

VI CONGRESO ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL

“Nuevas Visiones para la Educación Social, experiencias y retos de futuro”

1

Comunicación defendida dentro del Eje temático 1:

“Formación Inicial y Permanente para los educadores/as de un nuevo siglo”.

“Planificación y evaluación en el campo de la educación social”, una experiencia innovadora de enseñanza y aprendizaje en el marco de la formación virtual de grado universitario.

“Planning and evaluation in the field of social education” an innovative experience of teaching and learning in the context of virtual training college.

*Eva Bretones Peregrina y Miquel Castillo Carbonell, Universitat Oberta de Catalunya.
ebretones@uoc.edu – Rambla del Poblenou, 156, 08018 Barcelona*

Resumen

En el artículo se describen los procesos de enseñanza y aprendizaje, introducidos en el marco de un aula virtual, diseñados para la asignatura Planificación y evaluación en el campo de la educación social, obligatoria del Grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya. Esta materia



reúne en su plan docente tres objetivos esenciales: proponer unos contenidos específicos que satisfagan y articulen las necesidades formativas de educadores/as sociales; fundamentar y aportar unos instrumentos que permitan seguir construyendo la profesión; facilitar la incorporación de un marco de recursos, procedimental y técnico, que implique poder afrontar situaciones complejas en marcos de actuación diversos y cambiantes. Para su desarrollo el equipo de consultores de la asignatura propone una metodología innovadora, centrada en la promoción del interés y la iniciativa del alumno en la formulación de sus propias elecciones, en la construcción creativa de su propuesta de intervención, y en el seguimiento intensivo de su trabajo a partir del feedback docente. De esta manera se prioriza el proceso de formación en competencias profesionales, evitando caer en una orientación excesivamente tecnológica, muy propia de esta materia. Dos años después, más de 200 alumnos y cuatro docentes ponen nombre y significan la experiencia y sus resultados.

Palabras Clave: Estrategias de enseñanza y aprendizaje, autorregulación del aprendizaje, Educación Social, Enseñanza Superior virtual.

Abstract

The article describes the processes of teaching and learning, introduced as part of a virtual classroom course, designed for the subject Planning and evaluation in the field of social education, compulsory in the Grade of Social Education at the Open University of Catalonia. This course meets in its teaching plan three key objectives: to propose specific contents which satisfy and articulate the training needs of social educators; to support and to provide some tools which allow to continue building the profession; to facilitate the incorporation of a resource framework, procedural and technical, which involves to be able to handle complex situations in diverse and changing action frameworks. For its development, the consultant team of the subject proposes an innovative methodology, focusing on the promotion of the interest and the initiative of the student in the formulation of his own choices in the creative construction of his intervention proposal, and the intensive monitoring of his work from the teacher feedback. Thus the training process in professional competences is prioritized, avoiding to fall in an excessively technological orientation, very typical of this area. Two years later, more than 200 students and four teachers place name and represent the experience and their results.

Keywords: Teaching and learning strategies, self-learning, Social Education, Higher Education virtual.



Introducción

La consolidación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior ha introducido cambios en el modelo educativo universitario, que implican entre otros el diseño de espacios de aprendizaje más abiertos y flexibles, y la creación de ambientes participativos y cooperativos en el marco del aula.

Paralelamente, crece el protagonismo del ciberespacio como alternativa y posibilidad para desarrollar actividades educativas en el ámbito docente universitario (Casado, 2006). Nuevas metodologías que permiten profundizar en aspectos tan diversos como la autonomía del alumnado; su protagonismo en el proceso de generación y comunicación del conocimiento; la introducción de dinámicas de búsqueda, análisis y reelaboración de informaciones obtenidas en las red; dinámicas que transforman substancialmente los modos, las formas y los tiempos de interacción entre docentes y alumnado (Area, 2000). Unas tecnologías que han supuesto, consecuentemente y en confluencia con otros factores, una reconceptualización del papel didáctico del docente, (o al menos un cambio en el eje de articulación de su trabajo). Medios que contienen “enormes posibilidades y ventajas para la enseñanza *on line* cuando se diseña un programa susceptible de poseer la misma calidad que otro análogo presencial” (Guzmán, Duarte y Tirado, 2003:65).

Un proceso estrechamente unido al desarrollo de unas competencias genéricas y específicas, que permitan al estudiante alcanzar un nivel de madurez suficiente para desempeñar la profesión durante toda su vida laboral (Ruiz, 2010). En definitiva, un modelo formativo capaz de responder a las nuevas necesidades y demandas de los diferentes colectivos sociales. Una dimensión ésta que cobra especial significado en el Grado de Educación Social, donde las futuras educadoras y educadores sociales, para poder implementar sus funciones, deben poseer unos conocimientos, actitudes y destrezas útiles, versátiles y aplicables, y por las que habrán de velar los planes de estudio correspondientes (Herrera, 2010).

En este marco se inscribe la iniciativa que aquí presentamos: el cómo, el por qué y el para que de la asignatura “Planificación i Evaluación en el campo de la educación



social”. Una materia que asume una metodología diferente, tanto en la elaboración de los materiales de referencia, como en su particular organización y trabajo en el marco del aula virtual.

La asignatura de *Planificación y evaluación en el campo de la educación social* es una asignatura obligatoria (de 6 créditos) del Grado de Educación Social de la UOC. Se desplegó por primera vez en el curso 2010-11. Es objeto de esta comunicación describir la experiencia y poder así compartir y repensar la utopía que supone siempre todo proyecto.

1. Competencias y profesionalidad: las dificultades para su definición.

La opción por unos planes docentes que ofrezcan conocimientos, actitudes y destrezas útiles, conlleva una especial preocupación por la conexión de las disciplinas teóricas con la realidad (Lebrero, Montoya y Quintana, 2002), en otras palabras, apuesta por una formación inicial fundamentada en el desarrollo de unas competencias básicas y amplias que permitan actuar con criterio ante cualquier situación. Nos referimos a verdaderas descripciones de los aprendizajes previstos, que incluyen múltiples ingredientes (recursos cognitivos de diversa naturaleza, personales, sociales, valores), y que disponen de la capacidad de movilizarlos e integrarlos, respondiendo adecuadamente a situaciones o problemas complejos en contextos definidos, y desde criterios sociales y éticos establecidos. (Schneckerberg y Wildt, 2005).

De esta manera resolvemos asociar la competencia con conceptos como facultad, capacidad, potencialidad, potencia, habilidad, virtud, ser capaz de... Esta interpretación, nos permite expresarlas como disposiciones orientadas a la acción, en el marco de un aprendizaje de contenidos que genere pensamiento estratégico, intencionalidad y recursos, que permitan su integración y movilización (Martínez y Hoyos, 2006).

Pero tanto la formación competencial, aun salvaguardando diversos aspectos esenciales de un aprendizaje para la realidad, como la resolución de problemas y mejora de los contextos sociales, la gestión responsable del conocimiento, o la eficiencia en el uso de los recursos disponibles (Yániz, 2007), no resuelve la selección y organización de los

contenidos. Por eso en los planes docentes es necesaria la introducción de otros referentes que, “de forma simultánea e interactiva, relacionen las competencias no solamente con los contenidos, sino también con las metodologías y la evaluación de los aprendizajes” (Escudero, 2008:16).

Si contextualizamos las competencias en el marco de la Educación Social, nos encontramos con un segundo problema, dado que profesionalmente éstas no fueron consensuadas hasta el año 2007 (ASEDES, 2007), situación que para algunos autores supuso un lastre en las primeras iniciativas formativas y diplomaturas de educación social (Riera, 1998). En parte esto ha sucedido por una desregulación laboral histórica en el ámbito de lo social, donde compiten una serie de profesiones que se solapan y entrecruzan, de límites poco precisos, y de roles compartidos (Herrera, 2010), que ha llevado en muchos casos a las educadoras y educadores sociales a desarrollar tareas ajenas a la deontología de su profesión.

La pluralidad del ámbito social, conlleva una tercera dificultad en el proceso de definición competencial, dado que es imposible una formación específica, al menos durante la fase universitaria, en todas sus perspectivas y problemáticas. Esta situación nos conduce a desarrollar el proceso personal de especialización a lo largo del itinerario profesional de cada educadora y educador, y a vincularlo estrechamente a las necesidades generadas en su espacio laboral.

¿Y qué exigencias comportan estas tres dificultades en el marco de la elaboración y diseño de las asignaturas del grado de Educación Social? La primera, es la necesidad de articular y ofertar unas materias comunes y unos contenidos específicos que satisfagan y ayuden a articular las presentes necesidades formativas.

La segunda, fundamentar y aportar unos instrumentos que en el futuro ayuden a los y las profesionales de la educación social, a la construcción de la propia profesión.

La tercera, facilitar la interiorización de un marco de recursos, procedimental y técnico, que les permita afrontar situaciones complejas, además de adaptarse a ámbitos de intervención diversos y cambiantes. Dentro de este marco interpretativo, e intentando

asumir sus exigencias, ubicamos la experiencia de diseño y desarrollo de la asignatura *Planificación y evaluación en el campo de la educación social*.

2. Aprender a planificar y evaluar en un entorno virtual

La asignatura de “*Planificación y evaluación en el campo de la educación social*” es una materia vinculada a todas aquellas que tienen por objeto el análisis y la comprensión de los entornos socioeducativos. Su objetivo es ofrecer instrumentos para la planificación y ejecución de las actuaciones que de ellos se derivan. Impartida, en nuestro caso, en un entorno virtual, con unos contenidos aplicados y orientados fundamentalmente a la práctica y al desarrollo competencial, persigue los siguientes objetivos:

1. Diseñar estrategias de autorregulación del aprendizaje, incrementando la competencia y la interiorización de los elementos esenciales en el diseño de proyectos de intervención socioeducativa.
2. Elaborar actividades de enseñanza aprendizaje que permitan la integración y aplicación de un modelo retórico (recreado), a las futuras concreciones que los estudiantes deberán desarrollar en el campo de la intervención socioeducativa, siendo capaces de aprender por ellos mismos (Pintrich, 2004).
3. Introducir, dentro de la dinámica de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, procesos de autorregulación, que focalicen el proceso formativo en la perspectiva del protagonismo y la decisión del alumnado (Weinstein, Husman y Dierking, 2000).
4. Conseguir que, a través de la elección y en el control de su propio proyecto de trabajo, las alumnas y los alumnos adquieran la capacidad para reflexionar sobre su aprendizaje, adoptándolo a los diferentes contextos, especialmente en clave de futuro profesional.

Con objeto de dar cuenta de estos objetivos planteamos una propuesta innovadora, tanto en el diseño como en el desarrollo de la asignatura, desde una triple perspectiva:

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

1. Como un acto de planificación, intención y esfuerzo, cuya finalidad es la mejora del producto que se desea lograr, constituyendo éste su sentido final.
2. Como un proceso de control de la efectividad y la mejora técnica para conseguir la motivación del alumnado, implicándolo en unos conceptos, estrategias y metodologías de trabajo complejas.
3. En el marco de un dinamismo de intercambio y consenso entre la propuesta de los contenidos teóricos del módulo, lo elaborado y presentado por el alumno y la regulación ofrecida por el docente, fundamentada desde su propia práctica profesional como educador/a social.

Su diseño y construcción se enmarca dentro de una particular opción pedagógica, definiendo unas estrategias de aprendizaje que deberían atender, a nuestro criterio y de manera prioritaria, los siguientes aspectos:

1. El interés y la iniciativa del alumno en la formulación de sus propias elecciones, y en la construcción creativa de su propuesta de intervención. Para ello, puede tener en cuenta diversos elementos referenciales como su experiencia personal y proceso profesional, o la relación con determinadas organizaciones sociales, con las que mantiene una relación de empatía y conocimiento. Nos referimos a “la capacidad de autorregular personal y colegiadamente el pensamiento y la acción, la reflexión en y sobre sus prácticas, la apertura al desarrollo del conocimiento y a las formas de hacer profesional de otros” (Escudero, 2007b: 104).
2. La necesidad de dar un enfoque transversal a la asignatura, relacionándola con otras materias del grado. Estamos pensando en *Métodos y técnicas de investigación socioeducativa*, en *Modelos de acción socioeducativa*, y finalmente *Dirección y gestión de centros y programas de educación social*, pasando “de un modelo docente basado en la yuxtaposición de materias y experiencias formativas a otro en el que se busquen mayores niveles de integración de esas unidades parceladas” (Zabalza, 2011:39).
3. En este proceso de construcción y diseño, el estudiante discute con otros en su misma situación, tanto sus intereses y perspectivas particulares, como las dificultades con las

que se encuentra para la elaboración de su propuesta de intervención, de naturaleza muy diversa para cada alumno. Es un proceso de confrontación y consejo mutuo que se produce en el ámbito de los foros virtuales, y donde la intervención del docente consigue apuntalar y centrar algunas de las aportaciones y opiniones. el objetivo es centrar el *feedback* en el contenido, ofreciendo al estudiante opciones para actuar evitando alusiones a su persona. se trata de valorar y corregir su actuación y no a él mismo (Gibbs y Simpson, 2009:31)

4. El alumno desarrolla su propio ámbito de actividad, opción que se traduce en una continúa valoración e incorporación de propuestas, y que genera un proceso de toma de decisiones que conlleva la discriminación positiva o negativa de determinados contenidos, o metodologías. La planificación de los contenidos y la concreción de los conceptos, se realiza de forma integrada, regulada, respetando la dinámica y el ritmo de aprendizaje de cada persona.

5. Entendemos de esta manera los materiales curriculares, no como un programa producto a organizar y aplicar, sino como un proceso de encuentro intelectual y personal entre determinados contenidos, estrategias y competencias, los estudiantes y el docente (Escudero, 2008). Por eso en su diseño tenemos en cuenta tanto los contextos como las situaciones personales, buscado la integración del conocimiento y la experiencia de los alumnos, desde un criterio de unidad.

6. Convertimos la revisión curricular en una necesidad de primer orden dentro los procesos de reflexión continua que el equipo docente realiza sobre las diferentes estrategias de cambio y de aprendizaje, tanto en las utilizadas por el estudiante en su forma de aprender, como en las asumidas por los docentes en sus formas de enseñar (entendiendo ambos procesos siempre bidireccionalmente).

7. Para que este proceso se pueda desarrollar de manera satisfactoria, es necesario suspender las actividades de vez en cuando con la introducción de debates y discusiones, tanto personales como grupales. Estos espacios, permiten al alumnado poder realizar reflexiones sobre su proceder, e intercambiar ideas. Esta opción exige el diseño de un cronograma de la asignatura que integre períodos de especial intensidad

por lo que se refiere a producción académica, junto con otros centrados en la digestión e integración de los contenidos y las estrategias.

8. La asignatura culmina y tiene su objetivo terminal principal, en una tarea de aplicación de contenidos y conceptos. Un proyecto que termina en un punto determinado, bien clarificado y definido a partir de un guión y un itinerario La consecución de las tareas concretas y secuenciadas, cierran el proceso de trabajo. Y es que a nuestro parecer, las cualificaciones de las actividades y los trabajos de curso representan una herramienta más válida para predecir un aprendizaje profundo y a largo plazo, que los exámenes (Gibbs y Simpson, 2009:15), ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de mejorar su aprendizaje al tiempo que su rendimiento, de ahí la importancia del *feedback* continuo sobre las demandas y trabajos de los alumnos, como un elemento metodológico clave de la docencia de la asignatura. Un intercambio que para ser útil, además de su frecuencia, ha de referirse a partes relativamente pequeñas del contenido de la asignatura (Gibbs y Simpson, 2009:29).

2.1 La asignatura y su contexto: Hipótesis de partida

El paradigma de la Convivencia como punto de partida. Un “vivir con” que nos obliga a repensar nuestro “ser en el mundo” como profesionales en el campo de la educación social.

Entendemos que la creación de nuevas formas de convivencia que permitan la participación de todas y todos va más allá de la “ayuda” puntal. Las buenas intenciones no son la garantía al Pleno Derecho. El acompañamiento educativo es, en consecuencia, un proceso complejo que necesariamente reclama planificación y evaluación.

Planificar y evaluar significan reflexionar, esto es, asumir la responsabilidad que exige nuestra profesión: Conocer la teoría desde el reconocimiento de su relatividad. Los fundamentos teóricos no constituyen ninguna garantía de éxito pero permite pensar sobre lo que hacemos, preveer sus posibles efectos, explicar algunas limitaciones y movernos estratégicamente. También asumir que la teoría sólo es valida cuando la (re)pensamos y la (re)ubicamos en la realidad de la práctica socioeducativa. Utilizarnos

como instrumentos de trabajo puede permitirnos aprender e incorporar nuestro bagaje práctico a otras acciones futuras.

La asignatura de “Planificación y evaluación en el campo de la educación social” establece así un modelo en el que se aplican presupuestos epistemológicos al tiempo que *conecta* con el mundo profesional. Lo que se traduce en un proceso continuo de análisis, reflexión y mejora, no sólo de la formación que procura, sino también, de algunos modelos vigentes en instituciones socioeducativas y políticas sociales.

La *construcción* compartida (profesor/alumno) de criterios permite así hacer comprensibles las prácticas socioeducativas (propias y ajenas), profundizando y compartiendo la experiencia y tomando consciencia de su funcionalidad, lejos de actuaciones intuitivas, *repletas* de sentido común e hijas de la presión (y no siempre de las circunstancias). Lo que nos permite hacer una aproximación a la práctica profesional de la educación social desde un saber y un saber hacer.

El grado de Educación Social de la UOC1 ofrece 49 asignaturas: 6 corresponden a créditos de materias básicas comunes de la Rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas; 4 corresponden a créditos de materias básicas propias de la titulación; 21 corresponden a créditos de materias obligatorias, 14 a créditos optativos, 3 a asignaturas de Practicum y 1 al Trabajo de Final de Grado. En la Universitat Oberta de Catalunya Todos los estudiantes deben cursar 126 créditos de materias obligatorias, que se traducen en 21 asignaturas de 6 ECTS cada una de ellas, entre las cuales está *Planificación y evaluación en el campo de la educación social*.

Las diferentes asignaturas propuestas en el Plan de estudios han sido organizadas a partir de seis módulos: *Fundamentos teóricos de la Educación social*; *Materias transversales*; *Fundamentos metodológicos e instrumentales de la Educación social*; *Acción socioeducativa*; *Prácticas de Educación social*; y, *Trabajo de fin de grado de Educación social*. Cada uno de ellos se estructura en diferentes materias. *Planificación y Evaluación en el campo de la educación social* forma parte del modulo *Fundamentos metodológicos e instrumentales de la Educación social*, y de la *Materia Bases para la Acción en Educación Social*.

La asignatura empezó a desplegarse en el primer semestre del curso académico 2010-11. Por ella han pasado 224 estudiantes: 109 alumnos en el curso 2010-2011, y 115 alumnos la están “construyendo” actualmente. *Planificación y Evaluación en el campo de la educación social* es una asignatura semestral y se oferta y se desarrolla dos veces en el mismo año académico. Tres docentes han acompañado a los alumnos a lo largo de estos tres semestres.

2.2 Los actores del proceso

Los docentes

En esta asignatura uno de los aspectos clave en la formación de las y los estudiantes son las figuras docentes que acompañan el proceso formativo.

En la UOC “*L’acció docent té com a objectiu donar a l’estudiant eines i pistes que l’ajudin a desenvolupar el seu propi procés d’aprenentatge, alhora que atén els seus dubtes i necessitats*” (Santacana, 2006:66). En este sentido el rol del profesor es el de “facilitador” del aprendizaje, esto es, un acompañante y guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje virtual.

A ello se suma, en el proyecto de grado, una apuesta decidida por la incorporación de la dimensión profesional en la formación de sus estudiantes siguiendo el modelo de formación de muchas de las escuelas de educadores especializados en Francia. Una de sus señas de identidad es el alto nivel de conexión de sus docentes con el contexto profesional. La profesora responsable de la asignatura y los tres colaboradores docentes que imparten la asignatura de “*Planificació i avaluació en el camp de l’educació social*” provienen (y están) en la praxis de la educación social, lo que posibilita en el aula una reflexión teórica que nace de la cotidianidad laboral.

Los cuatro profesores actúan como equipo colegiado de trabajo. Se reúnen al inicio y al final de cada semestre de manera presencial. En estas reuniones trimestrales se propone la revisión periódica de los materiales y de los ejercicios evaluativos. El objetivo es adecuarlos, de la mejor manera posible, a las necesidades de cada aula. También se recogen todas las demandas, lo que permite ir subsanando errores y limitaciones de



semestres anteriores.

Para el proceso de elaboración y revisión de los nuevos materiales docentes, el equipo de profesores sigue la metodología de trabajo *on line*. El entorno virtual también permite ir abordando problemáticas puntuales del desarrollo de la asignatura, así como aspectos donde se necesita un consenso general de criterios. En definitiva, un verdadero equipo docente con capacidad de intercambio, decisoria y resolutoria.

12

Los estudiantes

El perfil de los estudiantes que inician los estudios de educación social en la UOC es singular, si se compara con el de la universidad presencial. Así por ejemplo, y según datos del curso 2009/2010, sólo un 9.7% del total de alumnos matriculados procede de las PAAU. Aproximadamente un 45% ya ha tenido contacto con la universidad presencial (un 16.7% es titulado universitario y un 24.3% tiene estudios universitarios sin finalizar). Un 37.7% procede de CFGS. Un 10.1% accede a través de las pruebas a mayores de 25ª y un 1.4% de las de mayores de 45. Para muchos de ellos es una oportunidad única de poder estudiar en la Universidad. A la formación profesional suman la personal. *“Quan una persona entra a la Universitat, al primer curs, canvia el nivell educatiu; passa del sistema no universitari a l’universitari. El context, doncs, es modifica, els hàbits que necessita posar en marxa són uns altres, i les eines també són diferents”*(Ballester, 2011:5). La variable edad también se aleja del tradicional segmento 18/24 años, propio de la presencial.

Trabajar, tener una familia y disponer de un tiempo limitado son características comunes en muchos de ellos. *“(…) Però no és, ni de bon tros, el que ens ha de permetre entendre la principal característica de la UOC, (...) La possibilitat d'estudiar i aprendre en coordenades de temps i espai diferents de les convencionals (...): el progrés d'eines i sistemes de comunicació telemàtica, el desenvolupament d'entorns virtuals d'aprenentatge, el disseny de nous esquemes i recursos pedagògics i la implementació de noves fórmules de gestió de la informació i de la gestió educativa”*. (Bruguera, Guitert i Giménez, 2010: 1).



2.3 Los procesos de E-A en el aula virtual

El aula virtual

En el entorno educativo virtual de la UOC encontramos el aula. El aula virtual es el espacio de encuentro e intercambio entre alumnos y docentes de una asignatura, el eje donde se ubican y desarrollan todas las estrategias de aprendizaje..

13

La asignatura está organizada en tres aulas, a diferencia del resto de asignaturas (con ratios de hasta 75 alumnos por docente). En cada una de ellas cada docente atiende a unos 20 alumnos.

Sus principales *Espacios de comunicación* son:

- *El Tauler*: En este espacio los docentes anuncian los momentos clave de la asignatura. Es el lugar donde se establecen las directrices de trabajo, al tiempo que se van incorporando de manera genérica los diferentes bloques de contenidos. También se adjuntan documentos para ampliar y/o matizar los contenidos que se trabajan con los alumnos. Este espacio es de especial importancia para la dinámica de la asignatura dado que permite actualizar y mejorar las propuestas generales que plantea el propio plan docente de la asignatura.
- *El Fòrum y el Debat*. constituyen uno de los instrumentos clave en el desarrollo de dos funciones en el marco de la dinamización del aula: constituir un espacio de discusión y debate, además de ser muy útil para la resolución de dudas y problemas conceptuales; generar un ámbito de conocimiento, relación y participación que estimule mutuamente a los alumnos, implicándolos en la materia
- *La Bustia Personal*: Está reservada para la comunicación personal, entre alumno y docente y atiende situaciones específicas y consultas privadas.
- *Lliurament d'Activitats*: En este espacio los alumnos envían periódicamente y dentro de los plazos establecidos, sus propuestas de trabajo individual

El material

Al iniciar el semestre los alumnos tienen a su disposición todo el material necesario para poder desarrollar los contenidos y las actividades de la asignatura. Los materiales didácticos además de estar disponibles en formato digital en el aula, también son recibidos por los alumnos en formato papel.

14

Los alumnos disponen de tres tipos de material didáctico:

1. Un manual, o apuntes propios de la asignatura, elaborado por encargo de la UOC y supervisado en su proceso de redacción, por la profesora responsable de la materia.
2. Un dossier de lecturas vinculado a las temáticas y a las competencias a desarrollar.
3. Una batería de proyectos de intervención socioeducativa que han sido o están siendo desarrollados en el campo profesional. Estos proyectos varían cada semestre.

El manual de la asignatura está dividido en tres módulos: el primero plantea la discusión, a través de artículos especializados y proyectos de intervención, del para qué somos educadores y educadores sociales.

El segundo modulo (primera parte del manual) concreta la planificación de la intervención social y cómo se estructura un proyecto de intervención.

Y el tercero (segunda parte del manual) plantea la evaluación como elemento de calidad, en tanto que de utilidad social en la mejora y optimización de la acción socioeducativa.

La asignatura de *Planificación y evaluación en el camp de la educación social*, se plantea desde un carácter esencialmente práctico y aplicado, asumiendo como finalidad última que los alumnos elaboren individualmente un proyecto de intervención socioeducativa. Este diseño debe ir acompañado necesariamente de un proceso de reflexión (qué es un proyecto, que elementos lo configuran y qué técnicas y procedimientos se utilizan a la hora de realizar propuestas de transformación, etc.). En este sentido, el conjunto de materiales propuestos



para el desarrollo de la materia, busca inducir a la reflexión; fomentar la producción de nuevos conocimientos (a través de las propuestas individuales) sobre la temática; al tiempo que ofrecer la información operativa necesaria para actuar en el entorno virtual.

El Plan Docente

El proceso de aprendizaje a seguir, así como la metodología de trabajo, su distribución temporal y los criterios de evaluación, se explicitan y están disponibles para los alumnos en el plan docente de la asignatura. Su finalidad es poder orientar y guiar el trabajo de cada uno de los estudiantes desde el inicio del semestre.

La Metodología.

El itinerario propuesto en la asignatura es progresivo. El objetivo es adquirir un conocimiento profundo en cuanto a sus aplicaciones en el terreno socioeducativo, con una orientación práctica. Está pautado por los docentes en cuatro etapas sucesivas que el estudiante ha de seguir obligatoriamente.

En el primer momento del proceso los estudiantes realizan una aproximación al mundo de los proyectos reales incurriendo en sus particularidades y temáticas. Uno de los dilemas, y motivo de críticas, que se plantea en la formación de los educadores sociales (aunque no sólo) es la distancia existente entre la teoría y la práctica (Sanz, 2005:132-133). Aproximar realidades necesariamente implica, en nuestro caso, contrastar la propuesta académica de la teoría con ejemplos concretos desarrollados por proyectos que han sido o están siendo aplicados en la práctica social. Los alumnos disponen de tres proyectos reales que posibilitan el análisis y la reflexión (al tiempo que son modelos-guía para la elaboración de sus propios proyectos de transformación).

En la segunda, elaboran un borrador de un primer proyecto, en el que definen la temática, los destinatarios, la tipología de intervención, el ámbito, etc. Este primer borrador permite a los docentes personalizar el proceso de E-A a seguir con cada uno de sus alumnos, en función de sus potencialidades y dificultades.

Una vez acordado con el docente el proyecto a desarrollar, en la tercera etapa los

alumnos desarrollan el guión consensuado, definiendo y dotando de contenido sus propios proyectos, en un feed-back continuo con el docente que le permite ir construyendo progresivamente sus aportaciones.

Finalmente, última fase, los alumnos presentan su propuesta completa de transformación, en la que incorporan no sólo las aportaciones realizadas por el docente a lo largo del proceso sino también otras fruto de las discusiones generadas con el grupo clase en los forum o debates del aula.

3. La Evaluación

La evaluación de esta asignatura se basa única y exclusivamente en la valoración del itinerario progresivo que acabamos de describir. No hay examen final. Cada una de las fases descritas lleva asociada una actividad de evaluación. Las cuatro actividades son obligatorias. Dado que las actividades están vinculadas y relacionadas entre ellas para poder superar la asignatura el estudiante tiene que realizarlas todas. Cada una de las fases tiene sus propios criterios de evaluación explicitados al estudiante al inicio de la actividad. Este tipo de propuesta permite un seguimiento personalizado y continuo de los estudiantes en el desarrollo de sus propuestas de intervención.

Los trabajos se evalúan a partir de una serie de indicadores asociados a una nota numérica que intentan cuantificar la intensidad, el grado de acierto o el nivel de desarrollo y profundización de cada uno de los puntos del guión establecido para la elaboración del proyecto de intervención.

4. Conclusiones

Planificación i evaluación en el campo de la educación social, es una asignatura que implica un compromiso, intenso y sostenido a largo de cinco meses, de alumnos y docentes.

Este proceso conlleva resultados algo contradictorios, pero con sentido en sí mismos. Si por un lado, y según datos del curso 2010-2011, sólo el 64.2% del total de alumnos matriculados (109 alumnos) decidió continuar con el proceso propuesto para el

desarrollo de su Proyecto de Intervención. Por otro, el porcentaje de éxito de los alumnos que continuaron con el itinerario propuesto y realizaron sus ejercicios, fue muy elevado (un 97.2%). Esta situación se explica por dos razones: por la elevada exigencia en las diversas entregas previas al proyecto final; y por el seguimiento personalizado y continuado que realizan los docentes. De esta manera la implicación personal de los alumnos a lo largo de todo el semestre, como proceso que se retroalimenta bidireccionalmente, es concluyente para asegurar unos resultados en concordancia con los objetivos propuestos.

Por otro lado la opción por esta metodología en un *entorno virtual de enseñanza y aprendizaje* en el que se desarrolla la asignatura, comporta también algunas ventajas y bastantes inconvenientes.

Por lo que se refiere a las primeras, permite introducir aspectos tan significativos como: el fomento de un mayor protagonismo de los estudiantes en la regulación y el control de su propio proceso de aprendizaje; un mayor incremento de la cantidad y la calidad de las interacciones entre el profesor y los estudiantes, y de los estudiantes entre ellos; mejora la adaptación a los ritmos, intereses y necesidades de cada estudiante personalizando la actividad docente...(Chickering y Ehrmann, 1996).

Sin embargo no podemos olvidar algunos de sus inconvenientes como: la dificultad de la distancia y la práctica imposibilidad del contacto presencial y verbal con el alumno; las limitaciones derivadas de la expresión y comprensión de los mensajes electrónicos, muchas veces con problemas de contextualización o de posicionamiento; la dificultad de explicitar de manera concreta por parte del docente algunas demandas de los alumnos, excesivamente centradas en la resolución de problemas evaluativos, y no en la comprensión de los conceptos.

Esta dinámica obliga además al equipo docente de la asignatura, a una continua renovación de materiales y ejercicios evaluativos, lo que añade un sobreesfuerzo creativo y de recursos, también de renovación de los mensajes o de las pautas correctoras. Cada semestre se hace necesario llegar a un nuevo consenso de criterios por lo que se refiere a estrategias metodológicas, y a una revisión de los materiales que

elabora cada uno. También a la revisión de las propuestas de cada uno de los miembros del equipo.

BIBLIOGRAFIA

18

Area, M. (2000): “¿Qué aporta internet al cambio pedagógico en la educación superior?” Publicado en R. Pérez (Coord): *Redes multimedia y diseños virtuales*. Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación. Universidad de Oviedo, septiembre 2000, 128-135.

ASEDES (2007) *Catalogo de funciones y competencias de la educadora y el educador social* en Documentos Profesionalizadores.
<http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>

Ballester, D. (2011): *Guia per a l'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior. La Tutoria*. Girona, Universitat de Girona.

Bruguera, E.; Guitert, M.; Giménez, F. (2010): *Estratègies d'aprenentatge, de treball i d'estudi en entorns virtuals*. Barcelona, UOC.

Casado, R. (2006): “Convergencia con Europa y cambio en la universidad. Los profesores y las nuevas tecnologías como elementos clave en el nuevo modelo de aprendizaje del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. <http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutec-e/revelec20/casado20.htm>

Escudero, J. M y otros (2007a) *El diseño de las titulaciones y las competencias profesionales*. Facultad de Educación. Murcia

Escudero, J. M (2007b): “La Educación Social, repensar los contenidos y los procesos de la formación”. Congreso Estatal de Educadoras y Educadores Sociales: “*La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión*”. Septiembre, Toledo

Escudero, J. M (2008): Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos”. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico Formación centrada en competencias: II. 1-20.
http://www.redu.um.es/Red_U/1/



Gibbs, G.; Simpson, C. (2009): *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Cuadernos de docencia universitaria, nº 13. Barcelona, Octaedro, ICE.

Guzmán M^a. D.; Duarte, A.; Tirado, R. (2003): “La formación del profesorado universitario en espacios educativos virtuales”. *XXI, Revista de Educación*, 5, 61-70. Universidad de Huelva

Herrera, D. (2010): “Un acercamiento a la situación formativa de las educadoras y educadores sociales”. *Revista de Educación*, 353, 641-666

Lebrero Baena, M. P., Montoya Sáñez, J. M. y Quintana Cabanas. J. M. (2002). *Pedagogía Social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Martínez, M.; Hoyos, G. (2006): “Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización”. En Martínez, M.; Hoyos, G. (coord.): *La formación en valores en sociedades democráticas*. (15-50). Barcelona: Octaedro-OEI.

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.

Ruíz, J.M. (2010): “Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real”. *Revista de Educación*, 351. 435-460

Santacana, T. (2006): “El model pedagògic de la universitat oberta de Catalunya (UOC): una visió des de l’aula”. *Coneixement i Societat*, 10. 56-71. http://www.gencat.cat/diue/doc_un/cis10_santacana.pdf

Sáez Carreras, J. (2005): “La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio”. *Revista de Educación*, 336. 129-143.

Schneckerberg, D y Wildt, J (2005) Understanding the Concept of ECompetence for Academic Staff. Center for Reseach on Higher Education and Faculty Development, University of Dormunt.

Weinstein, C. E., Husman, J. & Dierking, D. (2000). Self-regulation intervention with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). New York, San Diego: Academic Press.

Yániz, C. (2008, Abril). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico Formación centrada en competencias: I, 1-13. http://www.redu.m.es/Red_U/m1

Zabalza, M.A. (2011): “El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión”. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

