

Miquel Castillo
Eva Bretones

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

Resum

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

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

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

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 off 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

Com citar aquest article:

Castillo, M.; Bretones, E. (2013)
"Planificació i avaluació en el camp de l'educació social, una experiència social innovadora en el marc de la formació virtual de la UOC"
Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 53, p. 39-52

- Els canvis introduïts pel nou Espai Europeu d'Educació Superior en el model educatiu universitari i el protagonisme del ciberespai com a alternativa i possibilitat per desenvolupar activitats educatives en l'àmbit docent universitari (Casado, 2006) estan implicant el disseny de nous espais d'aprenentatge més oberts.

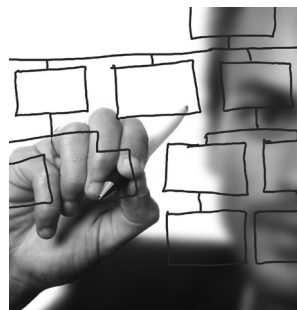
Les tecnologies de la informació i la comunicació permeten la promoció d'ambients participatius i cooperatius en el marc de l'aula virtual, i la introducció de metodologies innovadores en l'aprenentatge universitari. Mitjans que contenen “enormes possibilitats i avantatges per a l'ensenyament *on line* quan es dissenya un programa susceptible de posseir la mateixa qualitat que un d'anàleg presencial” (Guzmán, Duarte i Tirado, 2003: 65). Així ho exemplifica l'autonomia de l'alumnat; el seu protagonisme en el procés de generació i comunicació del coneixement; la introducció de dinàmiques de recerca, anàlisi i reelaboració d'informacions obtingudes a la xarxa; dinàmiques que transformen substancialment les maneres i els temps d'interacció entre docents i alumnat (Area, 2000). Aquests canvis han suposat, conseqüentment i en confluència amb altres factors, una reconceptualització del paper didàctic del docent (o si més no un canvi en l'eix d'articulació del seu treball).

Aquest procés de renovació ha anat estretament vinculat al desenvolupament d'unes competències genèriques i específiques, que permeten a l'estudiant assolir un nivell de maduresa suficient per desenvolupar la professió durant tota la seva vida laboral (Ruiz, 2010). En definitiva, un model formatiu capaç de respondre a les noves necessitats i demandes dels diferents col·lectius socials i que assumeix especial significat en el grau d'Educació Social. Ens referim a la necessitat que tenen les futures educadores i educadors socials de poder implementar les seves funcions. I de fer-ho a través d'uns coneixements, actituds i destreses útils, versàtils i aplicables, i per les quals hauran de vetllar els plans d'estudi corresponents (Herrera, 2010).

En aquest marc s'inscriu la iniciativa que aquí presentem: el com, el per què i el per a què de l'assignatura *Planificació i avaluació en el camp de l'educació social*. Una assignatura obligatòria (de sis crèdits) del grau d'Educació Social de la UOC¹, que assumeix una metodologia diferent, tant pel que fa a l'elaboració dels materials de referència, com a la seva particular organització i treball en el marc de l'aula virtual. És objecte d'aquest article descriure l'experiència per poder, d'aquesta manera, compartir i repensar la responsabilitat que suposa sempre tot projecte de formació i de consolidació professional.

Competències i professionalitat: les dificultats de definir-ho

L'opció per uns plans docents que ofereixin coneixements, actituds i destreses útils comporta una especial preocupació per la connexió de les disciplines teòriques amb la realitat (Lebrero, Montoya i Quintana, 2002). Això implica una aposta per una formació inicial fonamentada en el desenvolupament d'unes competències bàsiques i àmplies, que permetin actuar amb criteri davant de qualsevol situació derivada del desenvolupament professional. Ens referim a una previsió d'aprenentatges, que inclogui múltiples ingredients (recursos cognitius de diversa naturalesa, personals, socials, valors) i que disposi de la capacitat de mobilitzar-los i integrar-los. Que respongui, en definitiva i adequadament, a situacions o problemes complexos en contextos definits, i des de criteris socials i ètics establerts (Schneckerberg i Wildt, 2005).



D'aquesta manera, resolem associar la competència amb conceptes com facultat, capacitat, potencialitat, potència, habilitat, virtut, ésser capaç de... Aquesta interpretació ens permet expressar-les com a disposicions orientades a l'acció, en el marc d'un aprenentatge de continguts que generi un pensament estratègic, intencional, vinculat a recursos que permetin la seva integració i mobilització (Martínez i Hoyos, 2006).

Però tant la formació competencial –àdhuc salvaguardant diversos aspectes essencials d'un aprenentatge per a la realitat, com la resolució de problemes i millora dels contextos socials, la gestió responsable del coneixement o l'eficiència en l'ús dels recursos disponibles (Yániz, 2007)– no resol la selecció i organització dels continguts. Per això, hem de tenir en compte el disseny dels plans docents, la introducció d'altres referents que, “de manera simultània i interactiva, relacionin les competències no només amb els continguts, sinó també amb les metodologies i l'avaluació dels aprenentatges” (Escudero, 2008: 16).

La formació competencial no resol la selecció i organització dels continguts

El fet que, en el marc de l'educació social, les competències no fossin consensuades professionalment fins a l'any 2007² constitueix per a alguns autors un llast en les primeres iniciatives formatives i diplomatures d'educació social (Riera, 1998). En part, això ha estat així per una desregulació laboral històrica en l'àmbit social, on competeixen una sèrie de professions que se solapen i s'entrecruen, de límits poc precisos i de rols compartits (Herrera, 2010), que ha portat en molts casos les educadores i educadors socials a desenvolupar tasques alienes a la deontologia de la seva professió.

La pluralitat de l'àmbit social comporta una tercera dificultat en el procés de definició competencial: és impossible una definició específica, com a mínim durant la formació inicial universitària, en totes les seves perspectives i pro-

blemàtiques. Aquesta situació es pot superar si atenem el desenvolupament del procés personal d'especialització al llarg de l'itinerari professional de cada educadora i educador, i la seva contínua i estreta vinculació a les noves necessitats generades en el seu espai laboral.

I quines exigències comporten aquestes tres dificultats en el marc de l'elaboració i el disseny de les assignatures del grau d'Educació Social? La primera és la necessitat d'articular i oferir unes matèries comunes i uns continguts específics que satisfacin i ajudin a articular les presents necessitats formatives. La segona és fonamentar i aportar uns instruments que en el futur ajudin els i les professionals de l'educació social a la construcció de la pròpia professió. La tercera, facilitar la interiorització d'un marc de recursos, procedimental i tècnic, que els permeti afrontar situacions complexes, a més d'adaptar-se a àmbits d'intervenció diversos i canviants. Dins d'aquest marc interpretatiu, i intentant assumir les seves exigències, ubiquem l'experiència de disseny i desenvolupament de l'assignatura *Planificació i avaluació en el camp de l'educació social*.

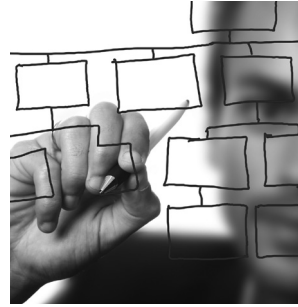
Aprendre a planificar i a avaluar en un entorn virtual

L'assignatura de *Planificació i avaluació* és una matèria vinculada a totes aquelles que tenen per objecte l'anàlisi i la comprensió dels entorns socio-educatius. El seu objectiu és oferir instruments per a la planificació i execució de les actuacions que se'n deriven. Impartida, en el nostre cas, en un entorn virtual, amb uns continguts aplicats i orientats fonamentalment a la pràctica i al desenvolupament competencial, persegueix els següents objectius:

1. Dissenyar estratègies d'autoregulació de l'aprenentatge, incrementant la competència i la interiorització dels elements essencials en el disseny de projectes d'intervenció socioeducativa.
2. Elaborar activitats d'ensenyament-aprenentatge que permetin la integració i aplicació d'un model retòric (recreat) a les futures concrecions que els estudiants hauran de desenvolupar en l'àmbit de la intervenció socio-educativa, sent capaços d'aprendre per ells mateixos (Pintrich, 2004).
3. Introduir, dins de la dinàmica de les activitats d'ensenyament, aprenentatge i avaluació, processos d'autoregulació, que focalitzin el procés formatiu en la perspectiva del protagonisme i la decisió de l'alumnat (Weinstein, Husman i Dierking, 2000).
4. Aconseguir que, a través de l'elecció i el control del seu propi projecte de treball, les alumnes i els alumnes adquireixin la capacitat de reflexionar sobre el seu aprenentatge, adaptant-lo als diferents contextos, especialment en clau de futur professional.

Amb l'objectiu de retre compte d'aquests objectius plantegem una proposta innovadora, tant pel que fa al disseny com al desenvolupament de l'assignatura, des d'una triple perspectiva:

1. Com un acte de planificació, intenció i esforç, la finalitat del qual és la millora del producte que es vol aconseguir, essent aquest el seu sentit final.
2. Com un procés de control de l'efectivitat i la millora tècnica per aconseguir la motivació de l'alumnat, implicant-lo en uns conceptes, unes estratègies i unes metodologies de treball complexes.
3. En el marc d'un dinamisme d'intercanvi i consens entre la proposta dels continguts teòrics del mòdul, allò que ha elaborat i presentat l'alumne i la regulació oferta pel docent, fonamentada en la seva pròpia pràctica professional com a educador/a social.



El seu disseny i la seva construcció s'emmarca dins d'una particular opció pedagògica, definint unes estratègies d'aprenentatge que haurien d'atendre, segons el nostre criteri i de manera prioritària, els següents aspectes:

El seu disseny i la seva construcció s'emmarca dins d'una particular opció pedagògica

1. L'interès i la iniciativa de l'alumne en la formació de les seves pròpies eleccions, i en la construcció creativa de la seva proposta d'intervenció. Per a això pot tenir en compte elements referencials tan diversos com la seva experiència personal i el procés professional, o la relació amb determinades organitzacions socials amb les quals manté o ha pogut mantenir una relació d'empatia i coneixement. Ens referim a "la capacitat d'autoregular personalment i col·legiadament el pensament i l'acció, la reflexió en i sobre les seves pràctiques, l'obertura al desenvolupament del coneixement i a les formes de fer d'altres professionals" (Escudero, 2007b: 104).
2. L'opció per un enfocament transversal de l'assignatura, relacionant-la amb altres matèries del grau, passant "d'un model docent basat en la juxtaposició de matèries i experiències formatives a un altre en què es busquin majors nivells d'integració d'aquestes unitats parcel·lades" (Zabalza, 2011: 39). Ens referim a matèries com *Mètodes i tècniques de recerca socioeducativa*, *Models d'acció socioeducativa* i *Direcció i gestió de centres i programes d'educació social*.
3. L'estudiant assumeix un procés de construcció i disseny, on discuteix, amb altres estudiants que es troben en la seva mateixa situació, interessos i perspectives particulars o dificultats amb què es troba per a l'elaboració de la seva proposta d'intervenció. Constitueix un procés de confrontació i consell mutu materialitzat als fòrums virtuals, i on és la intervenció del docent la que aconsegueix apuntalar i centrar algunes de les aportacions i opinions. L'objectiu és centrar el *feedback* al contingut, oferint a l'estudiant opcions per actuar, evitant al·lusions a la seva persona, valorant o corregint la seva actuació i no tant la seva persona (Gibbs i Simpson, 2009: 31).

4. D'aquesta manera l'alumne desenvolupa el seu propi àmbit d'activitat, valorant i incorporant de manera contínua les noves propostes. Tot això conflueix vers un procés de presa de decisions que comporta la discriminació positiva o negativa de continguts i metodologies. A més, la planificació del currículum i la concreció dels objectius d'aprenentatge es realitzen de manera integrada, regulada, respectant la dinàmica i el ritme de cada persona.
5. Així, els materials curriculars no es poden entendre com un programa producte a organitzar i aplicar, sinó com un procés de trobada intel·lectual i personal entre determinats continguts, estratègies i competències, els estudiants i el docent (Escudero, 2008). Per això en el seu disseny tindrem en compte tant els contextos com les situacions personals, buscant la integració del coneixement i l'experiència dels alumnes, des d'un criteri d'unitat.
6. Una conseqüència de tot això és que la revisió curricular es converteix en una necessitat de primer ordre en l'àmbit de la reflexió contínua que realitza l'equip docent. I afecta tant les diferents estratègies de canvi i d'aprenentatge emprades per l'estudiant en la seva manera d'aprendre, com les assumides pels docents en les seves formes d'ensenyar (entenent tots dos processos sempre bidireccionalment).
7. Perquè aquest procés es pugui desenvolupar de manera satisfactòria cal suspendre transitòriament les activitats d'ensenyament-aprenentatge, i introduir debats i discussions, tant personals com grupals. Aquests espais permeten que l'alumnat pugui reflexionar sobre la seva manera de procedir i intercanviar idees.
8. Una condició que comporta aquesta metodologia de treball és el disseny d'un cronograma que integri períodes d'especial intensitat de producció acadèmica, juntament amb d'altres centrats en la digestió i integració dels continguts i les estratègies.
9. D'aquesta manera, l'assignatura culmina en l'aplicació de continguts i conceptes. Un projecte que acaba en un punt determinat, clarificat i definit a partir d'un guió i un itinerari, on la consecució de les tasques concretes i seqüenciades tanquen el procés de treball. En aquest context la qualificació de les activitats i els treballs representen una eina més vàlida que els exàmens per predir un aprenentatge profund i a llarg termini (Gibbs i Simpson, 2009: 15). I és així perquè ofereixen la possibilitat de millorar l'aprenentatge i el rendiment, d'aquí la importància del *feedback* continu sobre les demandes i els treballs de les alumnes i els alumnes, com un element metodològic clau de la docència de l'assignatura. Un intercanvi que perquè sigui útil, a més de la seva freqüència, s'ha de referir a parts relativament petites del contingut de l'assignatura (Gibbs i Simpson, 2009: 29).

Una experiència innovadora d'ensenyament i aprenentatge

Hipòtesis

Les educadores i els educadors socials projectem davant les dificultats el ple dret³ de persones i/o col·lectius singulars. Unes dificultats sempre diverses i complexes. Tant com els contextos en què es fan visibles o com les institucions i serveis des dels quals s'actua. Les institucions difereixen en l'encàrrec, però també en les seves finalitats i en les responsabilitats que assumeix. Una variabilitat a la qual cada equip de treball aporta a més una complexitat singular a les relacions educatives que estableix.

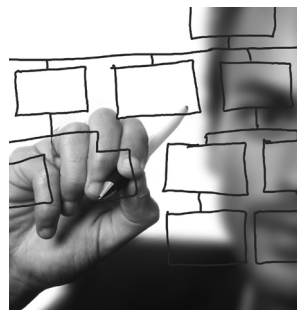
La disparitat de camins, tanmateix, no és sinònima de “tot val”. La creació (o reactivació) d'espais que permetin la participació (social i/o cultural i/o familiar i/o laboral i/o educativa...) de la ciutadania, lluny d'actuacions benintencionades, passa per assumir la responsabilitat que exigeix la nostra professió: conèixer la història, els conceptes, la terminologia, els mètodes, les tècniques... per desenvolupar-les, aplicar-les, millorar-les, reformular-les... És ben clar, els fonaments teòrics no constitueixen garantia d'èxit però permeten pensar (i reflexionar) sobre el que fem, anticipar-ne alguns efectes, explicar no poques limitacions i fornir-nos (de vegades) d'estratègies. Sempre que no oblidem que la teoria només és vàlida quan la (re)pensem i la (re)ubiquem en la realitat de la pràctica, en el nostre cas, socioeducativa.

El nostre interès se centra, per tant, en com oferir a les futures i futurs educadors socials un model formatiu capaç de respondre a les necessitats i demandes que fan visible (i de vegades manifesten) els diferents col·lectius socials i les persones a les quals acompanyem com a professionals. A saber, a aproximar la mirada educativa a les pràctiques fent-la present en els continguts formatius que proposem.

Característiques

Planificació i avaluació és una assignatura obligatòria (de sis crèdits ECTS) del grau d'Educació Social. Un grau que, en el cas de la UOC, ofereix 49 assignatures⁴ als seus estudiants.

Les diferents assignatures proposades al pla d'estudis han estat organitzades a partir de sis mòduls⁵, cada un dels quals s'estructura en diferents matèries. *Planificació i avaluació en el camp de l'educació social* forma part del mòdul *Fonaments metodològics i instrumentals de l'educació social*, i de la matèria *Bases per a l'acció en educació social*.



La disparitat de camins, tanmateix, no és sinònima de “tot val”

Planificació i avaluació és una assignatura semestral i s'ofereix i es desenvolupa dues vegades en un mateix any acadèmic. Es va desplegar per primera vegada el primer semestre del curs acadèmic 2010-11 i hi han passat 483 estudiants: 109 alumnes en el curs 2010-2011, 232 en el curs 2011-2012 i 142 en el primer semestre dels curs 2013-2014.

Actors

El perfil de les i els estudiants que participen de l'assignatura (del grau i, en general, de la UOC) és singular, si es compara amb el de la universitat presencial. La variable edat de les alumnes i alumnes matriculats i el seu itinerari "acadèmic" i/o "professional" de procedència són les seves principals particularitats. Així, per exemple i segons dades del curs 2010/2011, només un 9,7% del total d'alumnes matriculats al grau d'Educació Social procedeix de les PAAU. Aproximadament, un 45% ja ha tingut contacte amb la universitat presencial (un 16,7% és titulat universitari i un 24,3% té estudis universitaris sense finalitzar). Un 37,7% procedeix de CFGS. Un 10,1% accedeix a través de les proves a majors de 25 anys i un 1,4% de les proves a majors de 45 anys.

Aquesta assignatura (i el grau d'Educació Social) se singularitza també en les figures docents que acompanyen el procés formatiu. La professora responsable de l'assignatura i els tres col·laboradors docents que la imparteixen provenen (i estan) de la praxi de l'educació social, cosa que fa possible a l'aula una reflexió teòrica que neix de la quotidianitat laboral (i que alhora reverteix en les praxis socioeducatives de l'equip formatiu/professional).

Els quatre professors actuen com a equip col·legiat de treball

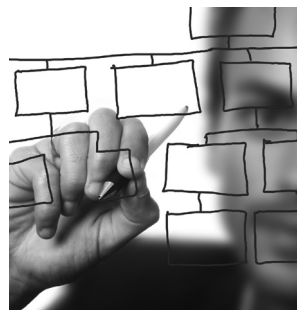
Els quatre professors actuen com a equip col·legiat de treball. Es reuneixin a l'inici i al final de cada semestre de manera presencial. En aquestes reunions trimestrals es proposa la revisió periòdica dels materials i dels exercicis avaluatius. L'objectiu és adequar-los a les necessitats de cada aula.

Per al procés d'elaboració i revisió dels nous materials docents, l'equip segueix la metodologia de treball *on line*. L'entorn virtual també permet anar abordant problemàtiques puntuals del desenvolupament de l'assignatura, així com aspectes on es necessita un consens general de criteris.

Espais de comunicació

La UOC és una universitat virtual i en el seu entorn educatiu trobem l'aula. L'aula virtual és l'espai de trobada i intercanvi entre docents i alumnes d'una assignatura, l'eix on s'ubiquen i es desenvolupen totes les estratègies d'ensenyament-aprenentatge. *Planificació i avaluació* està organitzada en tres aules i en cada una de elles un docent acompanya vint alumnes. L'aula virtual ofereix diferents espais de comunicació. En destaquen, en el nostre cas, tres: el *Tauler*, el *Fòrum* i el *Debat*.

El primer de tots, el Tauler, possibilita als docents anunciar els moments clau de l'assignatura. El Tauler és el lloc on s'estableixen les directrius de treball i on s'incorporen de manera genèrica els diferents blocs de continguts. També és l'espai en què s'adjunten documents per ampliar i/o matisar els continguts que es treballen amb les i els alumnes. Aquest espai és d'especial importància per a la dinàmica de l'assignatura atès que permet actualitzar i millorar les propostes generals que planteja el mateix docent de l'assignatura.



Els espais de Fòrum i Debat constitueixen dos dels instruments clau en el desenvolupament de dues funcions en el marc de la dinamització de l'aula. Són espais de discussió i debat, que són de gran utilitat en la resolució de dubtes i problemes conceptuals. Però també són generadors de contextos de coneixement, relació i participació que estimulen les i els alumnes, tot implicant-los en la matèria. Un doble joc que incideix en la cohesió del grup/classe, potenciant les relacions interpersonals i l'adhesió i implicació al procés formatiu que es proposa.

Materials

L'assignatura de *Planificació i avaluació*, de caràcter essencialment pràctic i aplicat, assumeix com a finalitat última que els i les alumnes elaborin un projecte d'intervenció socioeducativa. En aquest sentit, el conjunt de materials proposats per al desenvolupament de la matèria busca: induir a la reflexió (què és un projecte, quin elements el configuren i quines tècniques i procediments es fan servir a l'hora de realitzar propostes de transformació); fomentar la producció de nous coneixements (a través de les propostes individuals i grupals) sobre la temàtica; i alhora oferir la informació operativa necessària per a “un bon maneig” a l'aula de l'entorn virtual.

L'assignatura disposa de tres tipus de materials didàctics: un manual, o apunts propis de l'assignatura, elaborat per encàrrec de la UOC i supervisat en el seu procés de redacció per la professora responsable de la matèria (*Planificació i avaluació en el camp de l'educació social*). La primera part del manual (*Mòdul 1, Planificació i educació social*) concreta la planificació de la intervenció social i com s'estructura un projecte d'intervenció. I la segona (*Mòdul 2, Avaluació i educació social*) planteja l'avaluació com a element de qualitat, en tant que d'utilitat social en la millora i optimització de l'acció socioeducativa.

En segon lloc, un dossier de lectures (*Planificació i educació en el camp de l'educació social. Documents de lectura*) vinculat a les temàtiques i a les competències a desenvolupar. Aquest dossier planteja la discussió, a través d'articles especialitzats, de per a què som educadores i educadors socials. Una discussió que permet reflexionar sobre el sentit que té la professió, ubicant la praxi professional en el marc de l'assignatura. I, finalment, una bateria de projectes d'intervenció socioeducativa que han estat i són desenvolupats en el camp professional.

Itinerari

El procés d'aprenentatge a seguir, així com la metodologia de treball, la seva distribució temporal i els criteris d'avaluació, s'expliciten i estan disponibles per a les i els alumnes en el pla docent de l'assignatura. Un document que permet orientar i guiar el procés a seguir des de l'inici del semestre.

L'itinerari proposat a l'assignatura de *Planificació i avaluació* és progressiu. L'objectiu és adquirir un coneixement profund quant a les seves aplicacions en el terreny socioeducatiu, amb una orientació pràctica. Està pautat per l'equip docent en tres etapes successives que l'estudiant ha de seguir obligatòriament.

En la primera fase del procés les i els estudiants realitzen una aproximació al món dels projectes reals incorrent en les seves particularitats i temàtiques. Aproximar realitats necessàriament implica, en el nostre cas, contrastar la proposta acadèmica de la teoria amb exemples concrets desenvolupats per projectes que han estat o són aplicats en la pràctica social. Les i els alumnes disposen de tres projectes reals que fan possible l'anàlisi i la reflexió, alhora que són models-guida per a l'elaboració dels seus propis projectes de transformació.

En una segona fase, elaboren l'esborrany d'un primer projecte, en què defineixen la temàtica, els destinataris, la tipologia d'intervenció, l'àmbit, etc. Aquest primer esborrany permet a l'equip docent personalitzar el procés d'E-A a seguir amb cada un dels seus alumnes en funció de les seves potencialitats i dificultats.

Una vegada s'ha acordat amb el docent el projecte a desenvolupar, en la tercera etapa els i les alumnes desenvolupen el guió consensuat⁶, definint i dotant de contingut els seus propis projectes, en un *feedback* continu amb el docent i els seus iguals, que els permet anar construint progressivament les seves aportacions. Finalment, les i els alumnes presenten la seva proposta completa de transformació, en què incorporen no només les aportacions realitzades pel docent al llarg del procés sinó també d'altres fruit de les discussions generades amb el grup de treball en els fòrums o debats de l'aula.

Cada una de les fases descrites porta associada una activitat d'avaluació (PAC⁷) i les quatre activitats són obligatòries. Les activitats tenen un caràcter progressiu i integrador. És a dir, la realització satisfactòria de les primeres aporta el fonament i les directrius bàsiques per a la comprensió i la resolució de la tercera.

Així mateix, cada una de les activitats té els seus propis criteris d'avaluació. En aquest sentit, els treballs són avaluats a partir d'una sèrie d'indicadors associats a una nota numèrica que intenten quantificar la intensitat, el grau d'encert o el nivell de desenvolupament i profunditat de cada un dels punts del guió establert per l'equip docent per a l'elaboració del projecte d'intervenció.

De planificar i d'avaluar se n'aprèn planificant i avaluant

El 64,2% del total d'alumnes matriculats (109 en total) el curs 2010-2011 va decidir continuar amb el procés proposat per al desenvolupament del seu projecte d'intervenció. El percentatge d'èxit de les i els alumnes que van continuar amb l'itinerari proposat i que van realitzar el seu projecte va ser molt elevat, un 97,2%.

Tanmateix, el 35,8% de l'alumnat va abandonar l'assignatura. Uns resultats (quantitatius) "aparentment" contradictoris però amb sentit (qualitatiu) en si mateixos.

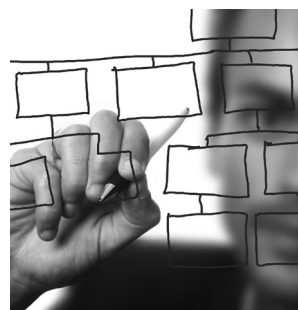
Mitjana de rendiment del grau i de l'assignatura (curs 2010-2011)

	Total d'alumnes matriculats	Taxa d'alumnes que abandonen	Taxa d'alumnes que fan tot l'itinerari	Dels alumnes que fan tot l'itinerari, taxa dels que acaben amb èxit
Grau Educa- ció Social	790	23,6%	76,4%	94,9%
Assignatura Planificació i avaluació	109	35,8%	64,2%	97,2%

Una de les principals dificultats és el context virtual. La distància virtual implica una absència de vincle corporal que dificulta l'expressió i la comprensió de les temàtiques en construcció, incorporant al procés d'ensenyament i aprenentatge una dificultat de contextualització i/o de posicionament davant dels seus actors principals: alumnes i docents. Una dificultat que obliga l'equip docent a una contínua renovació de materials i processos avaluatius, cosa que hi afegeix un sobre esforç creatiu i de recursos.

A la distància virtual cal sumar-hi l'elevada exigència en els diversos lliuraments previs al projecte final d'intervenció. Cal recordar que una majoria d'alumnes compatibilitza els seus estudis amb responsabilitats personals, familiars i laborals. Si hi afegim la seva participació en altres assignatures del grau, s'intueixen desajustos que podrien explicar també les dificultats de molts d'ells per mantenir el ritme continuat i exigent de l'assignatura, i el seu posterior abandonament.

L'entorn virtual d'ensenyament i aprenentatge, tanmateix, en aporta molts avantatges. Tal com assenyalàvem, permet introduir-hi aspectes tan significatius com el foment d'un major protagonisme de les i dels estudiants en la regulació i el control del seu propi procés d'aprenentatge. Incrementa,



La distància virtual implica una absència de vincle corporal que dificulta l'expressió i la comprensió de les temàtiques

també, la quantitat i la qualitat de les interaccions entre el docent i l'alumnat, i entre les i els estudiants. Alhora millora l'adaptació als ritmes, interessos i necessitats de cada estudiant tot personalitzant l'activitat docent.

La virtualitat es vesteix d'un seguiment personalitzat i continuat per part de l'equip docent

La virtualitat es vesteix, en el nostre cas, d'un seguiment personalitzat i continuat per part de l'equip docent i d'una responsabilitat que davant dels processos proposats assumeixen les i els alumnes. Els tres docents que acompanyen les i els estudiants al llarg del semestre marquen el ritme del grup però també de cada una de les persones que hi participen. A la dinamització del grup s'hi suma una personalització en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge individuals. De tal manera que la implicació personal de les i dels alumnes al llarg de tot el semestre, com a procés que es retroalimenta bidireccionalment, és concloent per assegurar uns resultats en concordança amb els objectius proposats.

Miquel Castillo Carbonell
Consultor

Grau d'Educació Social de la Universitat Oberta de Catalunya
mcastillocarb@uoc.edu

Eva Bretones Peregrina
Consultora

Grau d'Educació Social de la Universitat Oberta de Catalunya
ebretones@uoc.edu

Bibliografia

Area, M. (2000). "¿Qué aporta internet al cambio pedagógico en la educación superior?". Dins: 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*. Dins: 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". Dins: *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. [<http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutec-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”. Dins: *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico: *Formación centrada en competencias* II, p. 1-20. [http://www.redu.um.es/Red_U/1/]

Gibbs, G.; Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Cuadernos de docencia universitaria, 13. Barcelona: Octaedro, ICE.

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

Herrera, D. (2010). “Un acercamiento a la situación formativa de las educadoras y educadores sociales”. Dins: *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”. Dins: 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”. Dins: *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.

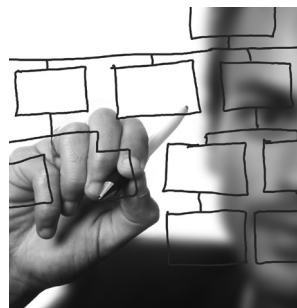
Ruíz, J. M. (2010). “Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real”. Dins: *Revista de Educación*, 351, p. 435-460.

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

Sáez Carreras, J. (2005). “La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio”. Dins: *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”. Dins: M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (eds.). *Handbook of self-regulation* (p. 727-747). Nova 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”. Dins: *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico: *Formación centrada en competencias*, I, p. 1-13. [http://www.redu.m.es/Red_U/m1]

Zabalza, M. A. (2011). “El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión”. Dins: *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 ple dret significa pertinença. I la pertinença només és possible des de la identificació. Quan una persona se sent identificada (reconeguda) entre i pels membre dels seu entorn, s'ubica, es coneix i es garanteix drets i obligacions.
 - 4 6 corresponen a crèdits de matèries bàsiques comunes de la branca de coneixement de Ciències Socials i Jurídiques; 4 corresponen a crèdits de matèries bàsiques pròpies de la titulació; 21 corresponen a crèdits de matèries obligatòries; 14 a crèdits optatius; 3 a assignatures de prácticum i 1 al treball de final de grau.
 - 5 *Fonaments teòrics de l'educació social; Matèries transversals; Fonaments metodològics i instrumentals de l'educació social; Acció socioeducativa; Pràctiques d'educació social; Treball de final de grau d'Educació Social*.
 - 6 Atesa l'extensió del document/guíó que fan servir les i els alumnes per al desenvolupament del seu projecte i les limitacions d'espai del text que aquí presentem, emplacem totes i tots els interessats (a accedir a aquest o a altres documents de l'assignatura) a contactar amb els autors del text.
 - 7 Prova d'avaluació contínua.
-