

INTRODUCCIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN ASIGNATURAS DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL

Encarna Bas Peña

Margarita Campillo Díaz

M^a Ángeles Hernández Prados

Ana Sebastián Vicente

Universidad de Murcia

En este texto se describe el proceso seguido por un grupo de profesoras del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la universidad de Murcia, interesadas en la introducción de metodologías docentes activas en diversas asignaturas de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social. Concretamente, las experiencias de innovación recogidas hacen referencia, a la aplicación del *portafolios reflexivo* como mecanismo para promover la evaluación procesual del aprendizaje del alumno, así como un mayor conocimiento de los aprendizajes que se derivan de las clases prácticas; al *método de casos*, como metodología que favorece la adquisición de competencias profesionales, y la conexión entre teoría y práctica; al *aprendizaje basado en problemas*, como metodología que a través del conflicto, de la formulación de interrogantes, promueve la creatividad y construcción del conocimiento, y por último, el aprendizaje a través de proyectos como método que favorece no solo el conocimiento de los aspectos a contemplar en el diseño de un proyecto o proceso de investigación, sino que además les permite profundizar en aspectos vinculados a la materia que por cuestiones espacio-temporales no pueden ser tratados en la misma. Por último, resaltar que a pesar de ser experiencias desarrolladas en diversas materias y cada una de ellas por la profesora responsable de la misma, este grupo valora muy positivamente la posibilidad de compartir ideas y esfuerzos con otros compañeros, manteniendo una coordinación docente elevada y trabajando conjuntamente durante los últimos 5 años en diversos proyectos de innovación que se coordinan en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

1. EL EEES. UNA REFORMA PEDAGÓGICA QUE APUESTA POR UN CAMBIO METODOLÓGICO

En la sociedad hiperacelerada que nos ha todazo vivir, el cambio es una seña de identidad en nuestras vidas. Por un lado, los cambios son cada vez más frecuentes, instantáneos y continuos, favoreciendo la cotidianeidad de experiencias y sentimientos de incertidumbre y de renovación. Por otro, la globalización contribuye a la universalización de las competencias. Por todo ello, seguir pensando en una universidad tradicional, con unos principios locales, no resulta muy adecuado. Tal y como afirma Casas (2005), el paradigma clásico de la universidad no resulta muy congruente con las nuevas realidades y demandas sociales, y científicas, tanto actuales como futuras. De ahí la necesidad de embarcarnos en esta reforma universitaria de los sistemas de educación superior europeos, que aunque naciera con fines socio-económicos, supone una revolución del modelo educativo, así como de los principios pedagógicos y de los procedimientos metodológicos a emplear en la docencia. El período de cambios y reformas que atravesamos en las universidades europeas constituye un punto de inflexión importante no solo para conseguir una mayor convergencia en la estructura de Titulaciones a través del diseño de nuevos planes de estudio, o la modernización de las

políticas universitarias promoviendo un cambio estructural y administrativo, sino fundamentalmente, para innovar en lo que se ha venido a denominar “buenas prácticas docentes”.

La Convergencia Europea concede un papel predominante al aprendizaje centrado en el alumnado así como a la incorporación de nuevas metodologías en los planteamientos educativos universitarios, de manera que promueva el desarrollo de competencias para la inserción y desarrollo profesional. Ello, supone un cambio en cómo se organiza y desarrolla la formación en la universidad, para relacionarla con las necesidades del mundo laboral, lo que supone la necesidad de ir introduciendo nuevas metodologías que ayuden al alumno a adquirir una serie de competencias académicas, profesionales y personales que favorezcan su incorporación al mundo socio-laboral.

La enseñanza tradicional centrada en la transmisión de información a través de clases expositivas focalizada en los contenidos, así como el empleo de técnicas de evaluación que persiguen la memorización, contribuyen poco al desarrollo de las competencias profesionales que el alumno deberá poner en práctica en su puesto laboral. El EEES promueve el uso de metodologías activas, entendidas como aquellas que potencian el aprendizaje activo centrado en el alumno como alternativa a la clase magistral. A continuación se recoge brevemente, las distintas metodologías que la Guía de la titulación de Pedagogía de la universidad de Murcia contempla para el EEES (Mínguez, 2006):

- **La enseñanza basada en proyectos**, también conocido por otros como proceso de *investigación- acción colaborativa* (Lewis, 1946). Se trata de una estrategia de instrucción en la que el producto del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional, en torno al cual se articulan todas las actividades formativas. Constituye un auténtico proceso de formación permanente, en el que los objetivos a alcanzar son: adquirir metodología de trabajo profesional, autogestionar su aprendizaje, aprender a partir de la experiencia y desarrollar la creatividad. Contempla las fases de planificación, acción, observación y reflexión cíclica y colaborativa.
- **Estudio de casos**: es una técnica instruccional en la que los estudiantes analizan situaciones profesionales presentadas por el profesorado, con el fin de llegar a una conceptualización experiencial y realizar una búsqueda de soluciones eficaces. Sus objetivos se centran en formar profesionales capaces de encontrar soluciones expertas, pertinentes y personales a las situaciones problemáticas dadas.
- **Aprendizaje cooperativo**: se basa en estrategias de instrucción en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo. Los objetivos que persigue se centran en el desarrollo de competencias académicas y profesionales, madurar como persona, cambiar actitudes y desarrollar habilidades sociales y de comunicación.
- **Aprendizaje basado en problemas**. El ABP se considera una metodología didáctica que convierte al alumno en el protagonista del proceso de aprendizaje, dotándole de actividad y participación en su propio proceso de aprendizaje (Bejarano y Lirio, 2008). El estudiante aprende, partiendo de un problema, a buscar la información que necesita para comprender el problema y obtener una

solución. Sus objetivos pretenden que el estudiante aprenda a aprender y a seguir aprendiendo a lo largo de la vida, siempre, a partir de la experiencia.

Sin embargo, el cambio de un modelo de universidad tradicional, a un modelo actual que responda a las nuevas necesidades educativas y sociales, no se produce paulatinamente con la declaración de buenas intenciones, sino que exige de un cambio de mentalidad en los docentes, esfuerzos de coordinación docente para renovar las metodologías tradicionales y dirigir nuevos procesos que fomenten la autonomía del alumno, apoyo de los órganos de gobierno de la universidad, clarificación de los procesos, unificación de materiales, así como un análisis comparado de los resultados que la puesta en práctica de estas experiencias conlleva tanto para el profesorado, el alumno y la propia universidad como institución.

2. UN EQUIPO DOCENTE DIVERSIFICADO Y COORDINADO

El proceso de reforma que estamos experimentando actualmente, como cualquier otro, goza de ventajas e inconvenientes. Las conclusiones a las que se llegaron en las I Jornadas de Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza¹ celebradas en el 2006, destacaron las fortalezas y debilidades de la incorporación del EEES en las universidades españolas. Como aspectos positivos de este proceso de reforma señalaban: una mejora en la motivación y autonomía del alumno en su aprendizaje; mayor desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para el desarrollo profesional y personal; favorece el desarrollo de nuevas experiencias de innovación docente; alta implicación del profesorado en el manejo de herramientas y metodologías disponibles; y una mejora del clima social dentro de la Universidad. Por el contrario, en lo que respecta a las debilidades o dificultades se hizo mención a la necesidad de potenciar el contacto del profesorado con el mundo laboral, a la importante sobrecarga de esfuerzo que se requiere del profesorado para el diseño de nuevos materiales y para el seguimiento individualizado y continuo del aprendizaje de los alumnos, a la necesidad de motivar al profesorado y promover un mayor hábito de coordinación, al rechazo de los alumnos al sistema EEES, a la carencia de los alumnos en las competencias de estudiantes y la sobrecarga de esfuerzo con el incremento de trabajos dirigidos, etc. A todo lo señalado, añadimos que deben de establecerse los mecanismos necesarios para promover una mayor colaboración entre los docentes, favoreciendo la coordinación de las materias y evitando solapamientos, reflexionando conjuntamente sobre las experiencias metodológicas que se realizan, promoviendo experiencias interdisciplinares, etc. Se trata entonces que el docente, como miembro de un equipo de docentes, reflexione sobre su práctica, y desde allí, de acuerdo a sus propias necesidades, las del grupo y de los alumnos/ as, proponga mejorarla y participar activamente de esta mejora (Hernández y Fuentes, 2007).

En respuesta a las demandas docentes que se desprenden del proceso de adaptación de la enseñanza universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un grupo de profesoras de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia pertenecientes a diferentes grupos de investigación y diversas subáreas del Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Pedagogía social, Historia de la Educación y Teoría de la Educación), decidimos poner en común nuestras experiencias docentes e introducir algunos cambios metodológicos en las asignaturas que impartimos

¹ Puede consultarse este documento en el siguiente enlace: [www.ehu.es/p200-sheeesct/eu/contenidos/evento/eees_ehu_cursos/eu_cursos/adjuntos/Curso%20G.4%20-%20Antonio%20Herrera%20-%20Universidad%20de%20Zaragoza%20\(2\).ppt](http://www.ehu.es/p200-sheeesct/eu/contenidos/evento/eees_ehu_cursos/eu_cursos/adjuntos/Curso%20G.4%20-%20Antonio%20Herrera%20-%20Universidad%20de%20Zaragoza%20(2).ppt)

en la titulación de Pedagogía y Educación Social. Las profesoras que constituyen esta comunidad de aprendizaje sobre la docencia en la universidad en el marco del EEES, cuyo eje principal es la reflexión compartida sobre las experiencias metodológicas que desempeñamos en nuestras materias, son: Encarna Bas, Margarita Campillo, M^a Ángeles Hernández y Ana Sebastián.

En un principio, nos unía el interés común por mejorar la calidad de nuestra docencia, especialmente teniendo en cuenta los cambios que se avecinaban con la reforma europea, lo que nos impulsó a matricularnos de forma conjunta en una experiencia de innovación de FIPRUMU-4 se enmarca dentro del Plan de Formación Inicial de profesores universitarios noveles 2005/2006, así como en diversos talleres de perfeccionamiento docente vinculados con la temática:

- Talleres relacionados con la incorporación de nuevas metodologías docentes: “Introducción al método de casos como método de enseñanza” (2004), “Evaluación y mejora de la Enseñanza Universitaria: el Portafolios docente” (2005), “Procedimientos y buenas prácticas en la aplicación de los criterios de EEES- 2º edición ” (2005), “La tutoría en el EEES: estrategias de aprendizaje y estudio” (2006), V Jornadas sobre Docencia Universitaria: Evaluación Docente, Formación e Innovación (2007), etc.
- Talleres vinculados a la incorporación de las TIC: “Suma Profesores. Octubre 2005”, Jornada “Las TICS para la enseñanza en la Universidad de Murcia” (2006), “Introducción básica a la elaboración de páginas Web: ficheros HTML” (2007), “WikiContenidos. Herramienta para la creación de la página de contenidos de SUMA” (2007), etc.
- Talleres de formación en filosofía de la educación, para reflexionar sobre el concepto de educación: “Introducción al pensamiento de Michel Foucault”(2005), “Y tú ¿qué ves? Y tú ¿qué piensas?” (2005), “Microfísicas sociales en torno a la escuela” (2006), etc.

Recientemente, la finalidad principal de este grupo es la de poner en común las experiencias de utilización de metodologías activas y colaborativas en la docencia que realizamos en nuestras materias para la adaptación de las titulaciones al EEES. Entre los objetivos específicos que nos planteamos en este grupo de docentes se encuentran:

- Intercambiar y conocer los proyectos de innovación docente que se están desarrollando en nuestra Universidad, así como participar activa y conjuntamente en aquellos que estimamos de nuestro interés común.
- Poner en común y mostrar experiencias en la utilización de TICs en el ámbito de la docencia, integrándolas con otras formas metodológicas que venimos desarrollando.
- Valorar conjuntamente las repercusiones del uso de las nuevas metodologías en la dedicación del profesorado, así como las repercusiones para el alumno.
- Dar a conocer las experiencias que desarrollamos, así como el trabajo que realizamos como grupo docente en diversos foros de reflexión científico.

Por otra parte, a pesar de ser experiencias desarrolladas en diversas materias y cada una de ellas por la profesora responsable de la misma, este grupo valora muy positivamente la posibilidad de compartir ideas y esfuerzos con otros compañeros,

manteniendo una coordinación docente elevada y trabajando conjuntamente durante los últimos 5 años en diversos proyectos de innovación que se coordinan en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. A continuación, se recogen las experiencias en las que este grupo de profesoras ha colaborado conjuntamente:

- 2005-2006. Experiencia de innovación de FIPRUMU-4
- 2005-2006. Proyecto de Innovación Educativa “*Guía de la Titulación de Pedagogía*” al amparo de la Convocatoria para el Desarrollo de Experiencias de Innovación Educativa en el contexto de la Convergencia Europea y coordinado por Ramón Mínguez Vallejos.
- 2005-2006. Proyecto de Innovación Educativa “*Elaboración de Guías Docentes de la Titulación de Pedagogía*” al amparo de la Convocatoria EDUCA 2005, coordinado por Pilar Martínez Clares.
- 2006-2007. Proyecto de Innovación Educativa “*El Prácticum en la Titulación de Pedagogía*” al amparo de la Convocatoria para el Desarrollo de Experiencias de Innovación Educativa en el contexto de la Convergencia Europea y coordinado por Encarna Bas Peña
- 2006-2007. Proyecto de Innovación Educativa “*Adaptación del Prácticum de Educación Social al EEES*” al amparo de la Convocatoria para el Desarrollo de Experiencias de Innovación Educativa en el contexto de la Convergencia Europea y coordinado por Ana Sebastián Vicente
- 2007-2008 Proyecto de Innovación Educativa “*Implementación de la metodología ECTS en asignaturas de la titulación de Pedagogía para su adaptación al EEES*”, aprobado en la Convocatoria para el desarrollo de experiencias de innovación educativa en el contexto de la Convergencia Europea. Coordinadora: Encarna Bas Peña
- 2007-2008. Proyecto de Innovación Educativa “*Implementación de la metodología ECTS en asignaturas de la titulación de Educación Social para su adaptación al EEES*”, aprobado en la Convocatoria para el desarrollo de experiencias de innovación educativa en el contexto de la Convergencia Europea. Coordinadora: Ana Sebastián Vicente
- 2008-2009 Proyecto de Innovación Educativa “*Implementación de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en asignaturas de las titulaciones de la Facultad de Educación*”, aprobado en la Convocatoria para el desarrollo de experiencias de innovación educativa en el contexto de la Convergencia Europea. Coordinadora: Encarna Bas Peña

Respecto al último objetivo específico que nos formulamos como grupo docente: “Dar a conocer las experiencias que desarrollamos, así como el trabajo que realizamos como grupo docente en diversos foros de reflexión científico”, hemos participado conjuntamente en diversas publicaciones y participaciones en congresos. A continuación se recogen algunas de ellas:

- 2006 “Las competencias transversales del pedagogo: Análisis comparado de la percepción de profesores y alumnos”, VI Congreso Internacional Virtual de Educación 2006.

- 2006 “La Formación Inicial del Profesorado de la Universidad de Murcia. Experiencia piloto de innovación (FIPRUMU -4)”, III Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Métodos docentes afines al espacio europeo de educación.
- 2006 “Grupo de innovación para la elaboración de la guía de la titulación de pedagogía”, III Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Métodos docentes afines al espacio europeo de educación
- 2006 “Elaboración de la Guía docente de Pedagogía Social. Una oportunidad de colaboración y planificación docente”, III Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Métodos docentes afines al espacio europeo de educación.
- 2006 “Resultados de los proyectos de innovación 2005/2006: Guía de la Titulación de Pedagogía” I Jornadas Nacionales de adaptación de la universidad de Murcia al Espacio de Europeo de Educación Superior.
- 2007 “El Prácticum en la titulación de educación social: proyecto para la elaboración de la guía docente”, II Jornadas Nacionales sobre el Espacio Europeo de Educación Superior.
- 2007 “Proceso de elaboración de la guía de la titulación de pedagogía”,_II Jornadas Nacionales sobre el Espacio Europeo de Educación Superior.
- 2007 “El trabajo colaborativo en la universidad: elaboración de la guía de pedagogía social”, II Jornadas Nacionales sobre el Espacio Europeo de Educación Superior.
- 2007 “Las guías docentes como recurso para la mejora de la docencia universitaria”, I Congreso Internacional Docencia Universitaria.
- 2008 Guía Docente del Prácticum en la Titulación de educación Social. En Arnaiz, P; Hernandez, L. y Garcia,M:P. (2008) Experiencias de innovación educativa en la universidad de Murcia. Murcia, servicios de publicaciones de la Universidad de Murcia. Pp.213 – 233
- 2008 Proyecto de innovación: “El prácticum en la titulación de Pedagogía”, En Arnaiz, P; Hernandez, L. y Garcia,M:P. (2008) Experiencias de innovación educativa en la universidad de Murcia. Murcia, servicios de publicaciones de la Universidad de Murcia. Pp.189-212

3. DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS METODOLÓGICAS

3.1. El “Aprendizaje basado en problemas” (ABP) en la asignatura de *Intervención educativa sobre problemas fundamentales de desadaptación social* , de la titulación en Educación Social

El ABP es “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (Barrows, 1996). Sus objetivos son el desarrollo de habilidades de pensamiento, la activación de procesos cognitivos y transferencia de metodología de acción intelectual. Trata de poner al alumnado ante un material educativo que le motive a adquirir conocimiento y habilidades, siendo el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Tiene sus raíces en el constructivismo y en el paradigma sociocrítico, surgió en la universidad de McMaster (Cánada). Está vinculado a las pedagogías activas y a la estrategia del aprendizaje por descubrimiento y construcción de conocimientos.

Promueve un conocimiento en base a experiencias y problemas, en situaciones concretas, que reclama una relación dialéctica entre teoría y práctica, “vincula la teoría y la práctica en un todo único: ideas en acción” (Kemmis y McTaggart, 1992:10).

a) Contextualización en la asignatura

Presentamos cómo hemos aplicado, durante el curso 2007-08, el enfoque del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la asignatura “*Intervención educativa sobre problemas fundamentales de desadaptación social*”, que reimparte en 2º curso de la titulación de Educación Social, y es una asignatura troncal y anual. En ella estaban matriculados aproximadamente unos 100 alumnos y alumnas, pero realizaron la evaluación de esta metodología 56.

Indicar que esta asignatura no se ha desarrollado en su totalidad siguiendo el ABP, éste ha constituido una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, combinado con otras estrategias como exposición magistral, ponencias a cargo de diferentes profesionales, exposiciones del alumnado sobre prácticas relacionadas con los contenidos de la asignatura,..

Para poder llevar a cabo innovaciones en la asignatura solicité al Consejo de Departamento acogerme al Real Decreto 1497/1987, porque en el art. 2.7., relacionado con los créditos, permite incluir “actividades académicas dirigidas...”. Esta vía ha permitido incorporar nuevos planteamientos en el desarrollo de la asignatura.

b) Vinculación de la metodología activa en la asignatura y descripción del proceso

El primer día de clase se les presentó al alumnado el Programa de la asignatura, se les explicó lo que se pretendía con la misma, la metodología a seguir, la distribución de las clases en presenciales y no presenciales (una hora a la semana, de las destinadas a teoría) para trabajar en grupo, sobre las prácticas propuestas en relación con los contenidos teóricos, también se les indicó el procedimiento a seguir para realizarlas (aspectos básicos a tener en cuenta relacionados con el formato y con la estructura) para su exposición a todo el grupo, los criterios de evaluación,.. Una vez comentado y aceptado el programa, iniciamos el desarrollo de la materia.

Los grupos de prácticas se constituyeron, de forma voluntaria, entre el alumnado (de tres a seis) con la intención de facilitar, en un primer momento, la realización de las actividades propuestas, la adaptación a la nueva metodología, etc.

Desde octubre a enero se desarrollaron principalmente los contenidos del Bloque I: 1.La Educación Social Especializada como ámbito de la Educación Social. 2. Clarificación y definición de conceptos básicos: intervención educativa, práctica educativa, desadaptación social, adaptación social, inadaptación social, exclusión social, acción educativa. Problemas fundamentales de desadaptación social. 3. La intervención educativa desde diferentes paradigmas teóricos. Fundamentación teórica de la intervención educativa. Teorías. 4. Competencias profesionales: concepto y tipos. Las competencias del educador social... Lo que permitía una visión básica de estos aspectos y daba la entrada a plantear el ABP, con problemas concretos relacionados con la asignatura (drogas, menores, malos tratos, prostitución, violencia, exclusión social,...). Es preciso indicar que interrelacionados con estos contenidos se han desarrollado otros del Bloque II. Estrategias de intervención, el desarrollo de los contenidos aunque tenga que ser progresivo no

tiene porque ser lineal.

Antes de proceder a poner en práctica el ABP, se les explicaron las líneas generales de este enfoque, realizaron una práctica sobre la lectura de varios documentos sobre el mismo, también se puso en SUMA la documentación, y se les indicó bases de datos para la búsqueda de más información, en caso de que quisieran ampliarla.

c) Evaluación y resultados sobre la utilización del ABP

La propuesta de este método de aprendizaje suscitó en el alumnado interés, por una parte, pero cierto desconcierto, por otro, debido a su total desconocimiento respecto a las posibilidades que ofrece en el desarrollo del trabajo cooperativo y autónomo, así como cierta precaución ante la propuesta de actividades desconocidas. Pero, han sido muchos los que han manifestado su acuerdo en la necesidad de introducir cambios en la enseñanza y aprendizaje tradicional, en la incorporación de otras propuestas de aprendizaje, en romper las rutinas establecidas, en salir de ciertos círculos de lectura de textos-comentario en grupo-exposición, en proponer nuevos planteamientos que despierten la curiosidad e interés, etc. Consideran que la práctica realizada es adecuada para tu formación, ha mejorado tus conocimientos sobre el problema elegido, tiene gran utilidad para tu futuro profesional, ha facilitado el conocimiento sobre problemas reales relacionados con tu profesión,

3.2. El aprendizaje basado en proyectos / investigación acción en la asignatura de *Educación Ambiental. Fundamentos pedagógicos*, de la titulación en Pedagogía

La metodología de trabajo por proyectos, si bien resurge en estos momentos, no es nueva ya que viene siendo planteada desde mediados del siglo XX, y autores como Kilpatrick, Dewey, Decroly, Montessori ya nos hablaban, de alguna manera, de ella. Como todas las metodologías activas, no se reduce únicamente a una técnica educativa o a un nuevo método sino que implica un cambio de rol del alumno en la clase y también un cambio en el rol del profesor. El APP se orienta hacia la realización de un proyecto o tarea, se enfoca hacia la solución de un problema complejo o a la realización de una actividad. En términos muy simples ayuda a nuestros alumnos/as a:

- Adquirir conocimientos y habilidades básicas.
- Aprender a resolver problemas.
- Llevar a cabo tareas difíciles utilizando las habilidades y conocimientos que han adquirido.

a) Contextualización en la asignatura

La experiencia concreta que vamos a describir se centra en la asignatura de Educación Ambiental denominada “*Educación Ambiental. Fundamentos pedagógicos*”, que se imparte en 4º y 5º de Pedagogía como asignatura optativa. Esta asignatura pertenece al Plan 2 de la titulación de Pedagogía que hemos impartido durante el primer cuatrimestre del año académico 2008-2009, a 60 alumnos y alumnas de la Universidad de Murcia.

b) Vinculación de la metodología activa en la asignatura y descripción del proceso

La pertinencia de la utilización de esta metodología activa en Educación Ambiental está más que justificada: creemos que la pedagogía que va más acorde con la naturaleza de lo que pretendemos conseguir en E. A. (personas que se van sensibilizando sobre su medio ambiente y van modificando sus actitudes frente a él que se configuran, al fin y al cabo en nuevos estilos de vida personal y social), es aquella que se constituye en un espacio de conocimiento que se preocupa, en última y primera instancia, más por aclarar cuestiones como qué significa construir un mundo sin injusticia y en respecto a nuestro entorno, que por abordar el tipo de exámenes que los profesores y educadores deben pasar a sus alumnos para controlar, con éxito, el nivel de aprendizaje conseguido a lo largo de su enseñanza.

El proceso seguido en la aplicación de esta metodología lo hemos organizado en varias fases:

1ª Fase.

- Explicación, en una sesión, de temas básicos que dan una visión general de la relación entre el medio ambiente y la educación (Educación Ambiental).
- En una segunda sesión hemos realizado una lluvia de ideas para elaborar una relación de los principales problemas ambientales, siempre que sean cercanos a los alumnos y concretos de manera que susciten más interés en ellos y formen parte de su vida cotidiana. Los 60 alumnos, organizados en grupos, han elegido el tema o problema a tratar justificando en cada caso el por qué de su elección.
- Una vez seleccionados hemos dedicado 4 sesiones a aclarar ideas, conceptos y elementos relacionados con los temas seleccionados y que han sido necesarios precisar para iniciar la investigación y planteamiento de cada proyecto.

2ª Fase.

Durante un mes, hemos realizado el desarrollo del trabajo práctico que ha consistido en la investigación directa incluyendo viajes a los lugares, objetos o eventos a investigar. Esta segunda fase ha constituido el corazón del trabajo. Los alumnos han realizado entrevistas, han buscado información en instituciones que tenían relación con el tema o problema seleccionado, han formado sus conclusiones, a base de observaciones han construido modelos, diseñado proyectos de intervención desde diferentes dimensiones o ámbitos, han observado cuidadosamente, anotado hallazgos, explorado, discutido en grupo e incluso se han atrevido a dramatizar sus nuevos conocimientos.

3ª Fase.

Esta tercera fase es de culminación e información: ha incluido preparación y presentación en clase, durante 15 días, de informes y conclusiones sobre los resultados de cada investigación, presentación que han realizado de la forma que han deseado ya sea documental, dramática etc.

Podemos decir que la utilización de esta metodología activa ha conseguido los objetivos para los que fue pensada y realizada.

3.3. EL Portafolios de la asignatura Educación de Adultos de la titulación de Pedagogía.

El Portafolio es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuáles se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y los demás ver sus esfuerzos y logros, en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente. El portafolios como método de evaluación tiene la ventaja sobre otros métodos de que apela a la responsabilidad del alumno sobre su aprendizaje y favorece el aprendizaje autónomo del alumno.

El portafolio del estudiante responde a dos aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, implica toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción entre docente y discente; y, por otro lado, es un método de evaluación que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración lo más ajustada a la realidad que es difícil de adquirir con otros instrumentos de evaluación más tradicionales que aportan una visión más fragmentada. Algunas de las ventajas del portafolios son:

- Ofrece información amplia sobre el aprendizaje
- Admite el uso de la evaluación continua para el proceso de aprendizaje.
- Tiene un carácter cooperativo, implica a profesor y estudiante en la organización y desarrollo de la tarea.
- El alumno al desarrollar esta estrategia proyecta la diversidad de aprendizajes que ha interiorizado. En este modelo se detectan los aprendizajes positivos, las situaciones problema, las estrategias utilizadas en la ejecución de tareas....
- Se pueden compartir los resultados con otros compañeros y con otros profesores.
- Promociona la autonomía del estudiante y el pensamiento crítico reflexivo.
- Tiene un gran componente motivador y de estímulo para los estudiantes al tratarse de un trabajo continuado donde se van comprobando rápidamente los esfuerzos y resultados conseguidos.
- Cuenta desde el principio con los criterios con los que serán evaluados los estudiantes.
- El portafolio es un producto personalizado, por lo que no hay dos iguales.

a) Contextualización en la asignatura

La asignatura Educación de Adultos es una asignatura obligatoria de tercer curso de Pedagogía que se imparte en el primer cuatrimestre. Las prácticas se realizan en clase y en se les facilita el material necesario para su realización. La profesora esta en todo momento disponible para resolver dudas, animar, motivar a los alumnos, etc. en la realización de la tarea propuesta en cada sesión. Las prácticas se desarrollan en grupos de 5 personas, de manera que se favorezca el trabajo en grupo. Al principio se les darán algunas pautas para el buen funcionamiento de los grupos de trabajo.

Al finalizar la practica se hará una puesta en común para asegurarnos que no quedan dudas, que se ha realizado la practica correctamente y en la que los alumnos

podrán intercambiar información opiniones, puntos de vista, ideas, etc. con sus compañeros. Cada alumno debe presentar una memoria individual de prácticas a modo de portafolio en la que se recogen las prácticas corregidas y ampliadas, con aportaciones de la teoría, de lecturas realizadas por los alumnos y otras informaciones adicionales que consideren oportunas.

b) Vinculación de la metodología activa en la asignatura y descripción del proceso

Al alumno se le facilita una guía para la realización del portafolios, de manera que se unifica y homogeneiza la estructura a seguir por todos los alumnos. Este trabajo será realizado individualmente por el alumno a lo largo del curso académico y evaluado por el profesor en base a los criterios que se detallan en el apartado anterior y supondrá el 30% de la nota final. En el portafolios el alumno tiene la oportunidad de reflexionar sobre las prácticas realizadas. Añadiendo a las practicas de grupo sus reflexiones, otras informaciones pertinentes, etc. de manera creativa y personal.

GUIA PARA LA REALIZACION DEL PORTAFOLIOS

- Datos del alumno
- Información general de cada una de las practicas
- Descripción y análisis de cada práctica: actividades realizadas, reflexión y valoración de las mismas, relación con los contenidos teóricos, etc.
- Valoración global de las practicas y del proceso de aprendizaje
- Bibliografía
- Anexos

c) Evaluación del portafolios

En la guía docente de la asignatura se contemplan los criterios de evaluación que se siguen para el portafolios.

- Presentación y aspectos formales (indica, bibliografía, etc.)
- Inclusión de todas las actividades
- Dominio de los términos y conceptos propios de la materia
- Corrección de las actividades
- Capacidad de análisis y de reflexión
- Capacidad de relación de los contenidos entre sí
- Capacidad crítica.
- Inclusión de otra información relacionada con el tema
- Creatividad del alumno

3.4. El estudio de casos en la asignatura de *Pedagogía Familiar* , de la titulación en Educación Social

El análisis de casos es una metodología activa de enseñanza universitaria que consiste en que los alumnos trabajen sobre una situación real que normalmente tiene que ver con una decisión, una oportunidad, un problema o una cuestión compleja afrontada por una persona u organización en un entorno concreto, haciendo uso de su conocimiento y habilidades, los alumnos deben analizar información, posicionarse, experimentar, tomar decisiones (Cruz et al, 2007). Con el análisis de los casos relativos a diversas situaciones problemáticas que se vivencian en contextos familiares y que suelen ser objeto de intervención familiar, se pretende que los alumnos incrementen su motivación intrínseca hacia los contenidos de la asignatura, hacia el ámbito profesional del educador o mediador familiar, y adquieran una actitud dinámica de profundización e interés en otros temas vinculados con la materia. En el método de casos el alumno deberá dominar el contenido teórico recibido en la materia para poder saber aplicar sólo aquello que es pertinente y relacionarlo con la práctica. Por el contrario, en el ABP el alumno no recibe conocimientos sobre la temática a trabajar, sino que debe construirlo el mismo.

a) Contextualización en la asignatura

La Pedagogía Familiar como disciplina se ocupa del estudio de los factores familiares que inciden en los procesos de “educación familiar”, claramente diferentes de otras modalidades de educación. Con los contenidos de esta asignatura se intenta, en primera instancia, introducir a los alumnos de Educación Social en el conocimiento teórico-práctico de los *aspectos básicos* que integran la intervención educativa en los contextos familiares y además, facilitar una mayor comprensión del papel educativo que desempeña la familia, entendida como núcleo social primario, en el proceso de formación de las personas. Este contenido actúa como base para promover orientaciones y programas de intervención educativa en el contexto familiar.

Se trata de una materia optativa de 3º de Educación Social, aunque los alumnos de 1º y 2º pueden matricularse como asignatura de libre configuración. No obstante, ese segundo tipo de alumnos no tiene garantizados las incompatibilidades en el horario, y en ocasiones acaban cursando la asignatura en la modalidad no presencial. Esta asignatura se desarrolla durante el segundo cuatrimestre, concentrados en dos meses antes del periodo de Practicum II.

Partimos de la idea de que el perfil de los alumnos se constituye por un lado, de las características básicas que como grupo presentan y que cambian cada curso académico, junto a las características generales que configuran el perfil profesional en la guía de la titulación, ya que nos encontramos en la última etapa de la Diplomatura de Educación Social. Según su edad cronológica, los alumnos universitarios pueden ser considerados estudiantes adultos. Por lo tanto, se les podría aplicar las características singulares que distinguen a la persona adulta diferenciándolos de otras etapas de aprendizaje. Somos conscientes que todo proceso de generalización de los procesos de aprendizaje tanto de los adultos como de los jóvenes tiene sus limitaciones, y lo más aconsejable es pensar en los alumnos como individuos. Pero reconocemos también, la necesidad y utilidad de contar con información sistematizada o parámetros generalizadores para pensar y planificar nuestra acción docente.

En educación social de forma general, y en particular en Pedagogía Familiar, nos encontramos con un perfil de alumno universitario altamente motivado por su profesión, generalmente suele ser un alumnado *hiper-ocupado*, la gran mayoría además de estudiar en la universidad, colabora de forma activa en alguna organización y trabajan temporalmente, lo que dificulta la presencialidad constante en las aulas. Así mismo se trata de un alumno que valora poco el aprendizaje en si mismo y persigue, por el contrario, un aprendizaje aplicativo, revalorizando mucho la cuestiones prácticas. Por otro lado, al ser una disciplina optativa y encontrarse en una banda horaria poco habitual para los alumnos de educación social, podemos considerar que éstos poseen en principio una alta motivación hacia la asignatura.

b) Vinculación de la metodología activa en la asignatura y descripción del proceso

El estudio de casos en Pedagogía Familiar constituye una herramienta de enorme utilidad para la comprensión de la carga teórica de la asignatura, favoreciendo no sólo la vinculación entre teoría y práctica, sino además el acercamiento de los alumnos a casos familiares propios de su realidad profesional.

Los alumnos constituyen grupos de 3 o 4 para trabajar los casos prácticos que se incluyen en esta metodología. En cada sesión del método de casos trabajamos más de un caso, de modo que cada grupo tiene un caso diferente, lo que nos permite poder diversificar aún más el contenido de la asignatura. Posteriormente pasamos a la puesta en común de los casos en gran grupo, de modo que todos pueden aportar cosas a lo expuesto por los compañeros.

Para favorecer la incorporación de la metodología docente del estudio de casos la materia debe organizarse en bloques amplios que permitan abordar diferentes tipos de *análisis y la resolución de casos* o situaciones problemáticas. Los casos van aumentando en complejidad conforme vamos avanzando en los contenidos de la asignatura. De esta manera se favorece el aprendizaje continuo, ya que el alumno deberá utilizar los conocimientos que le aporta esta y otras asignaturas para poder dar respuesta cuestiones cada vez más complejas. A continuación presentamos la guía que vincula los bloques de contenido de la materia con los casos que se analizan en cada uno de ellos.

CONTENIDOS (Temas)	CASOS PRACTICOS
Presente, pasado y futuro de la familia en una sociedad de cambio. Origen y evolución histórica de la familia.	Análisis de la realidad familiar actual (composición demográfica, tipo de familias, economía familiar, familia e inmigración, relaciones de pareja, etc.) a partir de una serie de tablas y graficas estadísticas.
La diversidad de modelos familiares: tradicionales y emergentes.	Estudio de casos: identificar el itinerario familiar, los tipos de familia, las características de cada tipo de familia,... <ul style="list-style-type: none"> - Vuelta a las raíces - Acógeme solo por un tiempo - Al borde de la desesperación - Rompiendo convicciones - Un embarazo inoportuno - No soy homosexual - Leyes y modelos familiares

La función educativa de la familia: hábitat natural de la transmisión en valores.	Estudio de casos: identificación de tipos de familia, estilos de educación familiar, etc. <ul style="list-style-type: none"> - Se analizan 9 casos diferentes extraídos del libro Nardone, G; Giannotti, E; Rocchi, R: (2003) <i>Modelos de familia</i>, Edit. Herder.
La convivencia familiar y labor educativa de los padres ante los conflictos intrafamiliares	Estudio de casos: identificación de tipos de familia, estilos de educación familiar, orientaciones a las problemáticas derivadas de la convivencia familiar,... <ul style="list-style-type: none"> - Reparto de tareas domesticas - Conflictos padres e hijos - El cumplimiento de normas en casa - Conflictos entre hermanos
Familias y escuela: una relación necesaria	Estudio de casos: identificación de tipos de familia, estilos de educación familiar, orientaciones a las problemáticas derivadas de la relación familia escuela,... <ul style="list-style-type: none"> - Mi primer día de cole - Falsas expectativas académicas de los padres - Habito lector. ¿Competencia escolar o familiar?
Familias y medios de comunicación: una relación inevitable	Estudio de casos: identificación de tipos de familia, estilos de educación familiar, orientaciones a las problemáticas derivadas de la relación familia y medios de comunicación,... <ul style="list-style-type: none"> - Adicción a Internet - Limites en la interacción con los medios de comunicación - Falsas expectativas académicas de los padres - Aprendiendo juntos

c) Evaluación y resultados sobre la utilización del método de casos

La nota final incluirá: las prácticas realizadas en clase, el trabajo de profundización y la nota de la prueba escrita.

- Realización de una prueba final escrita de carácter teórico-práctico sobre los contenidos de la asignatura (60%). Esta prueba se realizará en la fecha y hora indicadas en el calendario oficial fijado por el Decanato y se pedirá a los alumnos el dominio de unos conceptos mínimos y el análisis práctico de un supuesto o estudio de casos familiares.
- Análisis de los casos prácticos de la materia (40%)
- Trabajo opcional de profundización de un tema concreto relacionado con la asignatura: violencia de género, violencia intrafamiliar, relaciones de pareja, el diálogo familiar, familias canguro o de acogida, familia e inmigración, etc. (10%)

En la aplicación de esta metodología en esta asignatura, durante 4 años, he podido comprobar que se desprenden múltiples ventajas:

- Alta motivación en los alumnos
- Favorece el aprendizaje activo
- Favorece la relación entre conocimientos teóricos y su aplicación práctica
- Permite diversificar el contenido
- Constituyen simulaciones profesionales
- favorece el desarrollo de competencias profesionales
- Comparte las ventajas del aprendizaje colaborativo

Por otra parte, en lo que se refiere a las dificultades del uso de esta metodología, podemos mencionar:

- Dificultad para narrar y recoger casos
- Dificultad para la selección de los casos
- Los alumnos se sienten inseguros con lo que “aprenden unos de otros”
- Desconfían de esta forma de evaluación poco convencional

4. CONCLUSIONES

Para concluir nos gustaría enfatizar los aspectos positivos derivados de esta colaboración entre docente. En este sentido, son diversos los autores que afirman en sus textos las múltiples ventajas que se desprenden de la coordinación entre docentes universitarios, valorando muy positivamente la posibilidad de compartir ideas y esfuerzos con otros compañeros que trabajan con intereses comunes. “Trabajar con otros permite, entre otras cosas, tener espacios donde compartir, contrastar y avanzar en el conocimiento de cada área. También permite acudir de forma conjunta a convocatorias públicas y privadas de financiación, elemento básico para llevar adelante los proyectos. Sin embargo, esta forma de trabajo, tan habitual en la actividad investigadora, es aún excepción cuando hablamos de docencia” (Martínez, et all, 2006). Asimismo, la acción sinérgica y el trabajo colaborativo, de acuerdo a Antúnez (1999) “...permite analizar en común problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios. Proporciona a nuestros estudiantes la educación de calidad que, sin duda, merecen exige que entre las personas que les educamos existan ciertos planteamientos comunes y también criterios y principios de actuación suficientemente coherentes. Esos requisitos no son posibles sin la adecuada coordinación que proporciona la colaboración mediante el trabajo en equipo” (p. 90).

BIBLIOGRAFIA

- ANTÚNEZ, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar*, no 24, páginas 89-110.
- BARROWS, H. (1996). Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. En WILKERSON, L., Y GIJSELAERS W.H. (eds.): *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, pp. 3-12.

- BAS PEÑA, E. (2008). El Aprendizaje basado en problemas” (ABP) en Educación Social, en XXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: “Sociedad Educadora, Sociedad Lectora.
- BEJARANO FRANCO, M.T. Y LIRIO CASTRO, J. (2008) La utilización de problemas auténticos en la enseñanza superior. En ESCRIBANO GONZÁLEZ, A. Y DEL VALLE LÓPEZ, A (2008) *El aprendizaje basado en problemas (ABP): una propuesta metodológica en Educación Superior*. Narcea.
- CASAS, M. (2005) Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 2 (2) Disponible en: <<http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/casas.pdf>> [Última consulta: 25 abril 2007]
- CASAS, M. (2005) Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 2 (2) Disponible en: <<http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/casas.pdf>> [Última consulta: 25 abril 2007]
- CRUZ, A.; BENITO, A; CÁCERES, I. Y ALBA, E. (2007) Hacia la convergencia europea: relato de una experiencia de innovación docente en la UEM. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 42/7 – 25 de mayo de 2007
- HERNÁNDEZ SERRANO, M.J. Y FUENTES AGUSTÍ, M. (2007) *De la búsqueda de información presencial a la búsqueda virtual. Estudio casos y modelos de buenas prácticas en la Universidad siguiendo las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior*. Actas del congreso Virtual educa, Brasil, 2007.
- KEMMIS, S. Y MCTAGGART, R. (1992). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona, Laertes.
- MARTÍNEZ, A.; HERNÁNDEZ, C.; VIVARACHO, C. E. ; SIMÓN, A. ; ARRANZ, G. ; MARTÍNEZ, M. Y PRIETO, O. (2006) *Introducción de metodologías activas en el aprendizaje de la Informática: Experiencia del grupo GREIDI*. XII Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática. Julio 2006. Bilbao. España <http://www.greidi.uva.es/articulos/JENU106.pdf>