

Asier Huegun  
Arkaitz Lareki  
Xabier Etxague

# Los educadores sociales como protagonistas de un proyecto transformador: una experiencia socioeducativa para repensar la intervención con adolescentes

Recepción: febrero 2014 / Publicación: abril 2016

## Resumen

En este artículo presentamos la experiencia llevada a cabo durante más de un año de un proceso de reflexión para la transformación de la intervención educativa. El objetivo fundamental ha sido la mejora de la práctica en el ámbito de la intervención con adolescentes. Para ello creamos una mesa técnica compuesta por profesionales en la que el centro eran los educadores/as sociales. El proyecto educativo analizado, discutido y mejorado ha sido el Servicio Polivalente para Adolescentes y hemos puesto el foco en tres líneas de intervención: la acción didáctica, la organización interna y la construcción del trabajo en red. Concluimos que la experiencia ha sido satisfactoria a la hora de crear conocimiento teórico que influya en la práctica, al mismo tiempo que hemos generado dinámicas de participación en el propio equipo educativo gracias a la metodología del trabajo realizado.

**Palabras clave:** Educación social, Adolescencia, Organización educativa, Mejora de la práctica

Els educadors socials com a protagonistes d'un projecte transformador: una experiència socioeducativa per a repensar la intervenció amb adolescents

*En aquest article presentem l'experiència duta a terme durant més d'un any d'un procés de reflexió per a la transformació de la intervenció educativa. L'objectiu fonamental ha estat la millora de la pràctica en l'àmbit de la intervenció amb adolescents. Per a això vam crear una taula tècnica composta per professionals en la qual el centre eren els educadors/es socials. El projecte educatiu analitzat, discutit i millorat ha estat el Servei Polivalent per a Adolescents i hem posat el focus en tres línies d'intervenció: l'acció didàctica, l'organització interna i la construcció del treball en xarxa. Vàrem concloure que l'experiència ha estat satisfactòria a l'hora de crear coneixement teòric que influeixi en la pràctica, alhora que hem generat dinàmiques de participació en el mateix equip educatiu gràcies a la metodologia del treball realitzat.*

*Paraules clau*  
Educació social, Adolescència, Organització educativa, Millora de la pràctica

Social Educators as Protagonists of a Transformative Project: A community work experiment as a basis for rethinking intervention with adolescents

*This article is an overview of a process of reflection, carried out during more than a year, on the transformation of educational intervention. The main objective was to improve practice in the field of intervention with adolescents. To do this we set up a technical panel, at the centre of which were community education workers. The specific project to be analyzed, discussed and improved was the Multidimensional Service for Adolescents, with a focus on three areas of intervention: educational action, internal organization and the construction of team working. We conclude that the experience succeeded in creating theoretical knowledge capable of influence practicing, while at the same time generating dynamics of participation in the community education team thanks to the working methodology adopted.*

*Keywords*  
Social education, Adolescence, Educational organization, Improving practice

## Cómo citar este artículo:

Huegun Burgo, A.; Lareki Arcos, A.; Etxague Alcalde, X. (2016). "Los educadores sociales como protagonistas de un proyecto transformador: una experiencia socioeducativa para repensar la intervención con adolescentes". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 62, p. 74-88



## Introducción

Una de las cuestiones básicas de cualquier profesión, y más aun si cabe de los educadores sociales, es cómo mejorar su práctica. La mejora de la intervención socioeducativa es uno de los pilares en los que se desarrolla la labor profesional educativa, ya que es en la propia intervención donde confluyen, entre otras, nuestras propuestas pedagógicas, nuestros anhelos educativos, nuestras habilidades comunicativas... para la consecución de los objetivos predeterminados.

Desde nuestro punto de vista, el trabajo en equipo es una de las herramientas más importantes a la hora de mejorar nuestro quehacer educativo con los educandos. Es por ello que en este artículo vamos a describir la experiencia de creación de conocimiento compartido entre los educadores sociales. Conocimiento para mejorar la intervención, y compartido en el sentido de crear un proceso de reflexión entre iguales, es decir, entre educadores sociales que están trabajando en la intervención educativa con adolescentes.

La experiencia que presentamos a continuación es la descripción y el diseño del proceso participativo de mejora de la intervención con adolescentes en un espacio concreto.

En este artículo los miembros de CUDEA (Grupo de investigación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea) presentamos el proceso llevado a cabo para crear una propuesta para la implementación y puesta en marcha de un Servicio Polivalente para Adolescentes (SPA).

En síntesis, este servicio aglutina lo que hoy conocemos en Guipúzcoa como Gaztelekus (locales de educación para el ocio para los jóvenes de edades comprendidas de 12 a 18 años). Cuando hablamos de mejorar la intervención, en este caso nos estamos refiriendo a (Funes, 2010):

- *Crear líneas maestras de acción y diseño* para prestar una atención adecuada, consensuada y acordada por diferentes agentes educativos.
- *Difundir las formas idóneas de hacerlo* bajo el paraguas del SPA.

El trabajo tuvo como punto de partida la Dirección de Infancia y Juventud, dentro del departamento de Política Social de la Diputación Foral de Guipúzcoa, ya que anteriormente había desarrollado un proceso que tuvo como fruto el informe titulado *Documento base para la definición del “Servicio Polivalente para Adolescentes” en el espacio local*, en el cual se recogían las ideas principales y la propia definición del Servicio, así como su función en el espacio socioeducativo.



Así, el Servicio Polivalente para Adolescentes (SPA) se sitúa en una perspectiva de colaboración institucional entre administraciones que persiguen prestar una atención adecuada a los adolescentes y se refuerzan mutuamente para construir, mantener y difundir las formas idóneas de hacerlo. Igualmente, el SPA es una propuesta que tiende a situarse al lado de otros recursos y servicios locales que se ocupan de los chicos y chicas adolescentes, cumpliendo funciones de tres tipos:

- Complementa lo que hacen otros “servicios generales” (educación, salud, servicios sociales).
- En otros casos se convierte en una propuesta central, normalmente transitoria, que permite a esos servicios y a otros más especializados (de atención a determinadas situaciones o dificultades) llegar hasta el adolescente, poder construir una relación de influencia a partir de las confianzas y referencias que ha construido tanto el propio servicio como los profesionales que desarrollan su labor, es decir, los educadores sociales.
- Finalmente, el SPA hace posible que otros recursos y servicios locales (en la medida que comparten criterios) funcionen mejor, sean visualizados por los adolescentes como próximos a sus intereses y necesidades.

Queda meridianamente claro entonces que la piedra angular del éxito educativo del SPA radica en su propia organización y, cómo no, en la acción educativa que desempeñan los educadores sociales bien sea con los programas y proyectos que se llevan a cabo, bien sea con las actividades que se realizan, así como con la relación afectiva y de influencia que construyen en el día a día con los chicos y chicas adolescentes.

Nos parece subrayable que hacer propuestas de mejora de la intervención socioeducativa desde la perspectiva organizacional y didáctica es una aportación interesante en el ámbito de la intervención con adolescentes

Por todo ello la experiencia llevada a cabo se debe enmarcar en el ámbito de compartir experiencias relacionadas con la organización de las instituciones educativas, así como en el de reflexionar sobre las respuestas que se están aplicando en las instituciones educativas desde el ámbito organizativo a las nuevas demandas y retos que tienen planteadas las propias instituciones.

Nos parece subrayable que hacer propuestas de mejora de la intervención socioeducativa desde la perspectiva organizacional y didáctica es una aportación interesante en el ámbito de la intervención con adolescentes, de cara a la de formación de los educadores para mejorar el recorrido educativo de los educandos y de la intervención que hacen en ese espacio.

Desde el marco comprensivo de la educación social la intervención socioeducativa con y para los adolescentes es fundamental (Parcerisa, 1999). Históricamente el trabajo educativo en la pedagogía del ocio y tiempo libre con adolescentes ha sido un espacio de creación de experiencias y enriquecimiento del desarrollo teórico y práctico de la propia intervención. Podríamos afirmar que la intervención con esa población ha sido un “laboratorio educativo” de cara a afinar, mejorar, resituar e innovar propuestas metodológicas de intervención y propuestas organizativas y de planificación (Lasnier, 2000).

El adolescente quiere que se le preste atención en función de lo que siente, vive, experimenta y comparte con aquellos que son como él o ella, por lo que la labor del educador y/o educadora recae en construir puentes de proximidad relacional para con los adolescentes y en cómo dinamizar sus intereses. En consecuencia la organización de la propia acción educativa tiene como eje básico la relación entre el educador/educadora y los adolescentes, la cual es empática, se basa en la confianza mutua, que da valor a las propuestas de los adolescentes, y que está dispuesta para ayudar y acompañar.



## Marco comprensivo: niveles del diseño en la organización de la intervención socioeducativa

Como bien sabemos para elaborar, desarrollar e implementar cualquier plan de intervención en educación nos encontramos con los denominamos niveles de concreción del currículo (Etxague, 2004). Partiendo del escalafón más alto hasta llegar a la intervención educativa nos encontramos en un primer momento con el marco regulador de la Administración. Dentro de este marco, se especifican y delimitan los ejes vertebradores del plan en los que se especifica el propósito general del propio centro o servicio educativo.

En el caso de nuestra experiencia, colocamos en el primer nivel a la Diputación Foral de Guipúzcoa y a los ayuntamientos, ya que estas dos instituciones son las que garantizan y dan cobertura legal y social a la red de servicios educativos.

El equipo educativo que desarrolla una unidad del servicio educativo está trabajando bajo el paraguas y el contexto creado y desarrollado en el primer nivel y se adecua a los objetivos citados explícitamente en el mismo. Pues bien, el espacio que crea el equipo educativo es lo que conforma el segundo nivel de concreción curricular. En este nivel se llenan de contenido y significado las formulaciones y los objetivos generales del primero, explicitando, desarrollando y detallando el alcance de la intervención educativa. Es decir, es el equipo educativo el que ajusta el “traje” a su propia medida, el que lo personaliza y lo llena de significado para que al acto educativo tome forma, se cristalice y se visualice en la práctica.

En definitiva, el primer nivel (el proyecto) se relaciona directamente con los agentes políticos y, en general, son los técnicos cualificados los que deben de desarrollar o, al menos, poner las bases para poder desarrollar, las políticas educativas derivadas de las decisiones políticas que se hayan tomado.

La labor del educador y/o educadora recae en construir puentes de proximidad relacional para con los adolescentes y en cómo dinamizar sus intereses

## Proyecto de Educación Social (PES)

El segundo nivel (proyectos sociales y educativos) va unido con las áreas de intervención y, por lo tanto, está vinculado directamente a los educandos. *Tiene por objetivo reflejar las necesidades de los educadores y de los educandos en los procesos educativos e, incluso, reflejar el modo de ver el proceso educativo que comparten o van a compartir los agentes del acto educativo*, es decir, los profesionales o educadores y los educandos (Parcerisa, 1999). Es en este nivel donde se enmarca la experiencia que presentamos.

El tercer nivel de concreción es el que define los objetivos, actividades, metodología y evaluación que se van a desarrollar en la intervención. Esto es: es el nivel de concreción más cercano a la práctica.

## Objetivos

El objetivo principal que perseguimos fue crear, diseñar y redactar una guía en la que se explicitara cómo se deberían de *implementar* las ideas del SPA si en un municipio concreto quisieran poner el servicio en marcha. Debajo de eso está la idea compartida por todos los actores de la experiencia de tratar de reorganizar la intervención socioeducativa que estaban implementando y poder sacar conclusiones sustantivas de cara a mejorar la práctica con los adolescentes.

Ese objetivo, a su vez, tuvo dos específicos.

- a) Primero, crear una mesa técnica de expertos para *construir un marco de reflexión y trabajo* que tuviera como objetivo redactar la guía.
- b) Segundo, *dinamizar la mesa de trabajo*, es decir, crear las condiciones favorables para, que desde su propia experiencia, los miembros de la mesa ofrecieran reflexiones significativas para crear conocimiento compartido.

Reflexionar en contextos educativos tiene que ir de la mano con el cambio y la transformación, más allá del mero hecho de pensar “para ver cómo es lo que hacemos”

Desde el punto de vista de organización de las instituciones nos parecen muy interesantes las dinámicas de trabajo compartido en las cuales los actores de una misma institución, entidad o servicio colaboran para reflexionar sobre la intervención que están llevando a cabo y sus efectos en la comunidad y los educandos. Reflexionan para actuar, para incidir y para cambiar la intervención educativa. Es por ello, que el reflexionar en contextos educativos tiene que ir de la mano con el cambio y la transformación, más allá del mero hecho de pensar “para ver cómo es lo que hacemos”.

Por supuesto que el plano en el que están los actores no es común para todos; mientras unos están cara a cara con los educandos, otros tienen entre manos temas técnicos o de planificación del servicio en el que se desarrolla



miembros anteriormente citados. Esta parte de las sesiones de trabajo ha sido la más importante tanto desde el punto de vista de creación de conocimiento teórico como de herramienta metodológica, ya que cada miembro de la mesa, desde su posición (educador, técnico o coordinador) y su experiencia práctica, daba su opinión, visión e interpretación de los hechos, ideas o herramientas planteadas para luego cotejarlas, plasmarlas y verbalizarlas en el grupo.

Cada profesional de la experiencia manifestaba desde la propia experiencia sentida en su desarrollo profesional, lo que subraya la *concepción formativa de la propia metodología* que pusimos en marcha, pues en este proceso conseguimos dar sentido a la práctica de los educadores porque la realidad que se percibe y sobre la que se actúa es sintética, aunque al recogerla en un discurso, la propia estructura del mismo la ordene analíticamente (Orcasitas, 1997).

El proceso participativo que llevamos a cabo quería abrir espacios experienciales para poder vivenciar el hecho de participar (Marchioni, 1991), ya que si bien el ámbito de la intervención con adolescentes es un campo a tener en cuenta, todavía hacen falta experiencias prácticas para poder generar contenido teórico respecto a los procesos participativos.

El equipo educativo es el que genera conocimiento desde la reflexión de su práctica, con la intención de mejorarla

El proceso entre los diferentes actores no tenía por objetivo “conocer cómo es nuestra intervención” sin ir más allá: queríamos introducir determinados efectos en determinadas direcciones. Las palabras de Orcasitas (1997:71, 72) exponen claramente nuestra intención y el papel central del equipo educativo en el proceso: “La necesidad de un equipo educativo comprometido con una intervención social. Es el equipo educativo el motor, constructor y guía de la acción y sus sucesivos ajustes. Es él quien la dota de sentido y al hacerlo se construye. El equipo educativo es el que genera conocimiento desde la reflexión de su práctica, con la intención de mejorarla, y en ese diálogo de acción que proyecta un utópico viable (transformación posible) el educador se socializa, pertenece, compromete, aprende, transforma, da sentido. El propio equipo educativo amplía tanto su comprensión como su acción e impacto en el medio y, por esa necesidad, se reordena internamente: se desarrolla institucionalmente”.

Es por ello que hemos visto conveniente tener clara la idea de transformación, para poder dotar de doble sentido a la experiencia. Por un lado, poner encima de la mesa aquellos temas y aspectos significativos que se quisieran cambiar para poder cambiarlos, y por otro lado, poner a los actores en condiciones de hacerlo. Este último punto, es un punto primordial del aspecto metodológico de la experiencia, pues es un aspecto que a veces cae en saco roto y se olvida. No es suficiente con querer cambiar o transformar nuestra práctica educativa, como dice Martí (2004:2): “Poner encima de la mesa los temas a debatir, para poder transformar aquello que se pretende transformar [...] poner a los actores en condiciones de hacerlo (puesto que las prácticas transformadores deben de desarrollarse desde la propia comunidad)”.

La mejora de la intervención socioeducativa y la creación de conocimiento nos empuja a resituarnos en la realidad, ya que no es suficiente con incorporar a los educadores como sujetos de conocimiento, debemos de vincular la idea de sujeto de conocimiento con la de sujeto de acción. Es decir, que las dos ideas sean una misma cosa, dos caras de la misma moneda, pues *si el educador no se siente como sujeto de acción difícilmente podrá crear estrategias y acciones de cambio*. Por lo tanto, este proceso de construcción del conocimiento construye a los actores –en nuestro caso a los educadores– en protagonistas de un proyecto transformador (Marchioni, 1999).

La mesa o grupo de trabajo realizó cuatro encuentros de trabajo desde finales del 2011 hasta principios de 2013 que han sido dinamizados por el grupo CUDEA. A la hora de garantizar la eficacia, productividad, eficiencia y profundidad en los encuentros o sesiones de trabajo estos han sido los pasos que hemos dado:

1. Realizar el diseño del programa (nuestra propuesta). Propusimos y acordamos que realizaríamos cuatro sesiones de trabajo. La mesa técnica se compuso por:
  - 3 educadores sociales de dos municipios de Guipúzcoa (Donostia-San Sebastián y Legazpi).
  - 2 técnicos de juventud y cultura de los ayuntamientos implicados.
  - 1 coordinador de los Gaztelekus de Donostia-San Sebastián.
  - 3 técnicos de la Diputación Foral de Guipúzcoa.
  - 1 asesor, experto en educación para el ocio.

Cabe destacar la diversidad y pluralidad de los miembros de la mesa ya que disfrutamos de la oportunidad de juntar, en un mismo espacio y al mismo tiempo, a educadores sociales que estaban trabajando en ese mismo instante con adolescentes, a técnicos municipales, encargados de la política educativa, juvenil y cultural del municipio y a técnicos de la Diputación, que tenían una visión más global del espacio socioeducativo adolescente.

2. Antes de realizar cada sesión de trabajo los miembros de CUDEA hemos negociado el guión de cada reunión con el fin de perfilar conjuntamente el proceso y los pasos a dar en cada momento.
3. Después, trasladábamos la convocatoria de cada sesión de trabajo a todos y cada uno de los miembros de la mesa técnica, donde se les dejaba claro los contenidos de trabajo, el programa y el procedimiento de cada sesión. Cada sesión de trabajo duró cinco horas.
4. Al finalizar las sesiones, los miembros de CUDEA hicimos llegar el acta a todos y cada uno de los miembros componentes de la mesa técnica. A su vez, recogimos, sintetizamos y dotamos de valor las aportaciones recogidas y que han sido el producto y el fruto de este trabajo.



Debemos de vincular la idea de sujeto de conocimiento con la de sujeto de acción los educadores como sujetos de conocimiento



5. A la mesa de trabajo se le propuso, y lo vieron con buenos ojos, que los contenidos fueran los siguientes: definir los elementos clave para la implementación del SPA; es decir, la conceptualización didáctica, la organización interna y el trabajo en red.

## Sesiones de trabajo: construcción del conocimiento compartido

El objetivo primordial de las sesiones de trabajo de la mesa técnica o de expertos fue el de *construir conocimiento grupal compartido*

Como ya hemos destacado, el objetivo primordial de las sesiones de trabajo de la mesa técnica o de expertos fue el de *construir conocimiento grupal compartido* para mejorar el espacio socioeducativo de los adolescentes. Para ello, al fin y al cabo, dinamizamos las sesiones.

Desde nuestro punto de vista, la construcción del conocimiento compartido implica la asignación de significados y negociaciones a través de una red o entramado de interacciones que constituye el entorno social y que, en nuestro caso, ha sido la mesa de trabajo (Ubieto, 2007). Ha sido nuestro espacio de aprendizaje y de creación de experiencias. A diferencia de la cooperación pura, donde las tareas a realizar se dividen de modo tal que los individuos trabajan y construyen conocimiento sobre una base individual, el trabajo en colaboración permite compartir las producciones y los resultados de las tareas realizadas por el grupo en su totalidad. En nuestra experiencia, estas acciones incluyeron la capacidad de reelaborar por parte de los miembros de la mesa técnica los fragmentos de su propia red de significados y poder explicitarlos.

En este proceso conseguimos *dar sentido a la práctica de los educadores*. Dar la voz a los educadores para que hablaran, se expresaran y manifestaran cómo era su práctica socioeducativa –en este caso con adolescentes– y para que hablaran de y desde sus experiencias. Con ello quisimos crear condiciones para poder mejorar la propia práctica y dotarla de sentido para que, al fin y al cabo, cada educador/a, cada profesional, se preguntara a sí mismo/a y preguntara a los demás para qué hacía lo que hacía, cómo lo hacía, qué marco teórico había detrás de su práctica, y cuáles eran sus debilidades y fortalezas en la propia práctica educativa con los educandos y con el equipo educativo del que él o ella también era partícipe.

El proceso lo articulamos en tres grandes dimensiones:

### 1. *Dimensión referencial*

La dimensión referencial apunta a la obtención de conocimiento objetivo sobre la realidad que abordamos; es decir, partir de la intersubjetividad de los protagonistas para ahondar en el conocimiento de los Gaztelekus.

## 2. *Dimensión reflexiva*

Sabemos que el lenguaje crea realidad, por lo tanto los actores no sólo hablan de cómo es su mundo, es decir, cómo es la intervención socioeducativa con adolescentes, sino que al hacerlo ya están construyendo una forma determinada de verlo. Se plantean los temas y ejes y sus formas subjetivas de verlo y sentirlo.

## 3. *Dimensión performativa*

Austin demostró desde la pragmática lingüística que las palabras no sólo sirven para referirnos al mundo, sino también para hacer cosas, es decir crean prácticas sociales. En ese sentido, el proceso de creación de conocimiento compartido debía de crear “actos de habla”, o sea propuestas y compromisos. Significaba alimentar el proceso en el sentido de que los actores desarrollaran estrategias de acción con relación a los objetivos perseguidos.

Para que todo ello tomara cuerpo la secuencia de las sesiones de trabajo fue la siguiente:

1. Preparar y/o consensuar con los técnicos de la Diputación el guión de cada sesión.
2. Secuencia de las sesiones:
  - a) Presentación junto con la convocatoria por parte de los miembros de CU-DEA de la propuesta de trabajo para ese día.
  - b) *Trabajo individual y/o grupal sobre los conceptos, ideas y/o procesos propuestos para la consecución de los objetivos de la mesa técnica.* Esta parte de las sesiones de trabajo fue la más importante tanto desde el punto de vista de creación de conocimiento teórico como de herramienta metodológica, ya que cada miembro de la mesa desde su posición (educador, técnico o coordinador) y su experiencia práctica dio su opinión, visión e interpretación de los hechos, ideas o herramientas planteadas para luego cotejarlas, plasmarlas y verbalizarlas en el grupo.

De este modo, realizamos un guión para llevar adelante el diálogo en el grupo de trabajo. Esto nos sirvió para dinamizar las sesiones:

1. ¿Qué es lo que yo hago y qué es lo que hacemos como grupo en el Gazteleku (el espacio educativo)?
2. ¿Cómo valoro lo que hacemos?
3. ¿Cuál es nuestra zona de desarrollo próximo? Es decir, ¿hasta dónde puedo mejorar este aspecto de la práctica que estamos analizando?
4. ¿Cómo puedo mejorar lo que hago y lo que hacemos? ¿Qué es lo que puedo hacer desde donde me sitúo en mi trabajo, para implementar las mejoras en la práctica?



Este gui3n nos sirvi3 para que cada profesional pudiera hablar desde la propia experiencia sentida en su desarrollo profesional respecto a los tres ejes nombrados anteriormente: la conceptualizaci3n didáctica, la organizaci3n interna y el trabajo en red. Sobra decir que sin una actitud no enjuiciadora, en t3rminos rogerianos, sería casi imposible el papel desarrollado por cada uno de los miembros de la mesa.

- c) *Presentaci3n de las conclusiones por parte del secretario de la mesa (miembro de CUDEA) en la mitad y al finalizar la sesi3n.* La parte b) no se podría entender sin ésta. Aquí hicimos de “portavoces grupales” ya que sintetizamos y resumimos verbalmente los aspectos más significativos de cada sesi3n para trasladarlos al grupo y que éste ańadiera matices y mejoras para enriquecer la “cosecha” de cada sesi3n de trabajo.
- d) Evaluaci3n de la sesi3n.

## Resultados: los elementos para la implementaci3n y puesta en marcha del SPA

A continuaci3n reseńamos los elementos más significativos para la implementaci3n de un SPA en cualquier municipio. En otras palabras los frutos conceptuales y de contenido de la experiencia.

El SPA debe de vertebrarse, desde nuestro punto de vista, en tres ejes: el marco didáctico en el cuál se va a enclavar la acci3n educativa, la organizaci3n interna que va a tener para la consecuci3n de los objetivos educativos y la construcci3n del trabajo en red y sus dimensiones para extender, compartir y cooperar en la acci3n educativa con los adolescentes. A su vez, en cada eje vertebrador especificamos cuáles son sus claves:

- a) *Eje vertebrador 1: el marco didáctico*
- Planificaci3n
  - Objetivos
  - Competencias
  - Actividades
  - Metodología
  - Evaluaci3n

La importancia de las competencias a la hora de trabajar con los adolescentes emergió hasta darles status central en el currículum del SPA

En este apartado hemos de subrayar que la conceptualizaci3n de las competencias y su papel central en la práctica de los educadores sociales cobraron especial relevancia para los miembros de la mesa técnica (Rué, 2005). Qué competencias deberían de trabajar y cómo, pasó a ser el eje de la práctica educativa y de la reflexi3n. La importancia de las competencias a la hora de trabajar con los adolescentes emergió hasta darles status central en el currículum del SPA.



## Conclusiones

A modo de conclusión queremos destacar los siguientes aspectos.

- *Conclusiones en relación con la metodología de trabajo*
- a) Queremos subrayar que *la propia metodología de trabajo en la mesa ha sido formativa*. El hecho de poner encima de la mesa expectativas, experiencias, propuesta de solución, ideas y herramientas ha hecho que la mesa de expertos se haya convertido en espacio de aprendizaje, donde se ha ido construyendo conocimiento respecto al hecho socioeducativo con adolescentes, además de hábitos, competencias y vivencias. Gracias a ello hemos concretado *contenidos significativos y específicos* para la mejora de la práctica de los educadores en su ámbito de actuación. Es decir, tras este proceso, que no acaba aquí sino que es el inicio de otro, hemos establecido un marco para ahondar en el diseño marcado por el SPA.
- b) Podríamos decir que la mesa de trabajo ha funcionado como un taller, más concretamente un *taller de participación*. Concluimos que esos talleres deben de guardar las siguientes características:
  - Deben de constituir un proceso de trabajo guiado por conductores-coordinadores, que tiene por objetivo definir y analizar problemas y/o inquietudes para producir soluciones de consenso y, en última instancia, movilizar y corresponsabilizar a los agentes implicados.
  - Un taller o mesa de expertos debe de promover el intercambio de ideas, la creatividad grupal y la toma de decisiones de un número limitado de personas (para garantizar que todas ellas pueden realizar sus aportaciones) en un espacio de tiempo reducido (asumible por los participantes).
  - Un taller se ayuda de técnicas de dinamización que optimizan la creatividad individual y grupal y ayudan a sistematizar los resultados, en un ambiente distendido, agradable y entretenido. Los participantes tienen que saber en todo momento qué es lo que se está debatiendo, cuál es el compromiso que se les pide, y cuáles serán los efectos de las decisiones que se tomen en el taller.
  - La programación de talleres sólo tiene sentido cuando se inserta y articula en un proceso de apertura/cierre que se abre promoviendo el auto-diagnóstico y las ideas creativas y que se cierra provisionalmente –para volver a abrirse–, asumiendo decisiones y corresponsabilidades por parte de los sectores implicados.
  - Un taller, desde la experiencia que hemos relatado, es un momento de diálogo en dos direcciones. En primer lugar, con uno mismo, ya que verbaliza sus ideas, percepciones, intuiciones y sentimientos acerca de una temática concreta; y, en segundo lugar, de reflexión en y con el grupo, ya



## Bibliografía

**Etxague, X.** (coord.) (2004). *Didaktika orokorra*. Donostia-San Sebastián. Erein.

**Funes, J.** (2010). *Documento base para la definición del “Servicio Polivalente para Adolescentes” en el espacio local*. Donostia-San Sebastián. Diputación Foral de Guipúzcoa.

**Lasnier, F.** (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal. Guérin.

**Marchioni, M.** (1991). *Comunidad, participación y desarrollo: teoría y práctica de la intervención comunitaria*. Madrid. Editorial Popular.

**Martí, J.** (2004). *Diagnósticos locales participativos: estrategias, métodos y técnicas*. Universidad Autónoma de Barcelona ([http://www.partehartuz.org/JOELdiagnostico\\_local.pdf](http://www.partehartuz.org/JOELdiagnostico_local.pdf), consultado el 24 de enero de 2014)

**Orcasitas, J. R.** (1997). “La detección de necesidades y la intervención socioeducativa”. En: *Educar*, núm. 21, p. 67-84.

**Parcerisa, A.** (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona. Graó.

**Rué, J.** (2005). *Transformación de las titulaciones al modelo ECTS* (presentación en Power Point). Universidad Autónoma de Barcelona. (<http://www.um.es/ice/plan-formacion-ees/joan-presentacion.pdf>, consultado el 20 de junio de 2011)

**Ubieto, J. R.** (2007). “Modelos de trabajo en red”. En: *Educación Social*, 36, 26-39.