

Empar Guerrero
Joana Calero

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

Resum

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 Universitat Catòlica de València San Vicente Màrtir, 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

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

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

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

Com citar aquest article:

Guerrero, E.; Calero, J. (2013)
"L'aprenentatge basat en projectes com a base metodològica al grau d'Educació Social"
Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 53, p. 73-91

El sistema educatiu espanyol i especialment la seva universitat s'han anat constituint com a institucions formatives allunyades de la realitat social amb una important separació entre teories i pràctiques. Segons Morín, “l'educació ens ha ensenyat a separar, a compartimentar, a aïllar i no a unir coneixements, el conjunt dels quals constitueix un trencaclosques intel·ligible. La incapacitat d'organitzar el saber dispers i compartimentat condueix a una atròfia de la disposició mental natural per a contextualitzar i globalitzar” (2001: 52). Aquesta realitat no s'ajusta a les necessitats de l'ésser humà que viu al món caracteritzat per l'existència de canvis vertiginosos, no només socials, sinó també culturals, tecnològics, formatius i polítics que exigeixen noves respostes i nous processos educatius.

Darrerament les universitats han palesat la necessitat d'introduir-hi canvis per adaptar els seus plans d'estudi a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), orientant els seus estudis a l'adquisició de competències adequades per a l'exercici responsable d'una professió. Aquesta necessitat de canvi està assumida en l'educació superior des de fa temps, però no la seva implantació (Tejada, 2005), atès que tradicionalment s'ha desenvolupat un model educatiu centrat en l'ensenyament i no en els aprenentatges.

Es tracta de desenvolupar metodologies docents que fomentin un aprenentatge significatiu, experiencial i cooperatiu

En aquest moment, la societat reclama una nova manera d'aprendre, cosa que requereix noves formes d'ensenyar centrades en l'aprenentatge. Es tracta, per tant, de desenvolupar metodologies docents que fomentin un aprenentatge significatiu, experiencial i cooperatiu en què l'alumne sigui part activa del procés.

Ja existeixen experiències, en algunes universitats europees i americanes, d'implantació de metodologies innovadores basades en teories constructivistes i centrades en els processos d'aprenentatge. Un exemple el trobem a la Universitat d'Aalborg (Dinamarca), els plans d'estudi de la qual es desenvolupen fent servir l'*aprenentatge basat en projectes* i l'*aprenentatge basat en problemes*; la Universitat de Bremen (Alemanya) està organitzant grans blocs de diverses carreres pel *mètode de projectes* (Huber, 2008); i la Universitat del País Basc (Espanya) està implementant, en titulacions com Pedagogia o Educació Social, el mètode d'aprenentatge basat en projectes, superant l'estructura tradicional d'assignatures per afavorir el desenvolupament del currículum integrat, en què els mòduls organitzen els sabers al voltant d'uns nuclis problemàtics o temàtics que actuen com un únic objecte de coneixement per a tot el procés d'ensenyament-aprenentatge que es produeixi dins de la unitat temporal en què té lloc cada un d'ells (Arandía i Fernández, 2012).

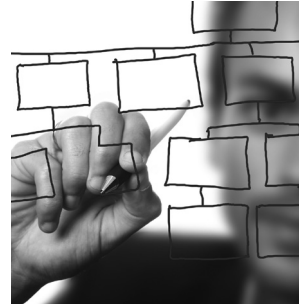
En altres universitats, com Harvard o North Carolina, als Estats Units, s'estan utilitzant metodologies com *estudi de casos*, *aprenentatge basat en projectes* i *aprenentatge basat en problemes* des de fa dècades, i això, justament, els ha suposat un gran reconeixement acadèmic a nivell internacional.

En el context nacional, amb l'entrada en vigor de la nova Llei Orgànica 4/2007¹, de 12 d'abril, per la qual es modifica la Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre d'Universitats (LOU) i la configuració de l'Espai Europeu d'Educació Superior, es fa palesa la necessitat d'introduir nous models d'aprenentatge sustentats en teories constructivistes, ja que es reclama una modernització de les universitats europees amb la finalitat de convertir-les en agents actius per a la transformació d'Europa cap a una economia integrada en la societat del coneixement. D'altra banda, es considera que la universitat ha d'impulsar la transferència al sector productiu dels resultats de la seva recerca en coordinació i complementarietat amb la resta d'agents del sistema de ciència i tecnologia. En definitiva, la societat reclama del món universitari una activa participació en els seus processos vitals, motiu pel qual considera que l'acció d'aquesta institució no s'ha de limitar a la transmissió del saber; ha de generar opinió, demostrar el seu compromís amb el progrés social i ésser un exemple per al seu entorn; tot plegat no serà possible si no hi ha un canvi en la seva gestió, en la seva organització i en la seva manera d'entendre el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Amb aquests reptes legals i educatius, el grau d'Educació Social de la UCV es planteja la necessitat d'introduir canvis als plans d'estudi i a les metodologies docents, recollint d'aquesta manera el compromís de millora per afavorir la formació dels educadors socials.

Noves perspectives en la formació de l'estudiant universitari: del model basat en l'ensenyament al model basat en l'aprenentatge

Des de fa unes dècades, tal com apuntem en aquest article, les institucions d'educació superior s'hauran de replantejar les seves funcions i trobar noves maneres de dur-les a terme. Diferents autors, entre ells Barnett (2001), plantegen algunes qüestions que s'hauran de tenir en compte en l'educació superior en entendre que, cada vegada més, aquesta s'ha de considerar una institució de la societat i no una acadèmia allunyada. De la mateixa manera, considera que el coneixement s'està tornant una força diferent i independent de la universitat, ja que la societat està establint la seva pròpia gestió del coneixement que, d'altra banda, ha de ser assumida pel món acadèmic.



Dewey (2004) proposa que les finalitats de l'educació, en general, i de l'educació superior, en particular, han de ser, entre d'altres: la promoció del pensament, la reflexió crítica, la interrelació del coneixement, la comprensió de realitats diferents i el desenvolupament de capacitats i competències múltiples relacionades amb el *saber*, el *saber fer* i el *ser*. L'educació, per tant, s'ha de transformar en una activitat pràctica relacionada amb l'activitat teòrica, convertint-se en un procés interactiu en què totes dues es compleixen com a la vida mateixa.

La universitat del segle XXI s'ha de vincular a l'entorn social i laboral

Segons Michavila (2000), la universitat del segle XXI s'ha de vincular a l'entorn social i laboral i, especialment, a l'empresa; així, s'ha de regir per paràmetres de competitivitat social, i hi han de prevaldre principis de qualitat, organització, planificació, decisió i de capacitat d'anàlisi i síntesi. Les institucions d'educació superior hauran de millorar la gestió dels seus recursos, apostar de manera radical per les tecnologies del coneixement i l'aprenentatge (TAC), aconseguir una presència important en el seu entorn social i, també, avançar en els processos d'internacionalització del coneixement, de la recerca i el treball interdisciplinar.

Com a conseqüència de tots aquests canvis s'entreveuen nous reptes que tindran a veure, amb tota seguretat, tant amb canvis en el rol docent com en el de l'alumne. El docent presentarà als alumnes un món de nous coneixements dins de contextos que afavoreixin la seva participació crítica i el desenvolupament del pensar propi (Martínez, Gros i Romaña, 1998), tot despertant, a més, la motivació de l'alumne, fent que pensi des d'allò social, descobrint-li nous camins en l'acció i estimulant un pensament crític que serà fonamental en la seva tasca professional i en la seva vida personal.

Actualment, el divorci entre teoria i pràctica és clar (Tejada, 2005), i preval la primera davant de la segona, malgrat l'evidència que l'oferta està desconnectada de les necessitats socials i laborals. Amb un model centrat en l'aprenentatge, la transmissió del coneixement ha de ser multidireccional per provocar respostes obertes i connectades amb altres coneixements adquirits. Amb un nou rol docent "que ha d'actuar com a mediador, com a dissenyador d'entorns d'aprenentatge [...] i [que] exigeix un canvi, també, en el paper de l'alumne, que no es pot limitar a ser el receptor i reproduïdor dels coneixements transmesos pel professor, sinó un subjecte activament implicat en el procés d'aprenentatge" (Gargallo, Fernández i Jiménez, 2007: 19). Amb una nova forma d'entendre el concepte de formació (Villa i Poblete, 2007), ampliant-lo cap al que suposa el saber, saber fer i actuar i saber ser.

Tots aquests enfocaments exigeixen la generació d'entorns d'aprenentatge dinàmics (Huber, 2008) amb diferents propostes com el *mètode expositiu* o *l·liçó magistral participativa*, la finalitat dels quals és la transmissió de coneixements i l'activació de processos cognitius en l'estudiant per part del professor que vol provocar l'activitat mental de l'alumne a través de conflictes cognitius i relaciona continguts (De Miguel, 2006) amb tècniques d'aprenentatge com el vídeo-fòrum, la webquest, tècniques d'indagació, etc.

En l'*estudi de casos* es busca afavorir l'adquisició d'aprenentatges mitjançant l'anàlisi de casos reals o simulats, per entrenar-se en els procediments alternatius de solució. Suposa l'anàlisi intensiu i complet d'un fet, problema o succés real amb la finalitat de conèixer-lo, interpretar-lo, resoldre'l i generar hipòtesis, entre d'altres.

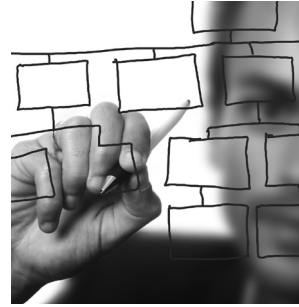
L'*aprenentatge basat en problemes* busca el desenvolupament d'aprenentatges actius a través de la resolució de situacions problemàtiques per a les quals no s'ofereix tota la informació de què es disposa ni els criteris per avaluar les solucions més probables. Es pretén enfrontar l'alumne a situacions complexes i properes a la realitat perquè adquireixi les competències necessàries per afrontar-les amb èxit. Les fases que conformen aquesta metodologia són: presentació de la situació problemàtica, anàlisi del problema, generació d'hipòtesis, identificació de mancances formatives, decisió sobre fites d'aprenentatge i intercanvi de resultats.

L'*aprenentatge basat en projectes* permet connectar diferents assignatures per afavorir aprenentatges integrats i significatius, posant l'accent en "la unificació d'aprenentatge teòric i pràctic, col·laboració d'alumnes i la inclusió d'elements de la vida fora de les institucions d'educació (Huber, 2009: 149). L'objectiu és preparar el desenvolupament d'un projecte a curt, mig i llarg termini, seguint diverses fases, que van des del seu esbós fins a la seva avaluació.

L'*aprenentatge cooperatiu* inclou diferents tècniques, seguint principis com ara "aconsegueixo les meves fites si els altres també ho aconsegueixen", destacant la qualitat del treball en grup i valorant més el propi procés de cooperació que els aprenentatges individuals. El professor es converteix en dinamitzador de l'acció dels equips de treball, planificant, proposant, mediant... i duent a terme una observació atenta del procés per poder guiar-los i avaluar-lo amb tècniques com el *Puzle d'Aronson* o les *Estacions d'aprenentatge*. Els alumnes, en grup, han de contribuir a la construcció dels seus propis aprenentatges a partir de la gestió de la informació i l'acció en grup.

El *contracte d'aprenentatge* és una metodologia personalitzada que permet dirigir el treball independent de l'alumne. Suposa un intercanvi d'opinions entre docent i discent, amb un escrit final que reflexa els acords. Aquesta metodologia parteix del consentiment mutu; una acceptació positiva de l'alumne ja que és ell qui millor coneix i qui realitzarà l'activitat mental d'aprendre; una negociació dels diferents elements; i uns compromís recíproc entre alumne i professor.

L'ús d'aquestes metodologies comporta, com no podia ser d'altra manera, la utilització de nous sistemes i instruments d'avaluació, cosa que fa possible la valoració del grau d'adquisició de les competències corresponents. Probablement és una de les qüestions que una nova universitat amb nous horitzons haurà d'afrontar en un futur que ja és gairebé un present.



De la diplomatura al grau: el disseny del grau d'Educació Social

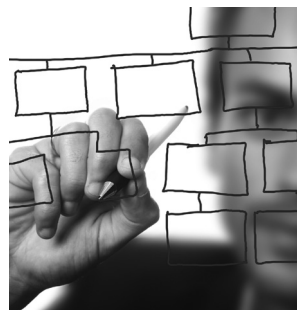
Per exposar el canvi metodològic aportat al grau d'Educació Social és necessari descriure la trajectòria educativa i de formació d'educadors que s'inicia l'any 1969 amb l'establiment de l'Escuela Universitaria de Formació del Profesorado Edetania, a la qual segueix la creació de la Fundación Agrupación Edetania, que signà un conveni d'adscripció de l'Escuela a la Universitat de València el 1979, que es va prolongar fins al 2004, any en què l'Escuela, mitjançant la seva transformació, es converteix en la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Amb aquesta innovadora proposta formativa, de caràcter integral, l'Escuela Universitaria de Magisterio Edetania va procurar, des del seu inici, relacionar en la seva acció educativa l'educació formal i l'anomenada "no formal", ressaltant els punts de contacte entre educació, qualitat de vida i benestar de l'individu; en definitiva, la recerca d'un desenvolupament ple de la personalitat humana.

Aquesta escola ofereix, d'una banda, una formació bàsica de caràcter general adreçada als títols formalment establerts en l'àmbit del lleure i, per tant, una formació de caràcter específic i monogràfic per als diferents recorreguts curriculars. Actualment, les línies que conformen el programa formatiu de l'escola comparteixen un nucli comú que gira al voltant de la formació, el lideratge i l'acompanyament de grups juvenils; l'adquisició de recursos pedagògics per desenvolupar, implantar i coordinar diversos projectes d'animació; la intervenció sociocultural a través de les eines i la metodologia pròpies del lleure i de l'educació no formal; la potenciació de l'associacionisme i la participació dins i fora de l'àmbit universitari; i l'impuls al compromís i la realització de projectes d'acció social adreçats als sectors més desfavorits.

Des d'aquesta escola va sorgir la idea d'organitzar, dins de la família professional de serveis socioculturals i a la comunitat, el Cicle Superior d'Animació Sociocultural (TASOC), que feia possible continuar la formació de professionals en un àmbit cada vegada més relacionat amb l'educació social. De fet, aquest cicle albergava una concepció pròpia i concreta del lleure i l'animació sociocultural. Però el més interessant és que aquesta experiència, on participava una gran part del professorat que avui imparteix Educació Social, implicava una formació en competències professionals, en un disseny curricular amb un sentit integral de l'educació i el desenvolupament de la dimensió pedagògica en el perfil de l'animador, potenciant la seva preparació per al paper que assumirien les diferents figures en els entorns educatius reals i, sempre, buscant una preparació òptima per al futur laboral.

Ja en aquest cicle es buscava el desenvolupament de projectes educatius en centres escolars i d'animació des del camp de l'animació sociocultural. Es va començar a generar una cultura acadèmica que ecllosionarà, primer, en la diplomatura d'Educació Social i, ara mateix, al grau, sense descuidar una vessant investigadora que, en paral·lel, fa de l'Escola d'Animadors Edetania un referent amb multitud d'investigadors i publicacions al voltant dels temes que hem subratllat.



Per plantejar l'interès acadèmic, científic o professional del títol de grau en Educació Social és essencial remarcar algunes qüestions ja citades. D'una banda, que l'actual EEES es va construir per respondre a les necessitats en matèria de formació que sorgeixen amb una perspectiva econòmica que exigeix una formació científica i tècnica, en competències i en possibilitats d'aprenentatge permanent amb una major permeabilitat entre els diferents nivells dels sistemes d'ensenyament i formació (Comissió Europea, 2003). I, d'altra banda, ser conscients que els canvis que s'estan succeint d'una manera vertiginosa a la nostra societat generen necessitats formatives (i educatives) que s'han d'atendre des de totes les institucions i organitzacions tant públiques com privades, atès que assistim a una migració de continguts i objectius educatius des dels nivells reglats als no reglats, des dels oficials als empresarials i des de la potenciació de l'educació i la formació des de l'oferta a la demanda.

A Espanya, la titulació de diplomant en Educació Social es va concebre com un ensenyament de primer cicle universitari adreçada (Real Decret 1420/1991 del Ministeri d'Educació) a la formació d'una figura en el camp de l'educació no formal, educació permanent i d'adults, inserció social de les persones desadaptades i amb discapacitat, així com en les diferents accions socioeducatives.

Per tant, des del principi es va tractar d'una titulació amb un perfil professional clar. Amb una empremta basada en una ocupabilitat que emanava dels canvis en les relacions socials i en les configuracions familiars, els avenços en el reconeixement dels drets de les dones, dels nens i adolescents, les revisions i el sorgiment de nous paradigmes en les ciències socials i humanes, i les respostes originades per diferents organitzacions governamentals, no governamentals i comunitàries a diverses problemàtiques socials. En resum, pretenia formar per intervenir en problemàtiques socioeducatives en els àmbits no formals i això s'ha estat fent, tradicionalment, a partir del disseny de projectes d'intervenció.

D'aquesta manera, l'educació social representa un compendi de coneixements i competències que l'acció educativa ha de transmetre perquè el subjecte pugui incorporar-s'hi al seu temps. Ha de proporcionar uns serveis i uns recursos educatius a diferents individus, grups, comunitats o al conjunt de la societat (Oficina Europea de l'Associació Internacional d'Educadors Socials).²

Tal com estableix Petrus (1997), l'objecte de l'Educació Social està en procés de construcció i formació contínues, generat per la mateixa intervenció socioeducativa i amb un component utòpic que permet augmentar objectius constantment.³

Avalada per marcs jurídics internacionals (*Declaració Universal dels Drets Humans* de 1948, ratificada per Espanya el 1976) i nacionals (*Constitució Espanyola*, 1978), la necessitat social de la titulació està contrastada en la realitat i, cada dia més, la necessitat de l'educador social es va fent palesa no només en els marcs habituals però indefinits de l'educació no formal, sinó també en espais regulats d'educació; això és, a l'escola.

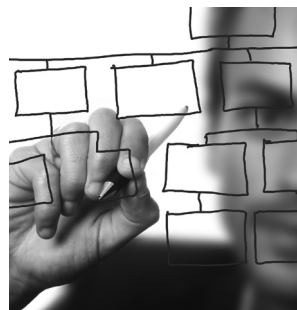
L'educador ha de
construir la seva
cultura
professional i
acadèmica
relacionant
l'anàlisi crítica i
la recerca amb
l'acció social

Això no obstant, volem assenyalar que l'educació social, ara per ara, és sobretot una professió. Dinàmica i adaptable, certament, però que té ben definides una sèrie de competències professionals entre les quals hi ha el maneig d'un variat, multidisciplinar i exigent camp epistemològic i científic. Així, el perfil professional està constituït per interseccions de disciplines humanístiques i socials, com la psicologia del desenvolupament, la psicologia social, l'ètica, l'antropologia, la sociologia i la sociologia cultural. Però, també, per temes objectius que podem relacionar amb una complexa realitat social: administració, gestió i polítiques de benestar, comunicació, les noves tecnologies o l'activitat cultural. Així, l'educador ha de construir la seva cultura professional i acadèmica relacionant l'anàlisi crítica i la recerca amb l'acció social.

En el nou context social i econòmic emergeix un nou tipus de societat, anomenada societat del coneixement, amb dos conceptes educatius en creixement: el d'*aprenentatge dinàmic* i el d'*aprenentatge per a tota la vida*, vinculats de manera transversal a la incorporació i l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació a la participació crítica i responsable per reaccionar davant les transformacions que els nous escenaris generin. Uns escenaris en què les persones han de desenvolupar competències que s'adaptin a la gran diversitat de situacions caracteritzades per la seva contínua transformació. Allò que Bauman ha etiquetat com a *modernitat líquida* (2006).

Per tant, uns educadors immersos en aquesta liquiditat intangible han d'estar formats per afrontar no situacions característiques, sinó un futur desconegut. L'EEES ha proporcionat un espai idoni per, sinó canviar totalment l'orientació acadèmica atès que la pràctica didàctica ja es realitzava a través de projectes, sí afrontar una coordinació entre tots els agents en la formació d'alumnes partint d'una formació global i integral (Hernández Pina *et. al.*, 2005), de manera que els diplomats contribueixin activament a la dinamització d'una societat en què, cada vegada més, han de ser millors i han d'oferir respostes més ràpides.

El títol de graduat en Educació Social tindrà, des del principi, un disseny definit en funció dels perfils professionals amb perspectiva nacional i europea i dels objectius que fan menció expressa a les competències genèriques, transversals i específiques de l'educador social. És a dir, el grau es regula amb l'objectiu de propiciar en els estudiants una formació universitària que conjugini coneixements generals bàsics i coneixements transversals relacionats amb la seva formació integral, juntament amb sabers i capacitats específiques adreçades a la seva incorporació a l'àmbit laboral. Per això ha esdevingut essencial en el procés de disseny i elaboració dels ensenyaments oficials l'estreta col·laboració entre els responsables acadèmics i els de les associacions i col·legis professionals.



Amb això es pretén que l'educador social sigui un professional que realitzi una intervenció socioeducativa amb persones en els seus contextos, amb la finalitat que assoleixin el seu desenvolupament personal i social, la seva integració i participació en la comunitat en diferents àmbits socials, a més de relacionar-se amb altres professionals per exercir una intervenció social i educativa en contextos socio-comunitaris. Si aquest serà el seu futur, la seva formació en el present ha d'assumir els mateixos reptes: col·laboració, treball en xarxa, aprenentatge actiu, treball per projectes, formació al llarg de la vida, recerca-acció en el medi o treball per competències, entre d'altres.

Com a pla d'estudis universitaris, el grau d'Educació Social es proposa una evolució de l'anterior diplomatura en què cinc de les assignatures ja es coordinaven en un projecte anomenat *Experts en la vida*. L'experiència que, a nivell docent i de rendiment acadèmic, es va obtenir del desenvolupament del projecte, així com les noves tendències metodològiques que requeria l'adaptació al grau, ens va portar a estudiar amb més profunditat la possibilitat d'implementar la metodologia d'aprenentatge per projectes a tot el grau. Això va involucrar en el seu desenvolupament tots els mòduls, matèries i assignatures que componen el nostre pla d'estudis des del primer fins al quart curs, treballant de manera coordinada amb tot el claustre de professors de la titulació.

D'altra banda, aquesta concepció s'emmarca en una tendència que considerem fonamental, i que té a veure amb el retorn que la universitat deu a la societat de la qual forma part i que la dota de sentit. La universitat, com a lloc de recerca i de docència, creiem que s'ha de constituir en un generador de capital social per a les comunitats. I aquestes metodologies permeten formar en entorns d'aprenentatge dissenyats de manera molt pròxima als entorns reals professionals. I permeten que els professionals retornin aquest enorme capital a la societat en què, com hem dit, s'ha d'inscriure cada institució de formació superior i que dota de sentit i d'objectius la titulació.

L'aprenentatge basat en projectes com a model d'aprenentatge: descripció dels projectes

Entre les noves metodologies que hem descrit, el claustre de professors de la titulació d'Educació Social de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Màrtir va optar per desenvolupar la de l'aprenentatge basat en projectes per la consideració que, d'aquesta experiència, s'aniria conformant un model educatiu altament relacionat amb la futura pràctica professional, de manera que sorgeix la proposta de desenvolupar dos projectes diferents al llarg del curs acadèmic en què s'integren tots els alumnes de grau i la majoria d'assignatures del currículum ja que una gran part del seu contingut es vinculen directament al projecte.

Això no hauria estat possible sense la implicació i el compromís de l'equip docent que va apostar per aquesta metodologia. La seva acceptació, a més, ha comportat canviar algunes dinàmiques organitzatives ja que es requereix una gran agilitat i fluïdesa en la comunicació entre els membres de l'equip de treball i, a més, comporta la generació d'un discurs comú i l'acord permanent sobre objectius comuns.

Existirà una interrelació entre allò acadèmic, la realitat i les competències laborals

Diferents autors (Dickinson i altres, 1998; Martin i Baker, 2000) han assenyalat que, entre altres, els principis que han de regir el projecte són: estar centrat en l'estudiant i dirigit per l'estudiant; s'ha de definir l'inici, el desenvolupament i el final; el contingut serà significatiu per als estudiants i estarà relacionat amb problemes del món real; existirà una interrelació entre allò acadèmic, la realitat i les competències laborals; ha d'afavorir la reflexió i l'autoavaluació per part de l'estudiant i l'avaluació en base a evidències d'aprenentatge.

En Educació Social s'ha optat per anar més enllà incorporant altres elements que considerem que aporten valor afegit. Així, el producte final de cada projecte es converteix en una activitat real que es du a terme a la universitat dels del principi fins al final. D'altra banda, les accions han de repercutir en col·lectius com la gent gran, les entitats socials o diferents col·lectius socials, atès que tots ells participen activament en el producte final del projecte.

Els dos projectes que es duen a terme en cada quadrimestre, respectivament, són: *Experts en la vida* i *La pràctica de l'educació social i la universitat: un diàleg a tres bandes (àmbits professionals, alumnes i professors)*. En tots dos projectes, els alumnes són els protagonistes del procés, i s'encarreguen de dissenyar, desenvolupar i avaluar el projecte, acompanyats pels professors de la titulació que hi estan implicats.

El projecte del primer quadrimestre, *Experts en la vida*, es coordina des de l'assignatura d'*Intervenció socioeducativa en la tercera edat*, que es realitza a segon curs. A mode d'esquema, es mostren les assignatures i els cursos implicats.

Esquema 1**Experts en la vida. Trobada intergeneracional**

Assignatures implicades

Psicologia del desenvolupament

Educació musical

Intervenció socioeducativa a la tercera edat >> **Tutoritza el projecte**

Noves tecnologies aplicades a l'educació

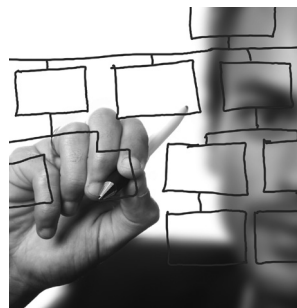
Educació plàstica

Pedagogia del lleure

Organització i gestió d'associacions

Psicologia de l'educació

Mètodes de recerca

Font: Elaboració pròpia

Totes les assignatures s'imparteixen en diferents cursos. A cada una li correspon el desenvolupament de tasques diferents per a la consecució del projecte i del producte final vinculat. En aquest cas concret, és la trobada intergeneracional que es du a terme a la universitat a la qual assisteixen els avis dels alumnes. Com a exemple de les tasques que s'han d'executar i de la implicació d'una assignatura, es presenta el següent quadre, on s'emmarquen només les tasques vinculades a una assignatura.

Quadre 1. Exemple de la distribució de tasques i implicació de les assignatures per al primer projecte**Assignatura:**

Organització i gestió d'associacions

Competències vinculades:

E 13 - Dissenyar i desenvolupar processos de participació social i desenvolupament comunitari

Percentatge avaluat: 20%**Tasques a realitzar:**

- Informe-proposta d'alguns aspectes relacionats amb els processos de participació.
- Targeta de felicitació de la titulació.
- Organització de l'acollida als assistents.
- Ambientació de la jornada (aquesta tasca és compartida amb altres assignatures).
- Reportatge gràfic i muntatge. Pujar-lo al blog.
- Desmuntatge de tot el que s'ha realitzat.
- Analitzar la importància de dur a terme aquestes accions i presentar un informe valoratiu de com ha funcionat.

Font: Elaboració pròpia

Aquest projecte s'inicia a les primeres sessions de classe i s'organitzen les tasques que es duran a terme al llarg del projecte. Els estudiants de tot el grau s'organitzen per comissions de treball com ara recepció, difusió de l'acte, reportatge gràfic, etc. El seu treball està dirigit des de les diferents assignatures i vinculat al contingut que s'imparteix en cada una d'elles. En el transcurs del projecte s'ha diferenciat entre tasques directes i tasques indirectes. Les tasques directes són les que es duran a terme el dia de la jornada, i les tasques indirectes repercuteixen en el projecte però no tenen cap incidència directa en el dia de la realització del producte final, tot i que sense aquestes tasques seria impossible desenvolupar el projecte en tota la seva plenitud.

En el transcurs de la jornada se succeeixen diferents accions (tasques directes) preparades íntegrament pels alumnes i totes seran avaluades pels professors de cada assignatura. Durant tot el procés els estudiants s'han convertit en professionals que han d'organitzar la jornada però que, alhora, han anat desenvolupant altres accions que acaben confluint en el projecte. Cada professor va supervisant les etapes per les quals han anat passant les diferents comissions i revisant els productes aconseguits. Així mateix, determinen quines competències seran avaluades des de la seva assignatura, de manera que quan finalitza el projecte l'alumne ha d'haver aconseguit l'adquisició d'unes competències directament relacionades amb les funcions pròpies d'un educador social.

El segon projecte, *La pràctica de l'educació social i la universitat: un diàleg a tres bandes (àmbits professionals, alumnes i professors)*, té com a producte final una jornada en què s'estableix una trobada i un diàleg entre la universitat (professors i alumnes) i centres professionals d'educació social que acullen alumnes en pràctiques (professionals d'aquests centres i col·lectius amb els quals intervenen). L'assignatura que coordina aquest projecte és la de *Participació social i associacionisme*, que s'imparteix al segon curs i al segon quadrimestre i s'hi impliquen les assignatures que s'imparteixen en aquest període, tal com mostra l'esquema següent:

Esquema 2

La pràctica de l'educació social: un diàleg a tres bandes

Assignatures implicades

Habilitats socials de l'educador social

Necessitats educatives especials

Tècniques i instruments per als processos d'E-A

Participació social i associacionisme >> **Tutoritza el projecte**

Programes d'animació sociocultural

Avaluació de projectes socioeducatius

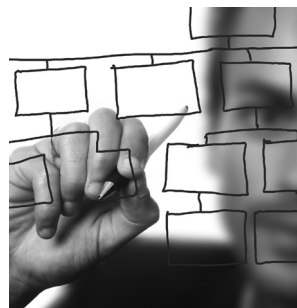
Pràcticum I

Dinàmiques de grup

Pràcticum II

Font: Elaboració pròpia

Tal com passaria al projecte anterior, cada assignatura determina quin contingut vincula el projecte, quina tasca desenvolupa, directa o indirecta, quina competència treballarà a través d'aquesta tasca i quin percentatge li atorga per a l'avaluació. Amb tot això, es du a terme el disseny, el desenvolupament i l'avaluació del projecte, i es valora el nivell d'execució de les tasques contemplades, tal com es mostra a l'exemple següent.



Quadre 2. Exemple de la distribució de tasques i implicació de les assignatures per al segon projecte

Assignatura:

Tècniques i instruments per al procés d'E-A

Competències vinculades:

E9 – Conèixer i emprar les eines, instruments i recursos necessaris per a incorporar-los en la intervenció socioeducativa dels diferents àmbits d'actuació.

Percentatge avaluat: 20%

Taques a realitzar:

- Organització dels tallers de trobada.
 - L'alumne haurà de presentar un informe de les activitats que durà a terme als tallers, justificant la seva adequació i fent una valoració de com ha anat (objectius, competències, valoració, material necessari, etc.).
-

Font: Elaboració pròpia

Cada projecte es proposa unes tasques centrals fixes i inamovibles que es repeteixen un curs rere curs, i unes altres que van canviant i transformant-se en funció del que el grup d'alumnes va proposant. Així, es van construint projectes que encara que mantenen una estructura similar, es renova i s'enriqueix amb les diferents aportacions d'alumnes i professors.

L'avaluació dels projectes es du a terme a dos nivells. D'una banda, l'avaluació que realitza cada docent des de la seva assignatura. D'altra banda, l'avaluació que es realitza de tot el projecte i que està gestionada pels alumnes. Això no obstant, i com a proposta de millora, s'obrirà una tercera via d'avaluació del producte final, adreçada als participants que han assistit a les jornades finals, bé siguin els familiars dels alumnes, en el cas del primer projecte, o els professionals i col·lectius, en el cas del segon projecte, fent servir diferents instruments d'avaluació.

Primeres valoracions i conclusions finals

Després de tres cursos de projectes en grau, i tenint en compte les experiències anteriors, podem extraure ja algunes valoracions que sorgeixen dels agents implicats en el desenvolupament d'aquestes accions.

Valoració dels alumnes

Als alumnes se'ls ha implicat en la valoració del seu aprenentatge a través dels projectes des de cada una de les assignatures i, en especial, des de l'assignatura que coordina el projecte. Per això, es realitzen grups de discussió-avaluació i s'ha generat una taula que pondera, en funció de les tasques, la consecució de les competències.

Pel que fa als resultats d'aquestes (auto)avaluacions podem assenyalar, entre altres resultats d'aprenentatge, que l'alumne:

- Demuestra la seva capacitat per dissenyar, planificar i desenvolupar accions de participació i de convivència amb diferents grups de la comunitat.
- És capaç d'emprar diferents suports materials i tecnològics amb finalitats formatives.
- Desenvolupa la seva capacitat per resoldre conflictes, per comunicar-se adequadament amb diferents experts i per adaptar-se a cada una de les situacions que sorgeixen en el desenvolupament dels projectes.
- Sap buscar, analitzar i gestionar la informació necessària per al desenvolupament de les diferents activitats que componen el projecte.

Dels grups de discussió, caldria ressaltar la valoració que l'alumne atorga a la seva capacitat d'haver gestionat esdeveniments d'aquesta magnitud sense ajuda i d'haver aconseguit coordinar-se amb la resta de companys del grau; i la gran satisfacció obtinguda per part dels agents socials implicats.

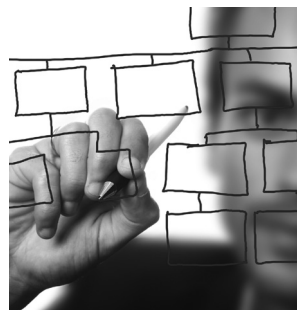
Com a aspectes a millorar, l'alumnat manifesta la distribució del temps, la resolució de conflictes i la distribució adequada de la qualificació respecte a les tasques encomanades; cosa que no ve a ser res més que problemes que l'educador social sol trobar en la seva tasca diària i, per tant, un nou aprenentatge competencial.

Valoració de l'equip docent

Una vegada acabats els projectes, el professorat es reuneix per avaluar el procés. És el moment de destacar els encerts, de considerar els reajustaments i d'analitzar els conflictes per reformular qualsevol aspecte del procés mentre s'avaluen els aprenentatges de l'alumnat.

En un primer moment cada professor ha de valorar el nivell de satisfacció obtingut pel que fa a les competències generals i específiques de la seva assignatura/mòdul/títol. Per això emprarà els instruments d'avaluació dissenyats per a cada tasca assignada. El conjunt de les valoracions indica, a més, el grau de coordinació i ajustament que s'està produint en l'equip docent. Aquesta avaluació esdevé fonamental per a consolidar la metodologia escollida.

Les valoracions del professorat s'ajusten a diferents moments i són reunions de discussió grupal que permeten posar en comú percepcions i avaluacions. Aquestes reunions es produeixen a l'inici del quadrimestre, durant el procés i al final del projecte, que sol coincidir amb el final del quadrimestre. Per poder entendre el treball d'avaluació que realitza el professorat, cal tenir en compte que, prèviament, s'ha dut a terme un important treball de consens per establir una única definició de competències, així com el disseny de tasques que es puguin mesurar amb els instruments d'avaluació generats amb aquesta finalitat, per tal de mesurar el grau de consecució de competències que adquireix l'alumne.



El professorat implicat manifesta que se sent complagut amb el treball realitzat i amb els resultats obtinguts, destacant com a molt enriquidor poder estar permanentment coordinat amb professors de diferents disciplines a l'hora d'organitzar la seva docència. A més, suposa una experiència molt poc freqüent a la universitat ja que s'està avaluant en equip.

Suposa una experiència molt poc freqüent a la universitat ja que s'està avaluant en equip

Dels resultats obtinguts en relació amb les competències generals⁴ que adquireix l'estudiant, podem ressaltar els següents: capacitat d'anàlisi i síntesi; organització i planificació; utilització de les TIC en l'àmbit d'estudi i context professional; gestió de la informació; resolució de problemes i presa de decisions; capacitat per integrar-se i comunicar-se amb experts d'altres àrees i en diferents contextos; habilitats interpersonals; autonomia en l'aprenentatge; adaptació a situacions noves; creativitat; lideratge; iniciativa i esperit emprenedor.

Pel que fa a les competències específiques de l'educador social, els professors han coincidit en el fet que els estudiants poden adquirir les següents competències: identificar els diferents estadis evolutius i graus de desenvolupament de la població objecte d'intervenció; conèixer i diagnosticar les necessitats i interessos fonamentals com a base per a la planificació de la intervenció socioeducativa; analitzar i diagnosticar les diferents realitats complexes que fonamenten el desenvolupament dels adequats processos socioeducatius; conèixer els supòsits pedagògics, psicològics i sociològics que són a la base dels processos d'intervenció socioeducativa; gestionar, coordinar i supervisar entitats i equipaments, d'acord amb els diferents contextos i necessitats; gestionar estructures i processos de participació i acció comunitària; dissenyar i desenvolupar processos de participació social i desenvolupament comunitari; compromís amb la qualitat de l'actuació i respecte pels principis deontològics de l'educador social; conèixer, utilitzar i avaluar les noves tecnologies amb finalitats formatives; mostrar una actitud empàtica, respectuosa, solidària i de confiança vers els subjectes i institucions d'educació social.

L'equip docent ha fet diferents propostes de millora que es poden resumir en la necessitat d'establir una franja horària comuna per als projectes en l'horari diari d'aula; o la conveniència de millorar les eines d'avaluació dels projectes incloent-hi un instrument que permeti mesurar la satisfacció dels usuaris receptors dels projectes (tercera edat, persones amb discapacitat, dones, familiars dels alumnes...).

A mode de conclusió

Als estudis de grau hi ha implícit en el seu desenvolupament la coordinació entre mòduls i matèries, ja que es persegueix que el coneixement no resulti fraccionat per a l'alumne sinó, tot al contrari, es busquen aprenentatges integrats de manera contínua. Tal com apunten Arandia i Fernández (2012), els mòduls organitzen els sabers al voltant de nuclis problemàtics o temàtics que actuen com un únic objecte de coneixement per a tot el procés d'ensenyament-aprenentatge que es produeix dins de la unitat temporal en què té lloc cada un d'ells.

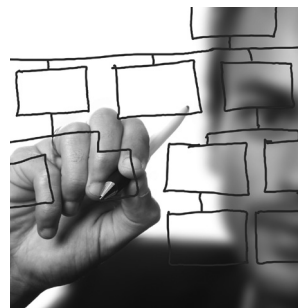
L'experiència de la implementació de la metodologia d'aprenentatge basat en projectes en el grau d'Educació Social de la UCV ha resultat molt satisfactòria a tots els nivells, però no per això podem obviar la importància que té cuidar les persones implicades, professors i alumnes, ja que, com apunta Hargreaves i Fink (2006), perquè un projecte es desenvolupi amb èxit i esdevingui enriquidor hem de cuidar el capital social.

Ens encaminem cap a un nou model d'aprenentatge més basat en la pràctica, que sorgeix de la participació i la col·laboració amb els altres

Les institucions universitàries es beneficien d'equips docents multidisciplinars, que treballen coordinats per establir criteris que afecten la seva docència, la seva manera de gestionar i organitzar la seva tasca pedagògica. Ens encaminem cap a un nou model d'aprenentatge més basat en la pràctica, que sorgeix de la participació i la col·laboració amb els altres (Rekalde, Martínez i Marko, 2012).

Els educadors socials han de ser professionals competents, i una manera idònia d'avaluar el seu procés d'aprenentatge és l'observació directa, generant situacions reals on puguin mostrar el que han après tot posant-ho en pràctica en laboratoris socials. Els escenaris en què hauran de desenvolupar les seves competències seran molt semblants pel que fa a les dinàmiques, canvis i interaccions a aquests entorns d'aprenentatge que anem generant i que pretenem ampliar.

Per últim, i tenint en compte tot el que hem exposat, només ens resta apuntar que l'experiència d'aquests cursos ha estat altament satisfactòria per a tots els equips i, sobretot, per a l'alumnat. I que, a més, està potenciant un procés de reflexió col·lectiva que ens aboca, indefectiblement, a una altra manera d'entendre la docència i l'educació.



Empar Guerrero Valverde
 Professora i coordinadora del pràcticum en el Grau d'Educació Social
 Facultat de Psicologia, Magisteri i Educació
 Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
 empar.guerrero@ucv.es.

Joana Calero Plaza
 Vicedegana d'Educació Social
 Directora del Màster de Conductes Addictives
 Professora en el Grau d'Educació Social
 Facultat de Psicologia, Magisteri i Educació
 Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
 joana.calero@ucv.es

Bibliografia

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”. Dins: *Revista de Docencia Universitaria*. Monogràfic: *Innovaciones para el diseño curricular de los planes de estudio*, 10 (3), p. 99-123. Disponible a www.red-u.net (gener, 2013).

Barnett, R. (2001). *Los limites 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”. Dins: *VI Congreso Estatal de Educación Social*. València.
- Hargreaves, A.; Fink, D.** (2006). “Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo”. Dins: *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”. Dins: *Revista de Educación*, número extraordinari 2008, p. 59-81.
- Huber, G. L.** (2009). “Métodos de enseñanza para el aprendizaje adaptado a la complejidad”. Dins: Medina, A.; Domínguez, M. C. *Didáctica. Formación Básica para profesionales de la educación*. Madrid: Universitas, p. 141-148.
- Llei Orgànica 6/2001**, de 21 de desembre, d'Universitats. *Butlletí Oficial de l'Estat*, 24 de desembre de 2001, p. 307.
- Llei Orgànica 4/2007**, de 12 d'abril, per la qual es modifica la Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'Universitats. *Butlletí Oficial de l'Estat*, 13 d'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.” Dins: *Teoría de la educación, revista interuniversitaria*, 10, p. 36-42.
- Michavila, F.** (2000). “¿Soplan vientos de cambios universitarios?”. Dins: *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 1. Disponible a <http://revistas.um.es/redu/article/view/11441/11021> (juny, 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”. Dins: *Revista de Docencia Universitaria*. Monográfico: *Innovaciones en el diseño curricular de los Planes de Estudio*, 10 (3), p. 209-237. Disponible a [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) (gener, 2013)
- Tejada, J.** (2005). “El trabajo por competencias en el *Prácticum*: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo”. Dins: *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 Aquesta llei s'ha anat desplegant en diferents decrets amb la finalitat d'adaptar la universitat espanyola a l'EEES. Vegeu, entre d'altres, l'RD 1044/2003, d'1 de agost, RD 1125/2003, de 5 de setembre, RD 1509/2005 de 16 de desembre, RD 1393/2007, de 29 d'octubre
 - 2 Simposi Europeu d'Associacions Professionals d'Educadores i Educadors Socials, celebrat del 8 al 19 d'octubre de 2003 a Barcelona.
 - 3 Informació extreta del document *Marc conceptual de les competències de l'educador social*, de l'Associació Internacional d'Educadors Socials.
 - 4 Les competències generals i específiques són les que recull el document elaborat per l'ANECA (2005) *Título de Grado de Pedagogía y Educación Social*, i que han estat recollides per les universitats per proposar la formació de l'educador social. En aquest treball s'han seleccionat les que més s'han repetit des de les diferents assignatures relacionades amb els projectes.
-

