

Miquel Castillo  
Eva Bretones

# Planificación y evaluación en el campo de la educación social, una experiencia innovadora en el marco de la formación virtual de la UOC

## Resumen

El artículo describe 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 UOC. Esta materia reúne tres objetivos: proponer contenidos que satisfagan las necesidades formativas de educadores sociales; aportar instrumentos que permitan seguir construyendo la profesión; facilitar la incorporación de un abanico de recursos que implique poder afrontar situaciones complejas en marcos de actuación diversos. Para ello se propone una metodología innovadora, centrada en la iniciativa del alumno, en la formulación de sus propias elecciones, en la construcción creativa de su propuesta y en el seguimiento de su trabajo a partir del *feedback* docente. Dos años después, más de cuatrocientos alumnos y cuatro docentes ponen nombre a la experiencia y sus resultados.

**Palabras clave:** Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Autorregulación del aprendizaje, Educación social, Enseñanza superior virtual

## Planificació i avaluació en el camp de l'educació social, una experiència social innovadora en el marc de la formació virtual de la UOC

*L'article descriu els processos d'ensenyament i aprenentatge, introduïts en el marc d'una aula virtual, dissenyats per a l'assignatura Planificació i avaluació en el camp de l'educació social, obligatòria del grau d'Educació Social de la UOC. Aquesta matèria reuneix tres objectius: proposar continguts que satisfacin les necessitats formatives d'educadors socials; aportar instruments que permetin continuar construint la professió; facilitar la incorporació d'un ventall de recursos que impliqui poder afrontar situacions complexes en marcs d'actuació diversos. Per fer-ho es proposa una metodologia innovadora, centrada en la iniciativa de l'alumne, en la formulació de les seves pròpies eleccions, en la construcció creativa de la seva proposta i en el seguiment del seu treball a partir del *feedback* docent. Dos anys després, més de quatre-cents alumnes i quatre docents posen nom a l'experiència i als resultats.*

*Paraules clau:* Estratègies d'ensenyament i aprenentatge, Autoregulació de l'aprenentatge, Educació social, Ensenyament superior virtual

## Planning and Evaluation in the Field of Social Education: an innovative experience in the context of virtual training at the UOC

*The article describes the processes of teaching and learning, introduced in the context of a virtual classroom designed for the course in Planning and Evaluation in the Field of Social Education, a compulsory component of the Social Education degree from the UOC (Universitat Oberta de Catalunya / Open University of Catalonia). This course addresses three objectives: to offer content that meets the training needs of social educators; to provide tools with which to further the construction of the profession, and to facilitate the incorporation of a range of resources for engaging with complex situations in a various of frameworks of intervention. The course embodies an innovative methodology, centred on the student's initiatives in the formulating of their own choices, in the creative construction of their proposals and in the follow-up of their work by way of *feedback* from the teachers. Two years later, more than four hundred students and four teachers describe and evaluate the experience and its outcomes.*

*Keywords:* Teaching and learning strategies, Self-regulated learning, Social education, Virtual higher education

## Cómo citar este artículo:

Castillo, M.; Bretones, E. (2013) "Planificación y evaluación en el campo de la educación social, una experiencia innovadora en el marco de la formación virtual de la UOC" *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 53, p. 39-52

- Los cambios introducidos por el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior en el modelo educativo universitario y el protagonismo del ciberespacio como alternativa y posibilidad para desarrollar actividades educativas en el ámbito docente universitario (Casado, 2006) están implicando el diseño de nuevos espacios de aprendizaje más abiertos.

Las tecnologías de la información y la comunicación, permiten la promoción de ambientes participativos y cooperativos en el marco del aula virtual, y la introducción de metodologías innovadoras en el aprendizaje universitario. 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). Así lo ejemplifica 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 la red; dinámicas que transforman substancialmente los modos, las formas y los tiempos de interacción entre docentes y alumnado (Area, 2000). Estos cambios 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).

Este proceso de renovación ha ido estrechamente unido al desarrollo de unas competencias genéricas y específicas, que permiten 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 y que asume especial significado en el grado de Educación Social. Nos referimos a la necesidad que tienen las futuras educadoras y educadores sociales de poder implementar sus funciones. Y de hacerlo a través de 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 qué de la asignatura *Planificación y evaluación en el campo de la educación social*. Una asignatura obligatoria (de seis créditos) del grado de Educación Social de la UOC<sup>1</sup>, 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. Es objeto de este artículo describir la experiencia para poder así compartir y repensar la responsabilidad que supone siempre todo proyecto de formación y de consolidación profesional.

## Competencias y profesionalidad: las dificultades para su definición

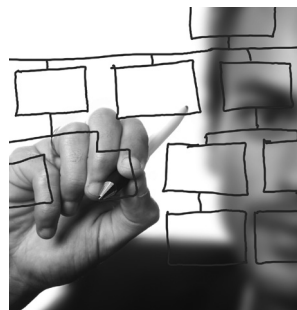
La opción por unos planes docentes que ofrezcan conocimientos, actitudes y destrezas útiles conlleva una especial preocupación por la conexión de las disciplinas teóricas con la realidad (Lebrero, Montoya y Quintana, 2002). Ello implica una apuesta por una formación inicial fundamentada en el desarrollo de unas competencias básicas y amplias, que permitan actuar con criterio ante cualquier situación derivada del desarrollo profesional. Nos referimos a una previsión de aprendizajes, que incluya múltiples ingredientes (recursos cognitivos de diversa naturaleza, personales, sociales, valores) y que disponga de la capacidad de movilizarlos e integrarlos. Que responda, en definitiva y 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 un pensamiento estratégico, intencional, vinculado a 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 la 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 debemos tener en cuenta en el diseño de los planes docentes, 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).

El hecho de que, en el marco de la educación social, las competencias no fueran consensuadas profesionalmente hasta el año 2007<sup>2</sup> constituye para algunos autores 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 se 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: es imposible una formación específica, al menos durante la formación inicial universitaria, en todas sus perspectivas y problemáticas. Esta situación se puede superar si atendemos al desarrollo del proceso personal de especialización a lo largo del itinerario profesional de



**La formación  
competencial no  
resuelve la  
selección y  
organización de  
los contenidos**

cada educadora y educador, y su continua y estrecha vinculación a las nuevas necesidades generadas en su espacio laboral.

¿Y qué exigencias comportan estas tres dificultades en el marco de la elaboración y el 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*.

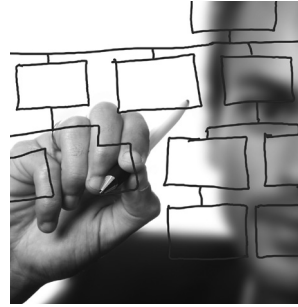
## Aprender a planificar y a evaluar en un entorno virtual

La asignatura de *Planificación y evaluación* es una materia vinculada a todas aquellas que tienen por objeto el análisis y la comprensión de los entornos socio-educativos. 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:

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 en 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 elementos referenciales tan diversos como su experiencia personal y proceso profesional, o la relación con determinadas organizaciones sociales con las que mantiene o ha podido mantener 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 opción por un enfoque transversal de la asignatura, relacionándola con otras materias del grado, 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). Nos referimos a materias como *Métodos y técnicas de investigación socioeducativa*, *Modelos de acción socioeducativa* y *Dirección y gestión de centros y programas de educación social*.
3. El estudiante asume un proceso de construcción y diseño, donde discute, con otros que se encuentran en su misma situación, intereses y perspectivas particulares o dificultades con las que se encuentra para la elaboración de su propuesta de intervención. Constituye un proceso de confrontación y consejo mutuo materializado en los foros virtuales, y donde es la intervención del docente la que 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, valorando y corrigiendo su actuación y no tanto su persona (Gibbs y Simpson, 2009: 31).

Su diseño y construcción se enmarca dentro de una particular opción pedagógica

4. De esta manera el alumno desarrolla su propio ámbito de actividad, valorando e incorporando de manera continua las nuevas propuestas. Todo ello confluye hacia un proceso de toma de decisiones que conlleva la discriminación positiva o negativa de contenidos y metodologías. Además la planificación del currículum y la concreción de los objetivos de aprendizaje se realizan de forma integrada, regulada, respetando la dinámica y el ritmo de cada persona.
5. Así los materiales curriculares no pueden entenderse 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. Una consecuencia de todo ello es que la revisión curricular se convierte en una necesidad de primer orden en el ámbito de la reflexión continua que realiza el equipo docente. Y afecta tanto a las diferentes estrategias de cambio y de aprendizaje utilizadas por el estudiante en su forma de aprender, como a las asumidas por los docentes en sus formas de enseñar (entendiendo ambos procesos siempre bidireccionalmente).
7. Para que este proceso pueda desarrollarse de manera satisfactoria, es necesario suspender transitoriamente las actividades de enseñanza-aprendizaje e introducir debates y discusiones, tanto personales como grupales. Estos espacios permiten al alumnado poder realizar reflexiones sobre su proceder, e intercambiar ideas.
8. Una condición que conlleva esta metodología de trabajo es el diseño de un cronograma que integre períodos de especial intensidad de producción académica, junto con otros centrados en la digestión e integración de los contenidos y las estrategias.
9. De esta manera, la asignatura culmina en la aplicación de contenidos y conceptos. Un proyecto que termina en un punto determinado, clarificado y definido a partir de un guion y un itinerario, donde la consecución de las tareas concretas y secuenciadas cierran el proceso de trabajo. En este contexto la cualificación de las actividades y los trabajos representan una herramienta más válida que los exámenes para predecir un aprendizaje profundo y a largo plazo (Gibbs y Simpson, 2009: 15). Y es así porque ofrecen la posibilidad de mejorar el aprendizaje y el rendimiento, de ahí la importancia del *feedback* continuo sobre las demandas y los trabajos de las y 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).

# Una experiencia innovadora de enseñanza y aprendizaje

## Hipótesis

Las educadoras y los educadores sociales proyectamos frente a las dificultades el pleno de derecho<sup>3</sup> de personas y/o colectivos singulares. Unas dificultades siempre diversas y complejas. Tanto como los contextos en las que se visibilizan o como las instituciones y servicios desde los que se actúa. Las instituciones difieren en el encargo, pero también en sus finalidades y en las responsabilidades que asume. Una variabilidad a la que cada equipo de trabajo aporta además una complejidad singular a las relaciones educativas que establece.

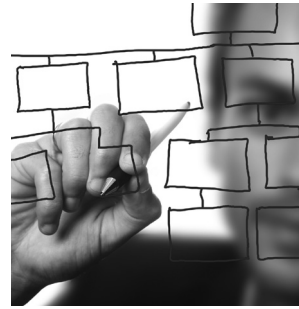
La disparidad de caminos, sin embargo, no es sinónima de “todo vale”. La creación (o reactivación) de espacios que permitan la participación (social y/o cultural y/o familiar y/o laboral y/o educativa...) de la ciudadanía, lejos de actuaciones bienintencionadas, pasa por asumir la responsabilidad que exige nuestra profesión: conocer la historia, los conceptos, la terminología, los métodos, las técnicas... para desarrollarlas, aplicarlas, mejorarlas, reformularlas... Está claro, los fundamentos teóricos no constituyen garantía de éxito pero permiten pensar (y reflexionar) sobre aquello que hacemos, anticipar algunos efectos, explicar no poca limitaciones y abastecernos (en ocasiones) de estrategias. Siempre que no olvidemos que la teoría sólo es válida cuando la (re)pensamos y la (re)ubicamos en la realidad de la práctica, en nuestro caso, socioeducativa.

Nuestro interés se centra, por tanto, en cómo ofrecer a las futuras y futuros educadores sociales un modelo formativo capaz de responder a las necesidades y demandas que visibilizan (y a veces manifiestan) los diferentes colectivos sociales y las personas a las que acompañamos como profesionales. Esto es, en aproximar la mirada educativa a las prácticas haciéndola presente en los contenidos formativos que proponemos.

## Características

*Planificación y evaluación* es una asignatura obligatoria (de seis créditos ECTS) del grado de Educación Social. Un grado que, en el caso de la UOC, ofrece 49 asignaturas<sup>4</sup> a sus estudiantes.

Las diferentes asignaturas propuestas en el plan de estudios han sido organizadas a partir de seis módulos<sup>5</sup>, cada uno de los cuales se estructura en diferentes materias. *Planificación y evaluación en el campo de la educación social* forma parte del módulo *Fundamentos metodológicos e instrumentales de la educación social*, y de la materia *Bases para la acción en educación social*.



La disparidad de caminos, sin embargo, no es sinónima de “todo vale”

*Planificación y evaluación* es una asignatura semestral y se oferta y se desarrolla dos veces en un mismo año académico. Se desplegó por primera vez en el primer semestre del curso académico 2010-11 y por ella han pasado 483 estudiantes: 109 alumnas y alumnos en el curso 2010-2011, 232 en el curso 2011-2012 y 142 en el primer semestre del curso 2013-2014.

### Actores

El perfil de las y los estudiantes que participan de la asignatura (del grado y, en general, de la UOC) es singular, si se compara con el de la universidad presencial. La variable edad de las alumnas y alumnos matriculados y su itinerario “académico” y/o “profesional” de procedencia son sus principales particularidades. Así, por ejemplo y según datos del curso 2010/2011, sólo un 9,7% del total de alumnas y alumnos matriculados en el grado de Educación Social 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 25 años y un 1,4%, de las pruebas a mayores de 45 años.

Esta asignatura (y el grado de Educación Social) se singulariza también en las figuras docentes que acompañan el proceso formativo. La profesora responsable de la asignatura y los tres colaboradores docentes que la imparten provienen (y están) de la praxis de la educación social, lo que posibilita en el aula una reflexión teórica que nace de la cotidianeidad laboral (y que a su vez revierte en las praxis socioeducativas del equipo formativo/profesional).

Los cuatro profesores actúan como equipo colegiado de trabajo

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 a las necesidades de cada aula.

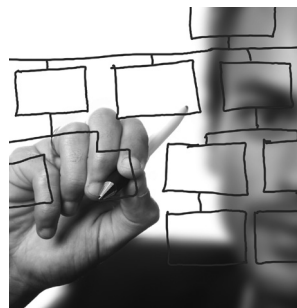
Para el proceso de elaboración y revisión de los nuevos materiales docentes, el equipo sigue la metodología de trabajo *on line*. El entorno virtual también permite ir abordando problemáticas puntuales del desarrollo de la asignatura, así como aspectos donde se necesita un consenso general de criterios.

### Espacios de comunicación

La UOC es una universidad virtual, y en su entorno educativo encontramos el aula. El aula virtual es el espacio de encuentro e intercambio entre docentes y alumnos de una asignatura, el eje donde se ubican y se desarrollan todas las estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Planificación y evaluación* está organizada en tres aulas y en cada una de ellas un docente acompaña a veinte alumnas y alumnos. El aula virtual ofrece diferentes espacios de comunicación. Destacan, en nuestro caso, tres: el *Tablón*, el *Foro* y el *Debate*.



El primero de ellos, el Tablón, posibilita a los docentes anunciar los momentos clave de la asignatura. El Tablón es el lugar donde se establecen las directrices de trabajo y donde se incorporan de manera genérica los diferentes bloques de contenidos. También es el espacio en el que se adjuntan documentos para ampliar y/o matizar los contenidos que se trabajan con las y 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.



Los espacios de Foro y Debate constituyen dos de los instrumentos clave en el desarrollo de dos funciones en el marco de la dinamización del aula. Son espacios de discusión y debate, que suelen ser de gran utilidad en la resolución de dudas y problemas conceptuales. Pero también son generadores de contextos de conocimiento, relación y participación que estimulan a las y los alumnos, implicándolos en la materia. Un doble juego que incide en la cohesión del grupo/clase, potenciando las relaciones interpersonales y la adhesión e implicación al proceso formativo que se propone.

## Materiales

La asignatura de *Planificación y evaluación*, de carácter esencialmente práctico y aplicado, asume como finalidad última que las y los alumnos elaboren un proyecto de intervención socioeducativa. En este sentido, el conjunto de materiales<sup>6</sup> propuestos para el desarrollo de la materia busca: inducir a la reflexión (qué es un proyecto, qué elementos lo configuran y qué técnicas y procedimientos se utilizan a la hora de realizar propuestas de transformación); fomentar la producción de nuevos conocimientos (a través de las propuestas individuales y grupales) sobre la temática; al tiempo que ofrecer la información operativa necesaria para “un buen manejo” en el aula y en el entorno virtual.

La asignatura dispone de tres tipos de materiales didácticos: 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 (*Planificación y evaluación en el campo de la educación social*). La primera parte del manual (*Módulo 1, Planificación y educación social*) concreta la planificación de la intervención social y cómo se estructura un proyecto de intervención. Y la segunda (*Módulo 2, Evaluación y educación social*) plantea la evaluación como elemento de calidad, en tanto que de utilidad social en la mejora y optimización de la acción socioeducativa.

En segundo lugar, un dossier de lecturas (*Planificación y educación en el campo de la educación social. Documentos de lectura*) vinculado a las temáticas y a las competencias a desarrollar. Este dossier plantea la discusión, a través de artículos especializados, del para qué somos educadoras y educadores sociales. Una discusión que permite reflexionar sobre el sentido que

tiene la profesión, ubicando la praxis profesional en el marco de la asignatura. Y, finalmente, una batería de proyectos de intervención socioeducativa que han sido o están siendo desarrollados en el campo profesional.

### **Itinerario**

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 las y los alumnos en el plan docente de la asignatura. Un documento que permite orientar y guiar el proceso a seguir desde el inicio del semestre.

El itinerario propuesto en la asignatura de *Planificación y evaluación* 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 el equipo docente en tres etapas sucesivas que la/el estudiante ha de seguir obligatoriamente.

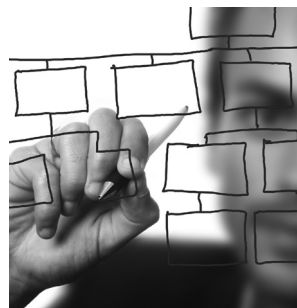
En la primera fase del proceso las y los estudiantes realizan una aproximación al mundo de los proyectos reales incurriendo en sus particularidades y temáticas. Aproximar realidades necesariamente implica, en nuestro caso, contrastar la propuesta académica de la teoría con ejemplos concretos desarrollados por proyectos que han sido o están siendo aplicados en la práctica social. Las y 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 una segunda fase, elaboran el borrador de un primer proyecto, en el que definen la temática, los destinatarios, la tipología de intervención, el ámbito, etc. Este primer borrador permite al equipo docente 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 las y los alumnos desarrollan el guión consensuado<sup>7</sup>, definiendo y dotando de contenido sus propios proyectos, en un *feedback* continuo con el docente y sus iguales que les permite ir construyendo progresivamente sus aportaciones. Finalmente, las y 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 de trabajo en los foros o debates del aula.

Cada una de las fases descritas lleva asociada una actividad de evaluación (PEC<sup>8</sup>) y las cuatro actividades son obligatorias. Las actividades tienen un carácter progresivo e integrador. Es decir, la realización satisfactoria de las primeras aporta el fundamento y las directrices básicas para la comprensión y la resolución de la tercera.

Así mismo cada una de las actividades tiene sus propios criterios de evaluación. En este sentido, los trabajos son evaluados 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 profundidad de cada uno de los puntos del guión establecido por el equipo docente para la elaboración del proyecto de intervención.



## A planificar y a evaluar se aprende planificando y evaluando

El 64,2% del total de alumnas y alumnos matriculados (109 en total) en el curso 2010-2011 decidió continuar con el proceso propuesto para el desarrollo de su proyecto de intervención. El porcentaje de éxito de las y los alumnos que continuaron con el itinerario propuesto y realizaron su proyecto fue muy elevado, un 97,2%.

Sin embargo, el 35,8% del alumnado abandonó la asignatura. Unos resultados (cuantitativos) “aparentemente” contradictorios pero con sentido (cualitativo) en sí mismos.

### Rendimiento promedio del grado y de la asignatura (curso 2010-2011)

	Total de alumnos matriculados	Tasa de alumnos que abandonan	Tasa de alumnos que realizan todo el itinerario	De los que realizan todo el itinerario, tasa de los que acaban con éxito
<b>Grado Educación Social</b>	790	23,6%	76,4%	94,9%
<b>Asignatura Planificación y evaluación</b>	109	35,8%	64,2%	97,2%

Una de las principales dificultades es el contexto virtual. La distancia virtual implica una ausencia de vínculo corporal que dificulta la expresión y la comprensión de las temáticas en construcción, incorporando al proceso de enseñanza y aprendizaje una dificultad de contextualización y/o de posicionamiento entre sus actores principales: alumnos y docentes. Una dificultad que obliga al equipo docente a una continua renovación de materiales y procesos evaluativos, lo que añade un sobreesfuerzo creativo y de recursos.

La distancia virtual implica una ausencia de vínculo corporal que dificulta la expresión y la comprensión de las temáticas

A la distancia virtual cabe sumar la elevada exigencia en las diversas entregas previas al proyecto final de intervención. Cabe recordar que una mayoría de alumnas y alumnos compatibiliza sus estudios con responsabilidades personales, familiares y laborales. Si a ello sumamos su participación en otras asignaturas del grado, se intuyen desajustes que podrían explicar también las dificultades de muchos de ellos para mantener el ritmo continuado y exigente de la asignatura, y su posterior abandono.

El entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, nos aporta muchas ventajas. Tal y como señalábamos, permite introducir aspectos tan significativos como el fomento de un mayor protagonismo de las y los estudiantes en la regulación y el control de su propio proceso de aprendizaje. Incrementa, también, la cantidad y la calidad de las interacciones entre el docente y el alumnado, y entre las y los estudiantes. Al tiempo que mejora la adaptación a los ritmos, intereses y necesidades de cada estudiante personalizando la actividad docente.

La virtualidad se viste, en nuestro caso, de un seguimiento personalizado y continuado por parte del equipo docente

La virtualidad se viste, en nuestro caso, de un seguimiento personalizado y continuado por parte del equipo docente y de una responsabilidad que frente a los procesos propuestos asumen las y los alumnos. Los tres docentes que acompañan a las y los estudiantes a lo largo del semestre marcan el ritmo del grupo, pero también de cada una de las personas que participan de él. A la dinamización del grupo se suma una personalización en los procesos de enseñanza y de aprendizaje individuales. De tal forma que la implicación personal de las y 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.

Miquel Castillo Carbonell  
Consultor

Grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya  
mcastillocarb@uoc.edu

Eva Bretones Peregrina  
Consultora

Grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya  
ebretones@uoc.edu

## Bibliografía

**Area, M.** (2000). “¿Qué aporta internet al cambio pedagógico en la educación superior?”. En: R. Pérez (Coord). *Redes multimedia y diseños virtuales*. Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación. Universidad de Oviedo, septiembre 2000, p. 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”. En: *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. [<http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutech-e/revelec20/casado20.htm>]

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

**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”. En: *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico: *Formación centrada en competencias II*, p. 1-20. [[http://www.redu.um.es/Red\\_U/1/](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, 13. Barcelona: Octaedro, ICE.

**Guzmán M<sup>a</sup>. D.; Duarte, A.; Tirado, R.** (2003). “La formación del profesorado universitario en espacios educativos virtuales”. En: *XXI, Revista de Educación*, 5, p. 61-70.

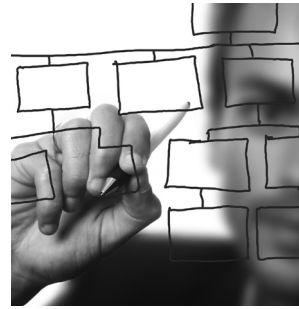
**Herrera, D.** (2010). “Un acercamiento a la situación formativa de las educadoras y educadores sociales”. En: *Revista de Educación*, 353, p. 641-666.

**Lebrero Baena, M. P., Montoya Sáñez, J. M.; 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 selfregulated learning in college students”. En: *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.

**Ruiz, J. M.** (2010). “Evaluación del diseño de una asignatura por competen-



cias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real”. En: *Revista de Educación*, 351, p. 435-460.

**Santacana, T.** (2006). “El model pedagògic de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC): una visió des de l’aula”. En: *Coneixement i Societat*, 10, p. 56-71. [[http://www.gencat.cat/diue/doc\\_un/cis10\\_santacana.pdf](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”. En: *Revista de Educación*, 336, p. 129-143.

**Schneckerberg, D.; Wildt, J.** (2005). Understanding the Concept of ECompetence for Academic Staff. Center for Research on Higher Education and Faculty Development, University of Dortmund.

**Weinstein, C. E.; Husman, J.; Dierking, D.** (2000). “Self-regulation intervention with a focus on learning strategies”. En: M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (eds.). *Handbook of self-regulation* (p. 727-747). Nueva 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”. En: *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico: *Formación centrada en competencias, I*, p. 1-13. [[http://www.redu.m.es/Red\\_U/m1](http://www.redu.m.es/Red_U/m1)]

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

- 
- 1 Universitat Oberta de Catalunya.
  - 2 ASEDES (2007). *Catálogo de funciones y competencias de la educadora y el educador social*.
  - 3 El pleno derecho significa pertenencia. Y la pertenencia solo es posible desde la identificación. Cuando una persona se siente identificada (reconocida) entre y por los miembros de su entorno, se ubica, se conoce y se garantiza derechos y obligaciones.
  - 4 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 prácticum y 1 al trabajo de final de grado.
  - 5 *Fundamentos teóricos de la educación social; Materias transversales; Fundamentos metodológicos e instrumentales de la educación social; Acción socioeducativa; Prácticas de educación social; Trabajo de fin de grado de Educación Social*.
  - 6 Al iniciar el semestre las y los alumnos tienen a su disposición (en formato digital y en papel) todo el material necesario para poder desarrollar los contenidos y las actividades que propone la asignatura.
  - 7 Dada la extensión del documento/guión que utilizan las y los alumnos para el desarrollo de su proyecto y las limitaciones de espacio del texto que aquí presentamos, emplazamos a todas y todos los interesados (en acceder a este o a otros documentos de la asignatura) a contactar con los autores del texto.
  - 8 Prueba de evaluación continua.
-