los siguientes objetivos prioritarios:

1. Analizar las áreas de intervención del futuro Educador y Trabajador Social más determinantes según los estudiantes del primer curso de la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y Educación Social de las titulaciones de Grado de Educación Social y Doble Grado de Educación Social y Trabajo Social del curso académico 2010-11.
2. Investigar las principales áreas de intervención del agente social seleccionadas por los estudiantes universitarios del primer curso de la asignatura de TIC y Educación Social de las titulaciones de Grado de Educación Social y Doble Grado de Educación Social y Trabajo Social del curso académico 2011-12.
3. Averiguar los espacios prioritarios de intervención del educador social elegidos por los estudiantes del primer curso de la asignatura de TIC y Educación Social correspondiente al Doble Grado de Educación Social y Trabajo Social del curso académico 2012-13.
4. Estudiar la evolución diacrónica de la percepción del estudiante sobre las áreas de intervención prioritarias de las diferentes titulaciones (Grado de Educación Social y Doble Grado de Educación Social y Trabajo social) de los tres cursos académicos (2010-13).

Metodología

Partimos de una concepción metodológica basada en la investigación-acción colaborativa virtual por parte del estudiante universitario como una manera de fomentar sus propias competencias genéricas y específicas en el Espacio Europeo de Educación Superior (Zimmerman & Schunk, 2011; Pool-Cibrian & Martínez-Guerrero, 2013). Esta concepción metodológica se fundamenta en la interdependencia positiva que fomenta la responsabilidad grupal del trabajo colaborativo (Kitsantas & Dabbagh, 2010; Linnenbrink & Pintrich, 2003). Las experiencias aportadas por Gómez-Lucas y Álvarez-Teruel (2011) y Millis y Rhem (2010) evidencian que al emplear el trabajo colaborativo como una estrategia en el aula universitaria, éste contribuye a potenciar el aprendizaje, al permitir la confrontación de puntos de vista y opiniones. También ayuda a revalorizar la perspectiva propia y facilita el intercambio con el otro, pues activa y conduce al aprendizaje para abordar con éxito situaciones comunicativas entre iguales.

Los enfoques cuantitativos no son capaces de describir capacidades cognitivas en entornos de aprendizaje virtuales. Las técnicas estadísticas usuales conllevan una concepción categorial y distributiva de las estructuras, lo que ocasiona que sus resultados sean siempre distribuciones (uni o multivariadas) de atributos individuales. Por lo tanto, optamos por una metodología con una doble vertiente descriptiva y cualitativa.

Para el análisis se revisaron las 213 aportaciones realizadas por los estudiantes analizando las palabras o conjuntos de significados como unidades de registro. Posteriormente se transcribió y categorizó la trama conceptual tomando como marco de referencia las pautas establecidas por diferentes autores (Bogdan & Biklen, 1992; Miles & Huberman, 1994).

En la fase primera, se realizó el filtrado en bruto de los textos y mapas conceptuales multimedia por medio de la técnica de "reducción de datos". Esta fase constituye la realización de procedimientos racionales que consisten en la categorización y codificación de los datos, identificando y diferenciando unidades de significado. En primer lugar, se procedió a la "categorización de los datos". Esta categorización implica la simplificación y selección de información para hacerla más manejable. Este proceso se estructuró en varias subfases: "Separación de unidades": consiste en separar segmentos de información siguiendo algún tipo de criterio como puede ser espacial, temporal, temático, gramatical. "Identificación y clasificación de unidades": consiste en clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico con significado. El procedimiento puede ser inductivo, es decir, a medida que se van examinando los datos, o deductivo, habiendo establecido previamente el sistema de categorías sobre el que se va a categorizar, tras la revisión de literatura específica sobre la temática objeto de estudio. En este estudio optamos por una clasificación mixta por medio de la técnica de "síntesis y agrupamiento". Esta fase está unida realmente a la anterior dado que la propia categorización implica la síntesis. Esta fase también estuvo presente una vez que ha concluido el proceso de categorización y algunas categorías se agrupan en metacategorías.

Una vez finalizado el proceso de "codificación", se asignó cada categoría a cada unidad textual. En este sentido, cada unidad seleccionada ha sido codificada para su recuento frecuencial, mediante el programa de análisis estadístico SPSS Statistics 20.0 (Castañeda, Cabrera, Navarro, & Vries, 2010). Desde un principio, existieron criterios

claros de distinción de unidades de registro, ya que la mayoría de los estudiantes eligieron 3 conceptos enmarcables en cada categoría.

En la fase segunda se realizaron los procesos de "interpretación e inferencia". El software SPSS facilita la creación de archivos de datos de forma estructurada y organizar las bases de datos que pueden ser analizada con diversas técnicas estadísticas. (Figura 5).

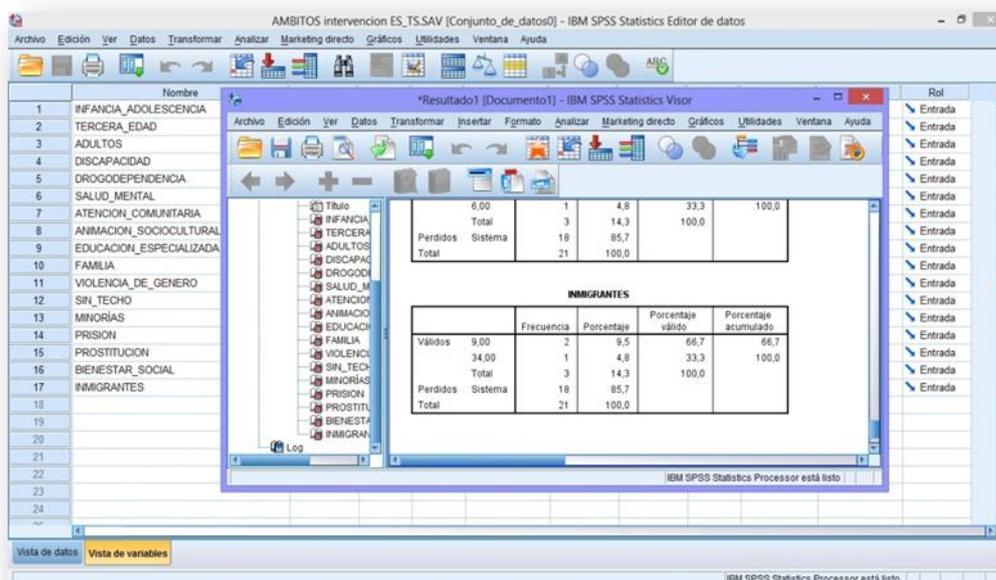


Figura 5. Análisis categorial elaborado con IBM SPSS Statistics 20.0

Resultados

Los resultados obtenidos después de la codificación e interpretación de la información muestran que los estudiantes han establecido una media de 4,16 conceptos propios asociados a las principales áreas de intervención social del futuro educador y trabajador social. Según las concepciones de los estudiantes, encontramos una mezcla terminológica, en la que se conjuntan sectores poblacionales beneficiarios de las actuaciones asociadas al trabajo de educación y trabajo social, como son: *infancia, juventud, tercera edad, personas sin techo, inmigrantes,...* con los ámbitos de actuación: *animación sociocultural, drogodependencia, violencia de género, prostitución, prisión y atención sociocomunitaria*. La Tala 1 muestra la frecuencia de términos en los comentarios y estructura de los mapas conceptuales multimedia.

Áreas de intervención intercultural y comunitaria	Unidades de respuesta
Infancia - Adolescentes en riesgo	153
Tercera edad	163
Adultos - Educación permanente	92
Discapacidad	121
Drogodependencia	153
Salud mental	75

Atención comunitaria / Servicios sociales	59
Animación sociocultural	27
Educación especializada	19
Familia	4
Violencia de genero	37
Sin techo	9
Minorías	8
Prisión	20
Prostitución	8
Bienestar social	11
Inmigrantes	52

Tabla 1. Frecuencia de respuestas sobre los ámbitos de intervención en Educación y en Trabajo Social.

El análisis de los porcentajes muestra las siguientes áreas de intervención laboral prioritarias: tercera edad (67%), infancia – adolescencia, junto con drogodependencia (63%), personas con discapacidad (50%), adultos (38%), salud mental (31%), atención socio-comunitaria (24%) e inmigrantes (21%).

Otras áreas que los estudiantes han señalado como prioritarias para la intervención en la praxis de la Educación Social y el Trabajo Social son: Violencia de género (15%), atención socio-comunitaria (11%), educación especializada y prisión (8%), bienestar social (5%), personas sin techo (4%), prostitución y otras minorías en general (3%) y la familia (2%). En la Figura 6 se muestran los resultados obtenidos.

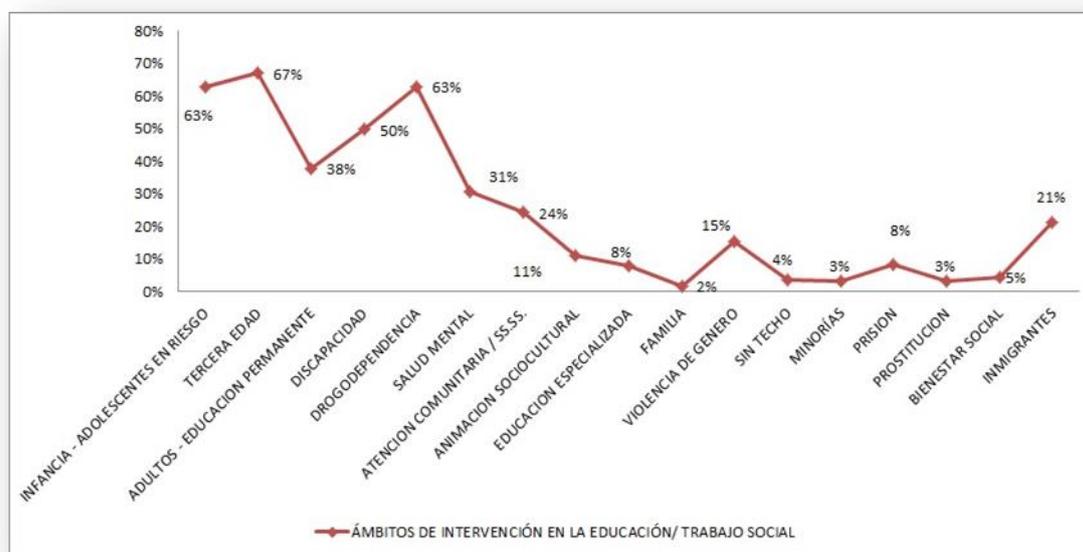


Figura 6. Porcentajes de respuesta relacionadas con los ámbitos de intervención más destacables en Educación Social y en Trabajo Social, según las concepciones del estudiantado.

Algunas de estas áreas han sido explicadas, matizadas e interpretadas por los estudiantes; entre ellas, destacamos como más representativas las siguientes (se procedió a etiquetar las manifestaciones de forma codificada para evitar la reproducción de datos personales de los estudiantes):

– *Menores y adolescentes.*

Los menores en riesgo de exclusión social son aquellos que tienen bajas posibilidades de desarrollarse normalmente e integrarse funcionalmente a la sociedad, dadas ciertas condiciones familiares y sociales desfavorables asociadas normalmente a la extrema pobreza. Se ha demostrado la importancia de invertir en programas preventivos, detectando tempranamente a los niños en riesgo, antes de que manifiesten actitudes violentas o se involucren en actos delictivos (P12. *Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social. Curso 2011/12*).

Para este colectivo la figura del educador social es importante porque al estar ellos en plena época de crecimiento necesitan del educador social para que intente solventar sus necesidades cuando su familia y la escuela no pueden hacerlo (P111. *Grado en Educación Social. Curso 2011/12*).

La intervención socioeducativa en la infancia tiene como principal objetivo apoyar a la población infancia juvenil con carencias básicas familiares, educativas, afectivas, etc. mediante una acción social con el menor y su familia orientada a la prevención de conductas inadaptadas que pueden desarrollar los menores que se encuentran en estas situaciones. En el ámbito de infancia, adolescencia y juventud podemos destacar los albergues juveniles, las casas de juventud, granjas escuela, ludotecas, casas de tiempo libre, puntos de Información Juvenil, centros de educación ambiental, centros abiertos, centros de acogida para infancia y adolescencia, centros residenciales de acción educativa, servicios de adopción, entre otros (P57. *Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social. Curso 2012/13*).

– *Tercera edad.*

Tanto este colectivo como el anterior son de los más vulnerables. El educador social debe proporcionarles atención, confort, seguridad y bienestar (P99. *Grado en Educación Social. Curso 2011/12*).

En la intervención con la tercera edad es importante Diseñar intervenciones y programas adaptados a las diferentes necesidades de este grupo de población y a tener en cuenta los contextos y factores ambientales en que las personas envejecen. Y reconocer otros factores, además de los sanitarios, como determinantes del envejecimiento. En este ámbito podemos nombrar los centros de día, los centros residenciales, los pisos tutelados, los servicios de ayuda domiciliaria y el club de tiempo libre (P67. *Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social. Curso 2012/13*).

– *Personas adultas.*

El educador social interviene en la normalización de la vida cotidiana (P43. *Primer curso del Grado en Educación Social. Curso 2011/12*).

– *Discapacitados físicos y psíquicos.*

El educador social interviene para que no sean marginados en la sociedad en la que vivimos (P212. *Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social. Curso 2011/12*).

– *Drogodependencia.*

La drogodependencia es otro ámbito que incluye al educador social en tres instancias fundamentales: la prevención primaria para evitar el consumo, la prevención secundaria cuando el sujeto ya ha tenido contacto con el consumo de drogas y la prevención terciaria (Reducción de Daños) para los casos en que hay ya una situación de dependencia. En este último escenario el agente trataría de impedir que la situación se agrave y procuraría reducir los riesgos asociados al consumo (contagio de enfermedades infecciosas tales como el VIH o la hepatitis, riesgo de sobredosis, etc.) (P182. *Segundo Grado en Educación Social. Curso 2011/12*).

El educador/a social intentará concienciarlos de que consumir drogas no es el camino adecuado ya que perjudica su salud, y en los casos más extremos puede llevarles a la muerte (P88. *Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social. Curso 2011/12*).

La Intervención social en drogodependencias está constituida por aquellas estrategias que pone en marcha el profesional de la intervención social, en diferentes momentos en función de la situación que esté atravesando el individuo o grupo de individuos, encaminadas a producir un cambio en su conducta. En este caso, podemos resaltar los centros de diagnóstico, orientación y seguimiento, centros de día, centros residenciales y pisos-residencia (P135. *Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social. Curso 2012/13*).

– *Salud mental.*

En la asistencia psiquiátrica actual, es necesaria cada vez más la intervención de equipos interdisciplinarios compuestos por diferentes profesionales: psicólogos, trabajadores sociales, y, más recientemente, la incorporación de educadores sociales a estos equipos (P45. *Grado en Educación Social. Curso 2011/12*).

– *Mujeres maltratadas.*

El educador social deberá hacerles ver que no deben tener miedo ni vergüenza de expresar cómo sienten y contar por lo que han pasado o están pasando (P125. *Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social. Curso 2011/12*).

– *Inmigración.*

Con respecto a este colectivo el educador social tiene que hacer ver al resto de colectivos que todos debemos tener igualdad de oportunidades seas inmigrante o nacional (P125. *Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social. Curso 2011/12*).

Miles de personas se juegan la vida o se endeudan con mafias para buscar un lugar mejor en el que poder vivir y sobre todo trabajar para sacar adelante a su familia, muchos de ellos son rechazados o excluidos por la sociedad natural del país al que emigran. En este ámbito entran en juego muchas otras problemáticas que en ocasiones se ven íntimamente relacionadas, como la prostitución o el tráfico de personas (P178. *Grado en Educación Social. Curso 2011/12*).

– *Sin techo.*

Diversas situaciones, como desahucios, enfermedades, soledad... hacen que muchas personas tengan que vivir en la calle, pasando a ser esta su único hogar. La sociedad los rechaza y los deja de lado, pensando a veces que ellos eligieron esa situación o se la han merecido por diversos motivos. Cada vez son más personas que se encuentran en esta situación, por eso somos nosotros como educadores y trabajadores sociales los que les tenemos que tender la mano y ayudarlos a salir de ese pozo oscuro donde se encuentran (*Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social. Curso 2011/12.*

Si se analizan estos datos de manera diacrónica, se puede observar la evolución diacrónica conceptual de las áreas de intervención prioritaria del educador y trabajador social a lo largo de las representaciones categoriales realizadas por los estudiantes en los mapas conceptuales multimedia (Figura 7).

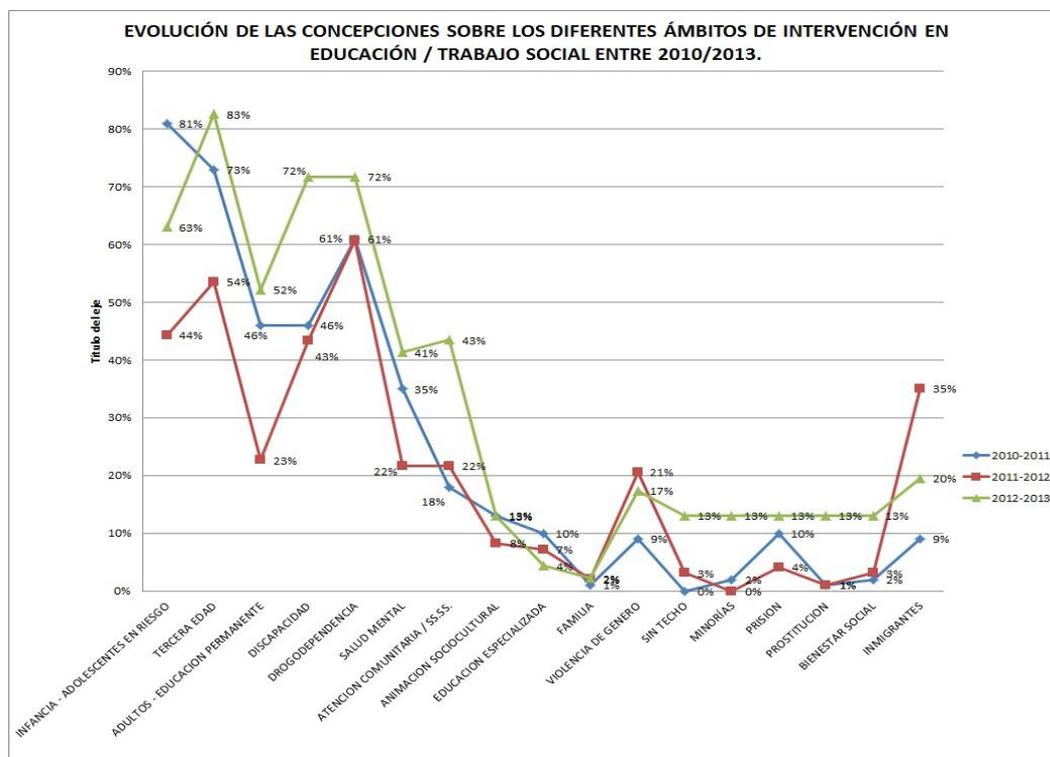


Figura 7. Porcentaje de la evolución de las concepciones del alumnado sobre los ámbitos de Educación y Trabajo Social entre los cursos académicos 2010-2011; 2011-2012 y 2012-2013.

Destacan de forma prioritaria las siguientes áreas:

- *Infancia, tercera edad, adultos, discapacidad y drogodependencia.*

En el curso 2010/11, es el periodo en el que los estudiantes consideran más relevante la atención al ámbito destinado a la atención de los menores y adolescentes en situación de riesgo (81%), y aunque para los del curso 2011/12 no posee tanta importancia (44%), en el curso 2012/13 se registra nuevamente una mayor importancia (63%). La misma gráfica en V muestran los ámbitos de atención a la tercera edad (73% en 2010/11, 54%

en 2011/12 y 83% en 2012/13), adultos (46% en 2010/11, 23% en 2011/12 y 52% en 2012/13), salud mental (35% en 2010/11, 22% en 2011/12 y 41% en 2012/13), con la salvedad que los mayores índices los alcanza por las concepciones del alumnado del último curso académico. Sin embargo, en los ámbitos de discapacidad (46% en 2010/11, 43% en 2011/12 y 72% en 2012/13) y drogodependencia (61% en 2010/11, 61% en 2011/12 y 72% en 2012/13), encontramos que prácticamente se mantiene los primeros años y en el último se les hace mayor referencia.

Por otro lado destacamos las referencias a ámbitos que van aumentando a lo largo de los cursos, tales como atención comunitaria y servicios sociales (18% en 2010/11, 22% en 2011/12 y 43% en 2012/13), la violencia de género que pasa de ser señalada por el 9% de los estudiantes del curso 2010/11, al 21% y 17% en los cursos posteriores. Así como con la temática de inmigración, que aumenta del 9% al 35% y 20%, personas sin techo (0% en 2010/11, 3% en 2011/12 y 13% en 2012/13). En el lado opuesto, descendiendo su consideración a lo largo de los cursos, encontramos el ámbito de la educación especializada pasando del 10% en 2010/11, 7% en 2011/12 y 4% en 2012/13.

Conclusiones

En la actual sociedad de la información y la comunicación los estudiantes universitarios se encuentran involucrados cada vez más en procesos de aprendizaje autónomos y colaborativos que requieren de metodologías activas para facilitar la integración del software social con el currículum académico (Schworm & Gruber, 2012).

Entre las conclusiones que se obtienen al efectuar el estudio diacrónico de los cursos académicos, es destacable, en una primera instancia, que la elaboración de los mapas conceptuales multimedia desarrollados por los estudiantes han servido para cumplir el objetivo prioritario de nuestro estudio, es decir, la evolución diacrónica de las áreas de intervención prioritarias del futuro Educador Social y el Trabajador Social. Destaca el incremento a lo largo de los cursos académicos de la atención comunitaria y los servicios sociales (18% en 2010/11, 22% en 2011/12 y 43% en 2012/13), la violencia de género que pasa de ser señalada por el 9% de los estudiantes del curso 2010/11, al 21% y 17% en los cursos posteriores. Así como con la temática de inmigración, que aumenta del 9% al 35% y 20%, personas sin techo (0% en 2010/11, 3% en 2011/12 y 13% en 2012/13).

Por otra parte, cabe resaltar en concordancia con otros estudios (Aguaded, López Meneses, & Jaén, 2013; Vázquez-Cano, López Meneses, & Fernández Márquez, 2013), que la utilización de aplicaciones educativas relacionadas con la Web 2.0 en contextos formativos pueden ayudar a la difusión del conocimiento de forma globalizada, a la reflexión colectiva, a la creación de repositorios de experiencias de aprendizaje y recursos didácticos para la investigación educativa; objetivos todos ellos consideramos claves a la hora de desarrollar competencias entre los estudiantes universitarios.

Asimismo, este trabajo diacrónico puede mostrar que el uso pedagógico de los mapas conceptuales multimedia pueden ser recursos didácticos muy adecuados para que el estudiante universitario pueda construir comunidades sociales de conocimiento compartido y reflexionar sobre ámbitos y áreas sociales de importancia específica para los diferentes estudios universitarios y de interés general para la sociedad. En esta línea, los mapas conceptuales multimedia como parte integrante del gran abanico de recursos

2.0 disponibles en la actualidad pueden favorecer la reflexión y compartición de opiniones en línea y suponen valiosos instrumentos para el fomento del aprendizaje autorregulado y para el desarrollo de procesos de aprendizaje más dinámicos y colectivos donde el conocimiento elaborado se hace más explícito e interactúe con otros dentro de un proceso formativo y continuo (Pool-Cibrian & Martínez-Guerrero, 2013).

En este sentido, una didáctica con el apoyo de herramientas digitales que promuevan actividades de reflexión, síntesis y una puesta en común colaborativa puede posicionar en palabras de Tuñez y Sixto (2012) al estudiante en el centro del proceso, por lo que se puede entender como un instrumento facilitador del cambio de modelo en los procesos de aprendizaje.

También se puede reflejar que los MCM y los blogs son fáciles de utilizar, adecuados y útiles para potenciar la participación e implicación activa de los estudiantes durante su proceso de formación, además de ayudar a compartir, difundir y crear repositorios de buenas prácticas. Para ello, es necesario que en la praxis de los procesos formativos se adopten nuevas metodologías pedagógicas fundamentadas tanto en el uso de estrategias como el trabajo colaborativo, los estudios de caso y los métodos de proyectos, como en la creación de nuevas escenografías formativas como la web 2.0, los "Entornos Personales de Aprendizaje" (Aguaded, López Meneses, & Alonso, 2010; Castañeda & Adell, 2013). Además, con las nuevas tendencias socio-tecnológicas fundamentadas en los principios de gratuidad y masividad en línea, lo que se conoce con la sigla inglesa MOOC (Massive On-line Open Courses) confiere al desarrollo tecnológico nuevos retos para ofrecer contextos formativos en línea con herramientas tecnológicas suficientemente productivas para el desarrollo de competencias en el contexto de la Educación Superior (Vázquez-Cano, Méndez, Román y López Meneses, 2013).

Agradecimientos

Esta investigación forma parte del proyecto: "Formación didáctica en Cloud Computing: Competencias digitales, estrategias didácticas y e-actividades con tecnología Web 2.0 en el Espacio Europeo de Educación Superior", en el marco de la Acción 2 de Proyectos de Innovación y Desarrollo Docente subvencionado por el Vicerrectorado de Docencia y Convergencia Europea de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España).

Limitaciones de la investigación

Esta investigación se circunscribe a presentar un análisis de las percepciones del alumnado con respecto a las áreas de intervención prioritarias del futuro educador y trabajador social desde una perspectiva diacrónica en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Los resultados deben contrastarse con otros resultados en contextos diferentes para poder analizar con mayor profundidad las implicaciones en los planes de estudio y en la praxis profesional de los futuros educadores y trabajadores sociales.

Fin de redacción del artículo: 1 de junio de 2014.

Lopez-Meneses, E.; Vázquez-Cano, E. y Fernández-Márquez, E. (2014). Análisis de la percepción de los estudiantes sobre las áreas de intervención del futuro educador y trabajador social a través de una didáctica digital con mapas conceptuales multimedia. *RED, Revista de Educación a Distancia. Número 41. Número monográfico sobre "Interculturalidad en el nuevo paradigma educativo"*. 15 de junio de 2014. Consultado el (dd/mm/aaaa) en <http://www.um.es/ead/red/41>

Bibliografía

- Aguaded, J. I., López Meneses, E. & Jaén, A. (2013). Portafolios electrónicos universitarios para una nueva metodología de enseñanza superior. Desarrollo de un material educativo multimedia (MEM). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10 (1), 7-28. Recuperado el 11/11/2013 de <http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-aguaded-lopez-jaen/v10n1-aguaded-lopez-jaen-es>
- Aguaded, J. I., López Meneses, E., & Alonso, L. (2010). Innovating with Blogs in University Courses: a Qualitative Study. *The New Educational Review*, 22 (3-4), 103-115. Recuperado el 8/11/2013 de <http://www.educationalrev.us.edu.pl/volume22.htm>
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2nd Ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Cabero, J.; López Meneses, E., & Ballesteros, C. (2009). Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 6, 2. Recuperado el 11/11/2013 de http://www.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v6n2_cabero_et al
- Castañeda, L. & Adell, J. (eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Castañeda, M.B., Cabrera, A.F. Navarro, Y., & Vries, W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: un libro práctico para investigadores y administradores educativos*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Estrada, V. & Febles, P. (2000). Mapas conceptuales para la enseñanza de Nuevas Tecnologías. *XVI Simposio Sociedad Mexicana de Computación en Educación*, Monterrey, México.
- Gómez Lucas, M.C. & Álvarez Teruel, J. D. (coords.) (2011). El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior. Alcoy: Marfil.

- Horton, P., McConney, A., Gallo, M., Woods, A, Senn, G., & Hamelin, D. (1993). An investigation of the effectiveness of concept mapping as an instructional tool. *Science Education*, 77, 95-111.
- Karabacak, A. (2012). Care plans using concept maps and their effects on the critical thinking dispositions of nursing students. *International Journal of Nursing Practice*, 18, 233-239.
- Keppensa, J. & Hayb, D. (2008). Concept map assessment for teaching computer programming. *Computer Science Education*, 18, 31-42.
- Kinchin, I.M. (2000). Using concept maps to reveal understanding: A two-tier analysis. *School Science Review*, 81 (296), 6-41.
- Kitsantas, A. & Dabbagh, N. (2010). *Learning to learn with integrative learning technologies (ILT): A practical guide for academic success*. Estados Unidos: Information Age Publishing.
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- López Meneses, E. & Vázquez-Cano, E. (2013). WEB 2.0 Tools for social Educator training in Higher Education. *International Journal of Research In Social Sciences*, 3 (2); 1-13. Recuperado el 11/11/2013 de http://ijsk.org/uploads/3/1/1/7/3117743/1_education_training_tool.pdf
- Lucian, P., Schalk, R., & Schrujijer, S. (2010). The Use of Cognitive Mapping in Eliciting and Evaluating Group Cognitions. *Journal of Applied Social Psychology*, 40 (5), 1258-1291.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millis, B.J. & Rhem, J. (2010). *Cooperative Learning in Higher Education. Across the Disciplines, across the Academy*. Virginia: Stylus Publishing.
- Muñoz, J.M. (2010). *Los mapas mentales como técnica para integrar y potenciar el aprendizaje holístico en la formación inicial de maestros/as* .(Tesis inédita de doctorado). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Novak, J. (2000). *The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them*. Recuperado el 11/11/2013 de http://www.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/concept_maps/The%20Theory%20Underlying%20Concept%20Maps.pdf
- Novak, J.D. & Cañas, A. J. (2008). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them*. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008. Florida

- Institute for Human and Machine Cognition. Recuperado el 11/11/2013 de <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- Pool-Cibrian, W.J. & Martínez-Guerrero J.I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html>
- Ruiz-Primo, M. & Shavelson, R. (1996). Problems and issues in the use of concept maps in science assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(6), 569-600.
- Schworm, S. & Gruber, H. (2012). E-Learning in universities: Supporting help-seeking processes by instructional prompts. *British Journal of Educational Technology*, 43, 272-281.
- Tuñez, M. & Sixto, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de facebook en la docencia universitaria. *Pixel Bit, Revista de Medios y Educación*, 41, 77-92.
- Tzeng, J. (2009). Designs of concept maps and their impacts on readers' performance in memory and reasoning while reading. *Journal of Research in Reading*, 33 (2), 128-147.
- UNESCO. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe*. Chile: OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado el 11/11/2013 de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticse_sp.pdf
- Vázquez-Cano, E., López Meneses, E., & Fernández Márquez, E. (2013). Concept Mapping For Developing Competencies in European Higher Education Area. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(17), 7-18. Recuperado el 15/11/2013 de <http://www.ijhssnet.com/index.php/indexes.html>
- Vázquez-Cano, E; Méndez, J.M; Román, P., & López Meneses, E. (2013). Diseño y desarrollo del modelo pedagógico de la plataforma educativa Quantum University Project. *Revista Campus Virtuales*, 1(2), 54-63.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D. (2011). Self-regulated learning and performance an introduction and an overview. En B. J. Zimmerman y D. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge.