

Empar Guerrero
Joana Calero

El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de Educación Social

Resumen

Hace décadas que se aprecia la necesidad de ejercer cambios en las instituciones educativas y, especialmente, de desarrollar estudios universitarios más adaptados a las demandas sociales y laborales. Estos cambios pasan por concebir el proceso formativo como un medio que permita adquirir competencias adecuadas al mercado laboral, mejorando la empleabilidad pero sin abandonar el conocimiento teórico. En este contexto, se presenta la experiencia de innovación educativa que se está realizando en el grado de Educación Social de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, donde se aplica la metodología de aprendizaje basado en proyectos como un modelo que posibilita al alumno adquirir determinadas competencias. Este artículo describe el proceso de desarrollo de este modelo, que forma a educadores sociales para que sean capaces de dar respuestas a las necesidades sociales, desde el compromiso y la responsabilidad con su trabajo.

Palabras clave:

Innovación metodológica, Formación universitaria, Aprendizaje basado en proyectos, Metodologías docentes, Educación social

L'aprenentatge basat en projectes com a base metodològica al grau d'Educació Social

Fa dècades que s'aprecia la necessitat d'exercir canvis a les institucions educatives i, especialment, de desenvolupar estudis universitaris més adaptats a les demandes socials i laborals. Aquests canvis passen per concebre el procés formatiu com un mitjà que permeti adquirir competències adequades al mercat laboral, millorant l'ocupabilitat però sense abandonar el coneixement teòric. En aquest context, es presenta l'experiència d'innovació educativa que està duent a terme al grau d'Educació Social de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, on s'aplica la metodologia d'aprenentatge basat en projectes com un model que faci possible a l'alumne adquirir determinades competències. Aquest article descriu el procés de desenvolupament d'aquest model, que forma educadors socials perquè siguin capaços de donar respostes a les necessitats socials, des del compromís i la responsabilitat amb el seu treball.

Paraules clau: Innovació metodològica, Formació universitària, Aprenentatge basat en projectes, Metodologies docents, Educació social

Project-based Learning as a Methodological Basis of the Degree in Social Education

For several decades now there has been a perceived need to implement changes in educational institutions and, in particular, to develop university courses that are better adapted to social demands and the employment market. These changes entail an understanding of the training process as a means of acquiring the skills valued by potential employers so as to improve graduates' career prospects while retaining the course content of theoretical knowledge. In this context, we present the experience in educational innovation that is taking place in the degree course in Social Education at the Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, where the methodology of project-based learning, as a model that enables students to acquire certain specific skills, is being applied. The article describes the process of development of this model, which trains social educators to be able to respond to social needs from a committed and responsible approach to their work.

Keywords: Methodological innovation, University training, Project-based learning, Teaching methodologies, Social education

Cómo citar este artículo:

Guerrero, E.; Calero, J. (2013)
"El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de Educación Social"
Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa, 53, p. 73-91

- El sistema educativo español y especialmente su universidad se han ido constituyendo como instituciones formativas alejadas de la realidad social con una importante separación entre teorías y prácticas. Según Morín, “la educación nos ha enseñado a separar, a compartimentar, a aislar y no a unir conocimientos, el conjunto de estos constituye un rompecabezas ininteligible. La incapacidad de organizar el saber disperso y compartimentado conduce a una atrofia de la disposición mental natural para contextualizar y globalizar” (2001: 52). Esta realidad no se ajusta a las necesidades del ser humano que vive en un mundo caracterizado por la existencia de cambios vertiginosos, no solo sociales, sino también culturales, tecnológicos, formativos y políticos que exigen nuevas respuestas y nuevos procesos educativos.

Recientemente las universidades se han visto en la necesidad de introducir cambios para adaptar sus planes de estudio al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) orientando sus estudios a la adquisición de competencias adecuadas para el ejercicio responsable de una profesión. Esta necesidad de cambio está asumida en la educación superior desde hace tiempo, pero no su implantación (Tejada, 2005), ya que tradicionalmente se ha desarrollado un modelo educativo centrado en la enseñanza y no en los aprendizajes.

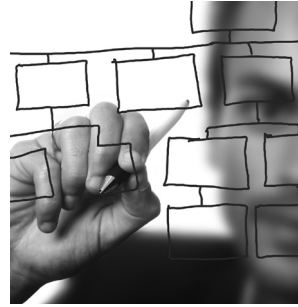
Se trata de desarrollar metodologías docentes que fomenten un aprendizaje significativo, experiencial y cooperativo

En este momento, la sociedad reclama una nueva forma de aprender, lo que requiere nuevas formas de enseñar centradas en el aprendizaje. Se trata, por tanto, de desarrollar metodologías docentes que fomenten un aprendizaje significativo, experiencial y cooperativo en el que el alumno sea parte activa del proceso.

Ya existen experiencias, en algunas universidades europeas y americanas, de implantación de metodologías innovadoras basadas en teorías constructivistas y centradas en los procesos de aprendizaje. Un ejemplo lo encontramos en la Universidad de Aalborg (Dinamarca), cuyos planes de estudios se desarrollan utilizando el *aprendizaje basado en proyectos* y el *aprendizaje basado en problemas*; la Universidad de Bremen (Alemania) está organizando grandes bloques de varias carreras por el método de *proyectos de aprendizaje* (Huber, 2008); y la Universidad del País Vasco (España) está implementando, en titulaciones como Pedagogía o Educación Social, el método de aprendizaje basado en proyectos, superando la estructura tradicional de asignaturas para favorecer el desarrollo del currículum integrado en el que los módulos organizan los saberes en torno a los núcleos problemáticos o temáticos que actúan a modo de un único objeto de conocimiento para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produzca dentro de la unidad temporal en la que tiene lugar cada uno de ellos (Arandía y Fernández, 2012).

En otras universidades, como Harvard o North Carolina, en Estados Unidos, se están utilizando metodologías como *estudio de casos*, *aprendizaje basado en proyectos* y *aprendizaje basado en problemas* desde hace décadas, y esto, justamente, les ha supuesto un gran reconocimiento académico a nivel internacional.

En el contexto nacional, con la entrada en vigor de la nueva Ley Orgánica 4/2007¹, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (LOU) y la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior, se hace evidente la necesidad de introducir nuevos modelos de aprendizaje sustentados en las teorías constructivistas, ya que se reclama una modernización de las universidades europeas con el fin de convertirlas en agentes activos para la transformación de Europa haciendo de ésta una economía integrada en la sociedad del conocimiento. Por otra parte, se considera que la universidad debe impulsar la transferencia al sector productivo de los resultados de su investigación en coordinación y complementariedad con los demás agentes del sistema de ciencia y tecnología. En definitiva, la sociedad reclama del mundo universitario una activa participación en sus procesos vitales, por lo que considera que la acción de esta institución no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno; todo lo cual no será posible si no existe un cambio en su gestión, en su organización y en su forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Con estos retos legales y educativos el Grado de Educación Social de la UCV se plantea la necesidad de introducir cambios en los planes de estudio y en las metodologías docentes, recogiendo así el compromiso de mejora para favorecer la formación de los educadores sociales.

Nuevas perspectivas en la formación del estudiante universitario: del modelo basado en la enseñanza al modelo basado en el aprendizaje

Desde hace unas décadas, tal y como se viene apuntando en este artículo, las instituciones de educación superior deberán replantearse sus funciones y encontrar nuevas formas de llevarlas a cabo. Diferentes autores, entre ellos Barnett (2001), plantean algunas cuestiones que deberán ser tenidas en cuenta en la educación superior al entender que, cada vez más, debe considerarse ésta una institución de la sociedad y no una *academia* alejada. De la misma manera, considera que el conocimiento se está tornando una fuerza distinta e independiente de la universidad, ya que la sociedad está estableciendo su propia gestión del conocimiento que, por otra parte, debe ser asumida por el mundo académico.

Dewey (2004) propone que las finalidades de la educación, en general, y de la educación superior, en particular, deben ser, entre otras: la promoción del pensamiento, la reflexión crítica, la interrelación del conocimiento, la comprensión de realidades diferentes y el desarrollo de capacidades y competencias múltiples relacionadas con el *saber*, el *saber hacer* y el *ser*. La educación, por tanto debe transformarse en una actividad práctica relacionada con la actividad teórica, convirtiéndose en un proceso interactivo en el que ambas se complementan como en la vida misma.

La universidad del siglo XXI debe vincularse al entorno social y laboral

Según Michavila (2000), la universidad del siglo XXI debe vincularse al entorno social y laboral y, especialmente, a la empresa; así, debe regirse por parámetros de competitividad social, primando principios de calidad, organización, planificación, decisión y de capacidad de análisis y síntesis. Las instituciones de educación superior deberán mejorar la gestión de sus recursos, apostar de forma radical por las tecnologías del conocimiento y el aprendizaje (TAC), conseguir una presencia importante en su entorno social y, también, avanzar en los procesos de internacionalización del conocimiento, de la investigación y el trabajo interdisciplinar.

Como consecuencia de todos estos cambios se vislumbran nuevos retos que van a tener que ver, con seguridad, tanto con cambios en el rol del docente como en el del alumno. El docente presentará a los alumnos un mundo de nuevos conocimientos dentro de contextos que favorezcan su participación crítica y el desarrollo del pensar propio (Martínez, Gros y Romañá, 1998), despertando, además, la motivación del alumno, haciéndole pensar desde lo social, descubriéndoles nuevos caminos en la acción y estimulando un pensamiento crítico, que va a ser fundamental en su labor profesional y en su vida personal.

Actualmente el divorcio entre teoría y práctica es claro (Tejada, 2005), prevaleciendo la primera frente a la segunda aún ante la evidencia de que la oferta formativa está desconectada de necesidades sociales y laborales. Con un modelo centrado en el aprendizaje, la transmisión del conocimiento debe ser multidireccional para provocar respuestas abiertas y conectadas con otros conocimientos adquiridos. Con un nuevo rol docente “que debe actuar como mediador, como diseñador de entornos de aprendizaje [...] y [que] exige un cambio, también, en el papel del alumno que no puede limitarse a ser el receptor y reproductor de los conocimientos transmitidos por el profesor, sino un sujeto activamente implicado en el proceso de aprendizaje.” (Gargallo, Fernández y Jiménez, 2007: 19). Con una nueva forma de entender el concepto de formación (Villa y Poblete, 2007), ampliándolo hacia lo que supone el saber, saber hacer y actuar y saber ser.

Todos estos enfoques exigen la generación de entornos de aprendizaje dinámicos (Huber, 2008) con diferentes propuestas como el *método expositivo o lección magistral participativa*, cuya finalidad es la transmisión de conocimientos y la activación de procesos cognitivos en el estudiante por parte

del profesor, que quiere provocar la actividad mental del alumno a través de conflictos cognitivos y relaciona contenidos (De Miguel, 2006) con técnicas de aprendizaje tales como el video-fórum, la webquest, las técnicas de indagación, etc.

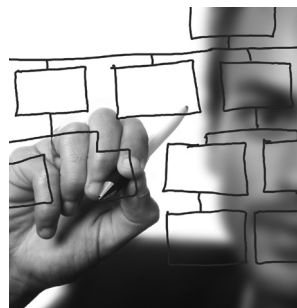
En el *estudio de casos* se busca favorecer la adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados, para entrenarse en los procedimientos alternativos de solución. Supone el análisis intensivo y completo de un hecho, un problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo y generar hipótesis, entre otras.

El *aprendizaje basado en problemas* busca el desarrollo de aprendizajes activos a través de la resolución de situaciones problemáticas para las cuales no se ofrece toda la información de que se dispone ni los criterios para evaluar las soluciones más probables. Se pretende enfrentar al alumno a situaciones complejas y cercanas a la realidad para que éste adquiera las competencias necesarias para afrontarlas con éxito. Las fases que conforman esta metodología son: presentación de la situación problemática, análisis del problema, generación de hipótesis, identificación de carencias formativas, decisión sobre metas de aprendizaje e intercambio de resultados.

El *aprendizaje basado en proyectos* permite conectar diferentes asignaturas para favorecer aprendizajes integrados y significativos, haciendo hincapié en “la unificación de aprendizaje teórico y práctico, colaboración de alumnos y la inclusión de elementos de la vida fuera de las instituciones de educación” (Huber, 2009: 149). El objetivo es preparar el desarrollo de un proyecto a corto, a medio o largo plazo siguiendo varias fases que van desde su esbozo hasta su evaluación.

El *aprendizaje cooperativo* incluye diferentes técnicas, siguiendo principios tales como “consigo mis metas si los demás también lo consiguen”, destacando la calidad del trabajo en grupo y valorando más el propio proceso de cooperación que los aprendizajes individuales. El profesor se convierte en dinamizador de la acción de los equipos de trabajo, planificando, proponiendo, mediando... y realizando una observación atenta del proceso para poder guiarlo y evaluarlo con técnicas como el Puzzle de Aronson o las Estaciones de Aprendizaje. Los alumnos deben, en grupo, contribuir a la construcción de sus propios aprendizajes a partir de la gestión de la información y la acción en grupo.

El *contrato de aprendizaje* es una metodología personalizada que permite dirigir el trabajo independiente del alumno. Supone un intercambio de opiniones entre docente y discente, con un escrito final que refleja los acuerdos. Esta metodología parte del consentimiento mutuo; una aceptación positiva del alumno ya que es él quien mejor se conoce y quien realizará la actividad mental de aprender; una negociación de los diferentes elementos; y un compromiso recíproco entre alumno y profesor.



El uso de estas metodologías conlleva, como no, la utilización de nuevos sistemas e instrumentos de evaluación posibilitando la valoración del grado de adquisición de las competencias correspondientes. Probablemente es una de las cuestiones que una nueva universidad con nuevos horizontes deberá afrontar en un futuro que ya es casi un presente.

De la diplomatura al grado: el diseño del grado de Educación Social

Para exponer el cambio metodológico aportado en el grado de Educación Social es necesario describir la trayectoria educativa y de formación de educadores, que se inicia en el año 1969 con el establecimiento de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado Edetania, a la que sigue la creación de la Fundación Agrupación Edetania, que firmó un convenio de adscripción de la Escuela a la Universidad de Valencia en 1979 que se prolongó hasta 2004. Es en este año cuando la Escuela, mediante su transformación, se convierte en la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Con esta innovadora propuesta formativa, de carácter integral, la Escuela Universitaria de Magisterio Edetania procuró, desde sus inicios, relacionar en su acción educativa la educación formal y la llamada *no formal*, resaltando los puntos de contacto entre educación, calidad de vida y bienestar del individuo. En definitiva, la búsqueda de un desarrollo pleno de la personalidad humana.

Esta escuela ofrece, por una parte, una formación básica de carácter general dirigida a los títulos formalmente establecidos en el ámbito del tiempo libre y, por otro, una formación de carácter específico y monográfico para los distintos recorridos curriculares. Actualmente, las líneas que conforman el programa formativo de la Escuela comparten un núcleo común que gira en torno a la formación, el liderazgo y el acompañamiento de grupos juveniles; la adquisición de recursos pedagógicos necesarios para desarrollar, implantar y coordinar diversos proyectos de animación; la intervención sociocultural a través de las herramientas y la metodología propias del tiempo libre y de la educación no formal; la potenciación del asociacionismo y la participación dentro y fuera del ámbito universitario; y el impulso al compromiso y la realización de proyectos de acción social dirigidos a los sectores sociales más desfavorecidos.

Desde esta escuela surgió la idea de organizar, dentro de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, el Ciclo Superior de Animación Sociocultural (TASOC), que posibilitaba continuar la formación de profesionales en un ámbito cada vez más relacionado con la Educación social. De hecho, este ciclo albergaba una concepción propia y concreta del tiempo libre y la animación sociocultural. Pero lo más interesante es que esta

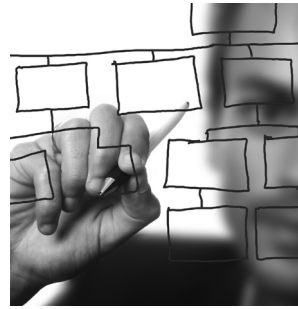
experiencia, donde participaba una gran parte del profesorado que hoy imparte Educación Social, implicaba una formación en competencias profesionales, en un diseño curricular con un sentido integral de la educación y el desarrollo de la dimensión pedagógica en el perfil del animador, potenciando su preparación para el papel que asumirían las diferentes figuras en los entornos educativos reales y, siempre, buscando una preparación óptima para el futuro laboral.

Ya en este ciclo se buscaba el desarrollo de proyectos educativos en centros escolares y de animación desde el campo de la animación sociocultural. Se empezó a generar una cultura académica que eclosionará, primero, en la diplomatura de Educación Social y, ahora mismo en el grado, sin descuidar una vertiente investigadora que, en paralelo, hace de la Escola d'Animadors Edetania un referente permanente con multitud de investigaciones y publicaciones en torno a los temas que hemos subrayado.

Para plantear el interés académico, científico o profesional del título de grado en Educación Social se hace esencial remarcar algunas cuestiones ya citadas. Por un lado, que el actual EEES se construyó para responder a las necesidades en materia de formación que surgen con una perspectiva económica que exige una formación científica y técnica, en competencias y en posibilidades de aprendizaje permanente con una mayor permeabilidad entre los distintos niveles de los sistemas de enseñanza y formación (Comisión Europea, 2003). Y, por otro, ser consciente de que los cambios que se están sucediendo de una manera vertiginosa en nuestra sociedad generan necesidades formativas (y educativas), que deben atenderse desde todas las instituciones y organizaciones, tanto públicas como privadas, puesto que asistimos a una migración de contenidos y objetivos educativos desde los niveles reglados a los no reglados, desde los oficiales a los empresariales y desde la potenciación de la educación y la formación desde la oferta a la demanda.

En España, la titulación de diplomado en Educación Social se concibió como una enseñanza de primer ciclo universitario dirigida (Real Decreto 1420/1991 del Ministerio de Educación) a la formación de una figura en el campo de la educación no formal, educación permanente y de adultos, inserción social de las personas desadaptadas y con discapacidad, así como en las distintas acciones socioeducativas.

Se trató, por tanto, desde el principio de una titulación con un perfil profesional claro. Con una impronta basada en una ocupabilidad que emanaba de los cambios en la relaciones sociales y en las configuraciones familiares, los avances en el reconocimiento de los derechos de las mujeres, de los niños y adolescentes, las revisiones y el surgimiento de nuevos paradigmas en las ciencias sociales y humanas, y las respuestas originadas por distintas organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y comunitarias a diversas problemáticas sociales. En resumen, pretendía formar para intervenir en problemáticas socioeducativas en los ámbitos no formales y esto se ha venido haciendo, tradicionalmente, a partir del diseño de proyectos de intervención.



De esta forma, la Educación Social representa un compendio de conocimientos y competencias que la acción educativa ha de transmitir para que el sujeto pueda incorporarse a su tiempo. Debe proporcionar unos servicios y recursos educativos a diferentes individuos, grupos, comunidades o al conjunto de la sociedad (Oficina Europea de la Asociación Internacional de Educadores Sociales).²

Tal y como establece Petrus (1997), el objeto de la Educación Social está en proceso de construcción y formación continuas, generado por la propia intervención socioeducativa y con un componente utópico que permite aumentar objetivos constantemente.³

Avalada por los marcos jurídicos internacionales (*Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, ratificada por España en 1976) y nacionales (*Constitución Española*, 1978) la necesidad social de la titulación está contrastada en la realidad y, cada día más, la necesidad del educador social se va haciendo patente no sólo en los marcos habituales pero indefinidos de la educación no formal, sino también en espacios regulados de educación; esto es, en la escuela.

El educador
debe construir su
cultura
profesional y
académica
relacionando el
análisis crítico y
la investigación
con la acción
social

No obstante, queremos señalar que la educación social, hoy por hoy, es, sobre todo, una profesión. Dinámica y adaptable, ciertamente, pero que tiene bien definidas una serie de competencias profesionales entre las cuales está el manejo de un variado, multidisciplinar y exigente campo epistemológico y científico. Así, el perfil profesional está constituido por intersecciones de disciplinas humanísticas y sociales, como la psicología del desarrollo, la psicología social, la ética, la antropología, la sociología y la sociología cultural. Pero también, por temas objetivos que podemos relacionar con una compleja realidad social: administración, gestión y políticas de bienestar, comunicación, las nuevas tecnologías o la actividad cultural. Así, el educador debe construir su cultura profesional y académica relacionando el análisis crítico y la investigación con la acción social.

En el nuevo contexto social y económico emerge un nuevo tipo de sociedad, llamada *sociedad del conocimiento*, con dos conceptos educativos en crecimiento: el de *aprendizaje dinámico* y el de *aprendizaje para toda la vida* vinculados de manera transversal a la incorporación y uso de las tecnologías de la información y la comunicación y a la participación crítica y responsable para reaccionar ante las transformaciones que los nuevos escenarios generan. Unos escenarios en los que las personas deben desarrollar competencias que se adapten a la gran diversidad de situaciones caracterizadas por su continua transformación; lo que Bauman ha etiquetado como *modernidad líquida* (2006).

Por tanto, unos educadores inmersos en esta liquidez intangible deben estar formados para afrontar no situaciones características, sino un futuro desconocido. El EEES ha proporcionado un espacio idóneo para, sino cambiar

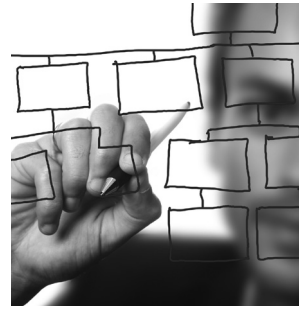
totalmente la orientación académica ya que la práctica didáctica ya se realizaba a través de proyectos, sí afrontar una coordinación entre todos los agentes en la formación de alumnos partiendo de una formación global e integral (Hernández Pina *et. al.*, 2005), de manera que los egresados contribuyan activamente a la dinamización de una sociedad en la que, cada vez más, han de ser mejores y ofrecer respuestas más rápidas.

El título de graduado en Educación Social tendrá, desde el principio, un diseño definido en función de los perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de los objetivos que hacen mención expresa a las competencias genéricas, transversales y específicas del educador social. Es decir, el grado se regula con el objetivo de propiciar en los estudiantes una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto a saberes y capacidades específicas dirigidos a su incorporación al ámbito laboral, por lo que ha resultado esencial en el proceso de diseño y elaboración de las enseñanzas oficiales la estrecha colaboración entre los responsables académicos y los de las asociaciones y colegios profesionales.

Se pretende, con esto, que el educador social sea un profesional que realice una intervención socioeducativa con personas en sus contextos, con el fin de que logren su desarrollo personal y social, su integración y participación en la comunidad en diferentes ámbitos sociales, además de relacionarse con otros profesionales para ejercer una intervención social y educativa en contextos socio-comunitarios. Si este será su futuro, su formación en el presente debe asumir los mismos retos: colaboración, trabajo en red, aprendizaje activo, trabajo por proyectos, formación a la largo de la vida, investigación-acción en el medio, o trabajo por competencias, entre otros.

Como plan de estudios universitarios, el grado en Educación Social se propone una evolución de la anterior diplomatura, en la que cinco de las asignaturas ya se coordinaban en un proyecto llamado *Expertos en la vida*. La experiencia que, a nivel docente y de rendimiento académico se obtuvo del desarrollo del proyecto, así como las nuevas tendencias metodológicas que requería la adaptación al grado, nos llevó a estudiar más profundamente la posibilidad de implementar la metodología de aprendizaje por proyectos a todo el grado, lo que supuso involucrar en su desarrollo a todos los módulos, materias y asignaturas que componen nuestro plan de estudios desde primero hasta cuarto curso, trabajando de manera coordinada con todo el claustro de profesores de la titulación.

Por otra parte, esta concepción se enmarca en una tendencia que consideramos fundamental, y que tiene que ver con el retorno que la universidad le debe a la sociedad de la que forma parte y que la dota de sentido. La universidad, como lugar de investigación y de docencia, creemos que debe constituirse en un generador de capital social para las comunidades. Y estas metodologías permiten formar en entornos de aprendizaje diseñados de



manera muy próxima a los entornos reales profesionales. Y permiten que los profesionales devuelvan ese enorme capital a la sociedad en que, como hemos dicho, debe inscribirse cada institución de formación superior y que dota de sentido y de objetivos a la titulación.

El aprendizaje basado en proyectos como modelo de aprendizaje: descripción de los proyectos

Entre las nuevas metodologías que hemos descrito, el claustro de profesores de la titulación de Educación Social de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir optó por desarrollar la del aprendizaje basado en proyectos por la consideración que, de esta experiencia, se iba a ir conformando un modelo educativo altamente relacionado con la futura práctica profesional, de manera que surge la propuesta de desarrollar dos proyectos diferentes a lo largo del curso académico en los que se integran todos los alumnos de grado y la mayoría de asignaturas del currículo ya que gran parte del contenido de éstas se vinculan directamente al proyecto.

Esto no hubiera sido posible sin la implicación y el compromiso del equipo docente que apostó por esta metodología. Su aceptación, además, ha conllevado cambiar algunas dinámicas organizativas ya que se requiere gran agilidad y fluidez en la comunicación entre los miembros del equipo de trabajo y, además, comporta la generación de un discurso común y el acuerdo permanente sobre objetivos comunes.

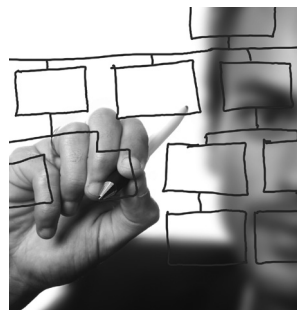
Existirá una interrelación entre lo académico, la realidad y las competencias laborales

Diferentes autores (Dickinson y otros, 1998; Martin y Baker, 2000) han señalado que, entre otros, los principios que deben regir el proyecto son: estar centrado en el estudiante y dirigido por el estudiante; se debe definir el inicio, el desarrollo y el final; el contenido será significativo para los estudiantes y estará relacionado con problemas del mundo real; existirá una interrelación entre lo académico, la realidad y las competencias laborales; debe favorecer la reflexión y la autoevaluación por parte del estudiante y la evaluación en base a evidencias de aprendizaje.

En Educación Social se ha optado por ir más allá, incorporando otros elementos que consideramos que aportan valor añadido. Así, el producto final de cada proyecto se convierte en una actividad real que se lleva a cabo en la universidad de principio a fin. Por otra parte, las acciones deben repercutir en colectivos como los mayores, las entidades sociales o diferentes colectivos sociales puesto que todos ellos participan activamente en el producto final del proyecto.

Los dos proyectos que se llevan a cabo en cada uno de los cuatrimestres, respectivamente, son: *Expertos en la vida* y *La práctica de la educación social y la universidad: un diálogo a tres bandas (ámbitos profesionales, alumnos y profesores)*. En ambos, el alumno es el protagonista del proceso y se encarga de diseñar, desarrollar y evaluar el proyecto, acompañado por los profesores de la titulación implicados.

El proyecto del primer cuatrimestre, *Expertos en la vida*, se coordina desde la asignatura de *Intervención socioeducativa en la tercera edad* que se realiza en segundo curso. A modo de esquema se muestran las asignaturas y los cursos implicados.



Esquema 1

Expertos en la vida. Encuentro intergeneracional

Asignaturas implicadas

Psicología del desarrollo

Educación musical

Intervención socioeducativa en tercera edad >> **Tutoriza el proyecto**

Nuevas tecnologías aplicadas a la educación

Educación plástica

Pedagogía del ocio

Organización y gestión de asociaciones

Psicología de la educación

Métodos de investigación

Fuente: *Elaboración propia*

Todas las asignaturas se imparten en diferentes cursos. A cada una le corresponde el desarrollo de tareas diferentes para la consecución del proyecto y del producto final vinculado al mismo. En este caso en concreto, es el encuentro intergeneracional, que se lleva a cabo en la universidad a la que asisten los abuelos de los alumnos. Como ejemplo de las tareas que se deben ejecutar y de la implicación de una asignatura, se presenta el siguiente cuadro, en el que se describen sólo las tareas vinculadas a una asignatura.

Cuadro 1. Ejemplo de la distribución de tareas e implicación de las asignaturas para el primer proyecto

Asignatura:

Organización y gestión de asociaciones

Competencias vinculadas:

E 13 - Diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitario

Porcentaje evaluado: 20%**Tareas a realizar:**

- Informe-propuesta de algunos aspectos relacionados con los procesos de participación.
 - Tarjeta de felicitación de la titulación.
 - Organización de la acogida a los asistentes.
 - Ambientación de la jornada (esta tarea es compartida con otras asignaturas).
 - Reportaje gráfico y montaje. Subirlo al blog.
 - Desmontaje de todo lo realizado.
 - Analizar la importancia de llevar a cabo estas acciones y presentar un informe valorativo de cómo ha funcionado.
-

Fuente: *Elaboración propia*

Este proyecto se inicia en las primeras sesiones de clase y se organizan las tareas que serán llevadas a cabo a lo largo del proyecto. Los estudiantes de todo el grado se organizan por comisiones de trabajo tales como *recepción, difusión del acto, reportaje gráfico*, etc. Su trabajo está dirigido desde las diferentes asignaturas y vinculado al contenido que se imparte en cada una. En el transcurso del proyecto se ha diferenciado entre tareas directas y tareas indirectas. Las *tareas directas* son aquellas que se llevarán a cabo el día de la jornada, mientras que las *tareas indirectas* repercuten en el proyecto pero no tienen una incidencia directa en el día de la realización del producto final, aunque sin ellas sería imposible desarrollar el proyecto en toda su plenitud.

En el transcurso de la jornada se suceden diferentes acciones (tareas directas) preparadas íntegramente por los alumnos, y todas serán evaluadas por los profesores de cada asignatura. Durante todo el proceso los estudiantes se han convertido en profesionales que deben organizar la jornada pero que, a su vez, han ido desarrollando otras acciones que acaban confluyendo en el proyecto. Cada profesor va supervisando las etapas por las que han ido pasando las diferentes comisiones y revisando los productos conseguidos. Así mismo, determinan qué competencias serán evaluadas desde su asignatura de modo que al finalizar el proyecto el alumno debe haber conseguido la adquisición de unas competencias directamente relacionadas con las funciones propias de un educador social.

El segundo proyecto, *La práctica de la educación social y la universidad: un diálogo a tres bandas (ámbitos profesionales, alumnos y profesores)*, tiene como producto final una jornada en la que se establece un encuentro y un diálogo entre la universidad (profesores y alumnos) y centros profesionales de educación social que acogen a alumnos en prácticas (profesionales de los mismos y colectivos con los que intervienen). La asignatura que coordina dicho proyecto es la de *Participación social y asociacionismo*, que se impar-

te en segundo curso en el segundo cuatrimestre, y se implican las asignaturas que se imparten en este período tal y como se muestra en el esquema siguiente:

Esquema 2

La práctica de la educación social: un diálogo a tres bandas

Asignaturas implicadas

Habilidades sociales del educador social

Necesidades educativas especiales

Técnicas e instrumentos para los procesos de E-A

Participación social y asociacionismo >> **Tutoriza el proyecto**

Programas de animación sociocultural

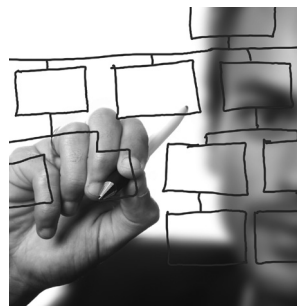
Evaluación de proyectos socioeducativos

Prácticum I

Dinámicas de grupo

Prácticum II

Fuente: *Elaboración propia*



Tal y como ocurría en el proyecto anterior, cada asignatura determina qué contenido vincula al proyecto, qué tarea desarrolla, bien directa o indirecta, qué competencia va a trabajar a través de esta tarea y qué porcentaje le otorga para la evaluación. Con todo esto, se lleva a cabo el diseño, el desarrollo y la evaluación del proyecto y se valora el nivel de ejecución de las tareas contempladas, tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

Cuadro 2. Ejemplo de la distribución de tareas e implicación de las asignaturas para el segundo proyecto

Asignatura:

Técnicas e instrumentos para el proceso de E-A

Competencias vinculadas:

E9 - Conocer y utilizar las herramientas, instrumentos y recursos necesarios para incorporarlos en la intervención socioeducativa de los diferentes ámbitos de actuación.

Porcentaje evaluado: 20%

Tareas a realizar:

- Organización de los talleres de encuentro.
- El alumno deberá presentar un informe de las actividades que realizará en el taller, justificando su adecuación y haciendo una valoración de cómo ha salido (objetivos, competencias, valoración, material necesario, etc.).

Fuente: *Elaboración propia*

Cada proyecto se propone unas tareas centrales fijas e inamovibles que se repiten curso tras curso, y otras que van cambiando y transformándose en función de lo que el grupo de alumnos va proponiendo. Así, se van construyendo proyectos que aunque mantienen una estructura similar, se renuevan y se enriquecen con las diferentes aportaciones de alumnos y profesores.

La evaluación de los proyectos se lleva a cabo a dos niveles. Por un lado, la evaluación que realiza cada docente desde su asignatura. Por otro, la evaluación que se realiza de todo el proyecto y que está gestionada por los alumnos. No obstante, y como propuesta de mejora, se va a abrir una tercera vía de evaluación del producto final, dirigida a los participantes que han acudido a las jornadas finales, bien sean los familiares de los alumnos, en el caso del primer proyecto, o los profesionales y colectivos, en el caso del segundo proyecto, utilizando diferentes instrumentos de evaluación.

Primeras valoraciones y conclusiones finales

Después de tres cursos de proyectos en grado, y teniendo en cuenta las experiencias anteriores, podemos extraer ya algunas valoraciones que surgen de los agentes implicados en el desarrollo de estas acciones.

Valoración de los alumnos

A los alumnos se les ha implicado en la valoración de su aprendizaje a través de los proyectos desde cada una de las asignaturas y, en especial, desde la asignatura que coordina el proyecto. Para ello, se realizan grupos de discusión-evaluación y se ha generado una tabla que pondera, en función de las tareas, la consecución de las competencias.

En cuanto a los resultados de estas (auto)evaluaciones podemos señalar, entre otros resultados de aprendizaje, que el alumno:

- Demuestra su capacidad para diseñar, planificar y desarrollar acciones de participación y de convivencia con diferentes grupos de la comunidad.
- Es capaz de utilizar diferentes soportes materiales y tecnológicos con fines formativos.
- Desarrolla su capacidad para resolver conflictos, para comunicarse adecuadamente con diferentes expertos y para adaptarse a cada una de las situaciones que surgen en el desarrollo de los proyectos.
- Sabe buscar, analizar y gestionar la información necesaria para el desarrollo de las diferentes actividades que componen el proyecto.

De los grupos de discusión, cabría resaltar la valoración que el alumno otorga a su capacidad de haber gestionado eventos de tal magnitud sin ayuda y de haber conseguido coordinarse con el resto de compañeros del grado; y la gran satisfacción obtenida por parte de los agentes sociales implicados.

Como aspectos a mejorar, el alumnado manifiesta la distribución del tiempo, la resolución de conflictos y la distribución adecuada de la calificación respecto a las tareas encomendadas; lo que no vienen a ser más que problemas que el educador social suele encontrar en su tarea diaria y, por tanto, un nuevo aprendizaje competencial.

Valoración del equipo docente

Una vez acabados los proyectos, el profesorado se reúne para evaluar el proceso. Es el momento de destacar los aciertos, de considerar los reajustes y de analizar los conflictos para reformular cualquier aspecto del proceso mientras se evalúan los aprendizajes del alumnado.

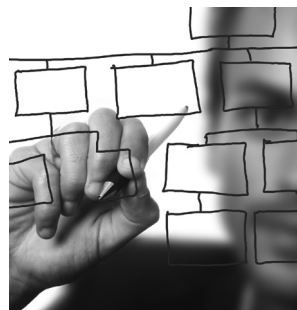
En un primer momento cada profesor debe valorar el nivel de satisfacción obtenido con respecto a las competencias generales y específicas de su asignatura/módulo/título. Para ello utilizará los instrumentos de evaluación diseñados para cada tarea asignada. El conjunto de las valoraciones indica, además, el grado de coordinación y ajuste que se está produciendo en el equipo docente. Esta evaluación resulta fundamental para consolidar la metodología escogida.

Las valoraciones del profesorado, se ajustan en diferentes momentos y son reuniones de discusión grupal que permiten poner en común percepciones y evaluaciones. Estas reuniones se producen al inicio del cuatrimestre, durante el proceso y al final del proyecto que suele coincidir con el final del cuatrimestre. Para poder entender el trabajo de evaluación que realiza el profesorado, hay que tener en cuenta que, previamente, se ha llevado a cabo un importante trabajo de consenso para establecer una única definición de competencias, así como el diseño de tareas que puedan medirse con los instrumentos de evaluación generados con este fin, con el objetivo de medir el grado de consecución de competencias que adquiere el alumno.

El profesorado implicado manifiesta sentirse complacido con el trabajo realizado y con los resultados obtenidos, destacando como muy enriquecedor poder estar permanentemente coordinado con profesores de diferentes disciplinas, para tener que organizar su docencia. Además, supone una experiencia infrecuente en la universidad ya que se está evaluando en equipo.

De los resultados obtenidos en cuanto a las competencias generales⁴ que adquiere el estudiante, podemos resaltar las siguientes: capacidad de análisis y síntesis; organización y planificación; utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional; gestión de la información; resolución de problemas y toma de decisiones; capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos; habilidades interpersonales; autonomía en el aprendizaje; adaptación a situaciones nuevas; creatividad; liderazgo; iniciativa y espíritu emprendedor.

Respecto a las competencias específicas del educador social, los profesores han coincidido en el hecho de que los estudiantes pueden adquirir las siguientes: identificar los diferentes estadios evolutivos y grados de desarrollo de la población objeto de intervención; conocer y diagnosticar las necesidades e intereses fundamentales como base para la planificación de la intervención socioeducativa; analizar y diagnosticar las diferentes realidades complejas



Supone una experiencia infrecuente en la universidad ya que se está evaluando en equipo

que fundamenten el desarrollo de los adecuados procesos socioeducativos; conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa; gestionar, coordinar y supervisar entidades y equipamientos, de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades; gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria; diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitario; compromiso con la calidad de la actuación y respeto por los principios deontológicos del educador social; conocer, utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos; mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social.

El equipo docente ha hecho diferentes propuestas de mejora que se pueden resumir en la necesidad de establecer una franja horaria común para los proyectos en el horario diario de aula; o la conveniencia de mejorar las herramientas de evaluación de los proyectos, incluyendo un instrumento que permita medir la satisfacción de los usuarios receptores de los proyectos (tercera edad, personas con discapacidad, mujeres, familiares de los alumnos...).

A modo de conclusión

En los estudios de grado nos encontramos implícito en su desarrollo la coordinación entre módulos y materias, ya que se persigue que el conocimiento no resulte fraccionado para el alumno al buscar aprendizajes integrados de manera continua. Tal y como apuntan Arandia y Fernández (2012), los módulos organizan los saberes en torno a núcleos problemáticos o temáticos que actúan a modo de un único objeto de conocimiento para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produzca dentro de la unidad temporal en la que tiene lugar cada uno de ellos.

Nos encaminamos hacia un nuevo modelo de aprendizaje más basado en la práctica, que surge de la participación y la colaboración con otros

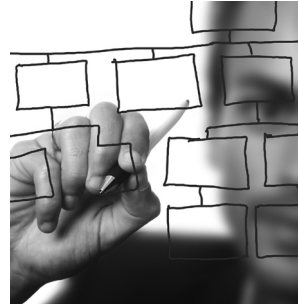
La experiencia de la implementación de la metodología de aprendizaje basado en proyectos en el grado de Educación Social de la UCV ha resultado a todos los niveles muy satisfactoria, pero no por ello podemos obviar la importancia que tiene cuidar a los implicados, profesores y alumnos, ya que, como apunta Hargreaves y Fink (2006), para que un proyecto se desarrolle con éxito y resulte enriquecedor debemos cuidar el capital social.

Las instituciones universitarias se benefician de equipos docentes multidisciplinares, que trabajan coordinados para establecer criterios que afectan a su docencia, a su manera de gestionar y organizar su tarea pedagógica. Nos encaminamos hacia un nuevo modelo de aprendizaje más basado en la práctica, que surge de la participación y la colaboración con otros (Rekalde, Martínez y Marko, 2012).

Los educadores sociales deben ser profesionales competentes, y una manera idónea de evaluar su proceso de aprendizaje es la observación directa, ge-

nerando situaciones reales donde puedan mostrar lo aprendido poniéndolo en práctica en laboratorios sociales. Los escenarios en los que tendrán que desarrollar sus competencias van a ser muy semejantes en sus dinámicas, cambios e interacciones a estos entornos de aprendizaje que vamos generando y que pretendemos ampliar.

Ante todo lo expuesto solo nos queda apuntar que la experiencia de estos cursos ha sido altamente satisfactoria para todos los equipos y, sobre todo, para el alumnado. Y que, además, está potenciando un proceso de reflexión colectiva que nos aboca, indefectiblemente, a otra manera de entender la docencia y la educación.



Empar Guerrero Valverde
 Profesora y coordinadora del prácticum en el Grado de Educación Social
 Facultad de Psicología, Magisterio y Educación
 Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
 empar.guerrero@ucv.es.

Joana Calero Plaza
 Vicedecana de Educación Social
 Directora del Máster de Conductas Adictivas
 Profesora en el Grado de Educación Social
 Facultad de Psicología, Magisterio y Educación
 Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
 joana.calero@ucv.es

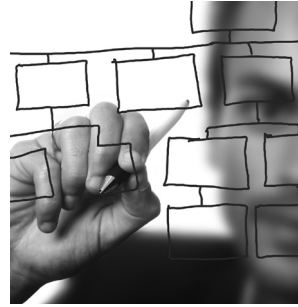
Bibliografía

- Arandia, M.; Fernández, I.** (2012). “¿Es posible un currículum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco”. En: *Revista de Docencia Universitaria*. Monográfico: *Innovaciones para el diseño curricular de los planes de estudio*, 10 (3), p. 99-123. Disponible en www.red-u.net (enero, 2013).
- Barnett, R.** (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona. Gedisa.
- Bauman, Z.** (2006). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.
- De Miguel Díaz, M.** (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dewey, J.** (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

- Dickinson, K. P.; Soukammneuth, S.; Yu, H. C.; Kimball, M.; D'Amico, R.; et. al.** (1998). Providing educational services in the Summer Youth Employment & Training Program [Technical assistance guide]. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy and Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420756)
- Gargallo, B.; Fernández, A.; Jiménez, M. A.** (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de la Educación*, 19, p. 167-189.
- Guerrero, E.; Calero, J.** (2012). “Innovando en la formación del educador social a través del aprendizaje basado en proyectos”. En: *VI Congreso Estatal de Educación Social*. Valencia.
- Hargreaves, A.; Fink, D.** (2006). “Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo”. En: *Revista de Educación*, 339, p. 43-58.
- Hernández Pina, F.; Martínez Clares, P.; Da Fonseca, P.; Rubio, M.** (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Huber, G. L.** (2008). “Aprendizaje activo y metodologías educativas”. En: *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, p. 59-81.
- Huber, G. L.** (2009). “Métodos de enseñanza para el aprendizaje adaptado a la complejidad”. En: Medina, A.; Domínguez, M. C. *Didáctica. Formación Básica para profesionales de la educación*. Madrid: Universitas, p. 141-148.
- Ley Orgánica 6/2001**, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2001, p. 307.
- Ley Orgánica 4/2007**, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de abril de 2007, p. 89.
- Martin, N.; Baker, A.** (2000). Linking work and learning toolkit. Portland, OR: worksystems, inc., and Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Martínez, M.; Gros, B.; Romanà, T.** (1998). “El problema de la formación en la enseñanza universitaria en su dimensión docente, tutorial y organizativa” En: *Teoría de la educación, revista interuniversitaria*, 10, p. 36-42
- Michavila, F.** (2000). “¿Soplan vientos de cambios universitarios?”. En: *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 1. Disponible en <http://revistas.um.es/redu/article/view/11441/11021> (junio, 2011).
- Morin, E.** (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Paidós Studio.
- Petrus, A.** (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Rekalde, I.; Martínez, B.; Marko, J. I.** (2012). “Los proyectos interdisciplinares de módulo: Una experiencia innovadora en el Grado de Educación Social”. En: *Revista de Docencia Universitaria*. Monográfico: *Innovaciones en el diseño curricular de los Planes de Estudio*, 10 (3), p. 209-237. Disponible en [http://www.red-u.net/redu/index.php?journal=REDU&page=article&op=view&path\[\]=454](http://www.red-u.net/redu/index.php?journal=REDU&page=article&op=view&path[]=454) (enero, 2013)

Tejada, J. (2005). “El trabajo por competencias en el *Prácticum*: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo”. En: *VIII Symposium Internacional sobre Prácticum y prácticas en empresas en la formación universitaria*. Poio. Universidad de Santiago. Universidad de Vigo. Universidad de A Coruña.

Villa, A.; Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.



- 1 Esta ley ha ido desplegándose en diferentes decretos con la finalidad de adaptar la universidad española al EEES. Véase, entre otros, RD 1044/2003, de 1 de agosto, RD1125/2003, de 5 de septiembre, RD 1509/2005 de 16 de diciembre, RD 1393/2007, de 29 de octubre.
- 2 Simposio Europeo de Asociaciones Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales, celebrado del 8 al 19 de octubre de 2003 en Barcelona.
- 3 Información extraída del documento *Marco conceptual de las competencias del educador social* de la Asociación Internacional de Educadores Sociales.
- 4 Las competencias generales y específicas son las que recoge el documento elaborado por la ANECA (2005) *Título de Grado de Pedagogía y Educación Social*, y que han sido recogidas por las universidades para proponer la formación del educador social. En este trabajo se han seleccionado las que más se han repetido desde las diferentes asignaturas relacionadas con los proyectos.