

LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DESDE UNA MIRADA DIDÁCTICA

Núria Giné Freixes^a y Artur Parcerisa-Aran^b

Fechas de recepción y aceptación: 17 de febrero de 2014, 12 de marzo de 2014

Resumen: La mirada de la educación social desde la didáctica puede aportar explicaciones y orientaciones para, junto con otras miradas, ayudar a mejorar la intervención socioeducativa. Aunque la historia de la didáctica, al haber estado muy ligada a la educación escolar, en ocasiones ha dificultado que se valorasen suficientemente sus aportaciones, hoy en día los conocimientos didácticos se consideran valiosos y útiles para la tarea de los educadores y educadoras sociales. La terminología que utiliza en ocasiones suscita dudas pero las opciones terminológicas deben tomarse en función de la significación y de las aportaciones específicas de un término determinado respecto a otros. Como ilustración de lo que puede aportar la didáctica a la educación social se revisan algunas cuestiones relacionadas con el proceso de planificación socioeducativa. Unas reflexiones finales inciden en la necesidad de la colaboración entre disciplinas como una alternativa adecuada para enfrentarse a la complejidad de la intervención socioeducativa.

Palabras clave: intervención socioeducativa, didáctica, planificación, secuencia educativa.

Abstract: The didactics' point of view on social education, when used in addition to other approaches, can provide explanations and guidance to improve social educational intervention. The history of educational methodology, due to its close link to school

^a Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.

^b Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.

Correspondencia: Gran Via de les Corts Catalanes, 585. 08007 Barcelona. España.

E-mail: artur.parcerisa.@ub.edu



education, has sometimes lead to underestimate its contributions. However, didactic knowledge is nowadays considered useful and valuable for the task of social educators. Didactics terminology used has sometimes arisen doubts, but terminological options require to be chosen according to the significance and the specific contributions of a particular term. As an illustration of what can provide didactic methodology to social education, several questions related to social educational planning process are reviewed. Some final considerations highlight the need for collaboration between disciplines as a suitable alternative to target the social educational intervention complexity.

Keywords: educational intervention, educational methodology, didactic, educational sequence.

INTRODUCCIÓN

La intervención educativa admite y necesita distintos tipos de miradas. En este artículo proponemos y acotamos cómo la mirada desde la didáctica, compaginada con otras, puede ayudar a mejorar los procesos socioeducativos. Apuntamos por qué nos parece necesaria esta mirada y también algunas dificultades que históricamente no la han hecho fácil.

Para ilustrar qué puede significar la perspectiva didáctica esbozamos algunas cuestiones que nos parecen relevantes. Tratamos del diagnóstico socioeducativo, de la construcción de un modelo, de los objetivos educativos, de la diversidad de tipos de contenidos de aprendizaje, de algunas ideas desde las cuales abordar la metodología, del concepto de evaluación y de la perspectiva de la secuencia educativa.

Concluimos con unas breves reflexiones finales.

1. DIDÁCTICA Y EDUCACIÓN SOCIAL: UNA COLABORACIÓN NECESARIA

No hace demasiado tiempo que la didáctica ha sido aceptada por profesionales y estudiosos de la educación social como una disciplina que puede aportar conocimientos útiles para ayudar a mejorar la intervención socioeducativa. Aunque aún existe alguna reticencia, desde que los titulados en Educación Social han ido insertándose en la profesión son ya muchos los que consideran que desde la mirada didáctica se puede contribuir de manera relevante a mejorar los procesos educativos en lo que se denomina ámbito social o educación no estrictamente escolar¹.

¹ Entiéndase *estrictamente escolar* en el sentido de no obviar el papel que pueden tener educadores y educadoras sociales en las instituciones escolares, tal como se pone de manifiesto en Parcerisa, 2008.



Las dificultades que ha tenido la didáctica para ir siendo aceptada provienen de su historia: a menudo se la ha considerado una disciplina demasiado identificada con la escuela. La terminología que utiliza ha ayudado a esta identificación restrictiva.

En la actualidad, existen estudios, investigaciones y publicaciones que presentan el conocimiento didáctico como necesario para la educación social. Estos trabajos han ampliado la mirada didáctica y la han contextualizado en un tipo de educación que comparte cuestiones básicas con cualquier otro tipo de educación intencional (también con la escolar, por lo tanto) pero que, a su vez, tiene características específicas. En esta línea, ya hace algunos años definimos la didáctica como “una disciplina científica que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en ambientes organizados de relación y comunicación intencional (tanto escolares como extraescolares) con la finalidad de orientar sobre cómo mejorar la calidad de estos procesos” (Parcerisa, 1999: 40).

En esta definición, que incluye la referencia a la educación social, se ha optado por mantener el término *enseñanza*, aunque optar por otro término, como por ejemplo *intervención* o *acción educativa*, quizás hubiera sido más favorable a la imagen de la didáctica desde la educación social. Optamos por hablar de procesos de enseñanza-aprendizaje por un motivo semejante al que optamos por el término *intervención socioeducativa*.

Carballeda (2002: 93), a partir de un análisis del término *intervención*, señala que, por un lado, puede significar ‘mediación, intersección, ayuda o cooperación’, mientras que por otro lado significa ‘intromisión, injerencia, intrusión, coerción o represión’. De aquí surge una polémica que ha llevado a algunos autores a decantarse por el término *acción socioeducativa* en lugar de *intervención socioeducativa*. Desde nuestro punto de vista, utilizar *intervención* puede estar justificado si aporta algo de específico con relación al otro término, puesto que su significación –como apunta Carballeda– no tiene por qué ser negativa.

Optamos por *intervención* porque coincidimos con Llena y Úcar (2006: 24-25) cuando apuntan que la sustitución del término “acción por intervención añade especificidad al sentido del término y enfatiza la perspectiva que asigna dirección o foco al concepto de acción, que podría resultar en exceso genérico”. El término *intervención*, a nuestro parecer, responde mejor a la idea de intencionalidad educativa y a la idea de especificidad de la acción (no cualquier acción socioeducativa es una intervención).

Entendemos que el concepto de intervención educativa puede y debe entenderse como orientado a favorecer el desarrollo de la autonomía de la persona en el planteamiento y en la resolución de sus problemáticas. Asimismo, como se dice en Llena y Parcerisa (2008: 44-45), en la intervención

Se debe conseguir articular lo público (convivencia, orden social) y lo privado (derecho a la diferencia y autonomía). Es decir, se trata de entender la práctica educativa como un



acompañamiento en el que el educador o la educadora sea capaz de reconocer las capacidades y potencialidades del educando o educanda, de escuchar sus demandas y necesidades, de dejarlo actuar y tomar decisiones, de mediar con el contexto, de facilitar contextos de desarrollo y escenarios donde las potencialidades del educando y la educanda puedan desarrollarse del mejor modo posible.

Nuestra opción por el término *enseñanza* también se basa en su significado y en valorar lo que aporta de específico este término respecto a otros. Entender la enseñanza como algo solo propio de la institución escolar es una visión muy restrictiva y, desde nuestra perspectiva, poco acorde con la realidad del mundo en que vivimos. Hoy en día no solo se reciben enseñanzas en la escuela². Sobre esto creemos que no es necesario insistir. Evidentemente, nos estamos refiriendo a un concepto amplio de enseñanza en lo que se refiere a lo que puede ser objeto de ella: no solo los hechos y conceptos, sino también los procedimientos y las actitudes.

A partir de esta concepción abierta del término, acorde con el contexto social actual, creemos que hablando de enseñanza-aprendizaje se focaliza la atención en que precisamente este proceso es nuclear en la educación social. La relación educativa intencional propia de la educación social consiste en una relación de enseñanza-aprendizaje.

Quizás alguien pueda objetar que hablar de enseñanza puede entenderse como una visión de la relación educativa muy directiva, donde hay una persona que enseña y otra que aprende. Esta visión –en las antípodas de la nuestra– ni se sustenta en un enfoque de la relación educativa que pretenda favorecer el desarrollo de la capacidad de autonomía del sujeto, ni puede mantenerse si se tienen presentes las aportaciones más actuales de la psicología respecto a cómo se favorece el proceso de aprendizaje.

En todo caso, nos parecería un error que una interpretación restrictiva de la didáctica no hiciera posible avanzar aún más en el fortalecimiento de un espacio de confluencia entre la didáctica y la educación social. Ya hace algunos años decíamos que “ni los didactas ni los educadores lo deberían permitir porque significaría dejar al margen aportaciones que pueden contribuir de manera relevante a mejorar la tarea educativa que se desarrolla, día a día, en el ámbito social” (Parcerisa y Forés, 2003: 76). Afortunadamente, desde que en el año 2003 escribimos estas palabras, la situación de colaboración ha mejorado mucho, tanto porque los educadores y educadoras han ido viendo el interés de la mirada didáctica, compaginada con otras, como porque algunos didactas hemos ido adecuando la disciplina a las especificidades de la educación social.

² Hoy en día, las fuentes de información son tantas, su densidad es tan elevada y las opciones del sujeto para acceder a ellas son tan abiertas que incluso pueden desorientarlo o desbordarlo (Downes, 2010).



Como se recoge en un documento del Ayuntamiento de Barcelona (2001: 7) sobre las y los educadores sociales de atención primaria, “el proceso educativo sólo puede considerarse como tal *si comporta una transformación o cambio en las capacidades de la persona que se educa*. Si no se ha producido cambio, no se ha producido aprendizaje”. En esta concepción de los procesos socioeducativos, la didáctica se convierte en una disciplina útil, al proporcionar conocimiento que orienta sobre cómo analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre cómo diseñar procesos de enseñanza (o de intervención educativa) que ayuden a desarrollar aprendizajes.

La didáctica puede proporcionar conocimientos que les sirvan a educadores y a educadoras para analizar su propia práctica, planificarla, revisarla... tanto en lo que se refiere a las intenciones educativas, como a las estrategias metodológicas, organizativas y para la evaluación, al análisis de necesidades y potencialidades, etc.

La didáctica se preocupa de cuestiones como las siguientes:

... qué relación hay entre las intenciones educativas (lo que pretendemos) y lo que hacemos o tenemos que hacer para intentar conseguir las intenciones; cuáles son las estrategias más adecuadas para ayudar al aprendizaje de actitudes, de habilidades o de conceptos o para ayudar a desarrollar la autonomía y la capacidad de tomar decisiones y de hacerse protagonista del propio proceso de aprendizaje y del propio proceso vital por parte de las y de los educandos; cómo, cuándo y qué evaluar para obtener información que, una vez analizada y juzgada, nos permita tomar decisiones sobre la manera de enfocar el proceso educativo; cuáles son los elementos que nos pueden ayudar a analizar la dinámica de un grupo o a tomar decisiones para mejorarla, etc. (Parcerisa y Forés, 2003: 72).

Tal como apuntamos en un texto anterior (Parcerisa, Giné y Forés, 2010: 26-29), la didáctica puede y debe contribuir al desarrollo de una serie de competencias del educador y la educadora social:

- Capacidad de *análisis y de síntesis* para comprender y valorar el contexto, el colectivo y el conjunto del proceso educativo, sus partes y sus secuencias.
- Conocer los *supuestos y fundamentos teóricos* de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación como requisito necesario sobre el que fundamentar la comprensión, la propuesta, la valoración y la mejora del proceso educativo.
- Compromiso con la *identidad, desarrollo y ética profesional* como requisito necesario sobre el que fundamentar la propuesta, la valoración y la mejora del proceso educativo de forma colaborativa y colegiada.
- *Organización y planificación* para desarrollar los procesos educativos necesarios optimizando cada una de sus fases.



- Diseñar, *aplicar programas y estrategias de intervención* socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.
- Conocer la teoría y la metodología para la *evaluación en la intervención* socioeducativa como requisito imprescindible para la regulación, la autoformación y la mejora.
- Resolución de problemas y *toma de decisiones*, asumiendo que el conjunto de competencias de un educador o educadora social se orientan, en definitiva, a resolver/regular con criterio y profesionalidad a favor de las personas, los colectivos y las instituciones que lo requieran.
- Capacidad *crítica y autocrítica* para examinar y enjuiciar las actividades institucionales, los compromisos asumidos, los procesos educativos iniciados y el propio desarrollo profesional.
- Autonomía en el *aprendizaje para orientar el estudio y el desarrollo profesional* en general de modo cada vez más independiente, autorregulándose en los éxitos y en los errores, tomando iniciativas y asumiendo la responsabilidad del propio aprendizaje.

La didáctica, desde hace algunos años, se encuentra en un proceso de reconstrucción, en el cual, desde nuestro punto de vista, hay que situar su apertura más allá del marco escolar predominante. Tal como apunta Salinas (1995: 46), en este proceso de reconstrucción, los didactas no deben olvidar que la teoría que se genera en esta disciplina “además de describir, criticar, tratar de comprender, de-construir, etc., debería elaborar algún tipo de discurso propositivo razonado para la acción”. En el marco de aceptación de la complejidad de la práctica educativa, de su multidimensionalidad e inmediatez, y del abandono de concepciones sobre la prepotencia de la prescripción para conducir una enseñanza de calidad, se mantiene la necesidad de plantearse la relación entre el discurso teórico y la práctica, entre la dimensión explicativa de la didáctica y la dimensión orientativa.

Como decíamos en un texto anterior (Parcerisa, 1999: 8), “los conocimientos didácticos no pueden proporcionar prescripciones de validez universal –ni en el ámbito social ni en el escolar– pero pueden proporcionar recursos para analizar las situaciones y los problemas educativos y orientar sobre posibilidades de acción”.

El valor instrumental del conocimiento didáctico dependerá, en última instancia, del uso real que educadores y educadoras hagan de él y este uso se encontrará mediatizado por distintos tipos de orientaciones y prescripciones, por la cultura profesional del colectivo, por sus condiciones de trabajo, etc. En todo caso, desde nuestro punto de vista, el valor intrínseco de la didáctica para la educación social debe estar en función de una teleología orientada a la iluminación u orientación para mejorar la calidad de los proce-



sos de enseñanza-aprendizaje. Los conocimientos didácticos nos parece que pueden ser útiles tanto para la planificación de la intervención socioeducativa como para el análisis de la práctica con la finalidad de mejorarla.

A continuación nos centramos en la planificación, señalando algunas cuestiones que consideramos especialmente relevantes desde la perspectiva didáctica. Muchas de ellas son también aplicables para analizar la práctica socioeducativa con la finalidad de mejorarla (por ejemplo, la idea de secuencia educativa).

2. DE LAS INTENCIONES AL PLAN DE ACCIÓN

La didáctica se interesa tanto por los medios como por los fines, por lo que, desde su mirada, la planificación socioeducativa consiste precisamente en prever medios (metodología, recursos, etc.) en coherencia con unas determinadas intenciones explicitadas.

Los proyectos en educación social son necesarios puesto que la intervención socioeducativa es intencional, por lo que hay que definir qué es lo que pretendemos y cómo esperamos conseguirlo. Como señalan Barbosa y Moura (2013: 16), “muchos resultados derivados de proyectos educativos difícilmente se alcanzarían solo con ajustes en las actividades rutinarias del sistema”.

La planificación debe entenderse como un plan de acción que requerirá irse adaptando a la práctica. Uno de los errores en que se puede caer es en el “rigor de la planificación” (Galcerán, Planella y Vilar, 2003: 18), una confianza excesiva en el detalle de lo que se ha previsto.

La planificación abierta y flexible debe compaginarse con un espacio para la improvisación puesto que en la intervención socioeducativa

se producen pequeñas situaciones, muchas veces casi imperceptibles, pequeños efectos que no tenemos controlados, que hacen que, de golpe, todo pueda cambiar. En esto consiste nuestra destreza como educadores, en el hecho de saber capturar estos instantes y dotarlos nuevamente de carga educativa (Forés, 2002: 93-94).

En ocasiones hemos escuchado que el mejor proyecto es aquel que no se cumple. Esta afirmación responde a la idea de que es necesario contar con una guía que oriente nuestra práctica, pero, como la realidad con la que nos encontraremos siempre será distinta y singular, habrá que ir modificando el proyecto inicial. Además, “el proceso de planificación-acción-evaluación es un círculo: a partir de la información suministrada por la evaluación se toman decisiones que modifican la acción y, por tanto, lo que habíamos planificado” (Parcerisa y Usurriaga, 2012: 74).



Creemos que más que pensar en proyectos para no llevarlos a término, es mejor diseñarlos de manera que incluyan la previsión y la flexibilidad suficientes y de manera que el propio proyecto contemple mecanismos que pretendan facilitar los procesos de regulación por parte del educador o educadora, así como de autorregulación por parte de los educandos y educandas. “Un buen proyecto es aquel que proporciona herramientas para responder mejor a situaciones complejas y singulares” (Parcerisa y Usurriaga, 2012: 70).

Se trata de pensar en proyectos socioeducativos en los que se contemplen acciones, tiempos, espacios y personas para facilitar los procesos de regulación de la acción educativa y de autorregulación de las acciones de aprendizaje. Una manera de diseñar y revisar proyectos con esta perspectiva es desde una visión de secuencia educativa (Giné y Parcerisa, 2003). Tratamos de este concepto más adelante.

En el proceso que va desde decidir las intenciones hasta diseñar el plan de acción son muchos los aspectos que se deben considerar y a los que el conocimiento didáctico puede aportar algo. A continuación señalamos algunas cuestiones que nos parecen de especial interés: la importancia y complejidad del diagnóstico o evaluación inicial, la necesidad de construir un modelo educativo, la diversidad de concepciones de objetivo educativo, la diversidad de contenidos y sus implicaciones, algunas ideas transversales desde las cuales abordar la metodología, el concepto de evaluación y la perspectiva de secuencia educativa.

2.1. *Las intenciones a partir del diagnóstico o evaluación inicial*

El diagnóstico o evaluación inicial constituye una pieza clave de un entramado pedagógico que se plantea la adecuación de los proyectos de intervención socioeducativa a la práctica, a la realidad. Como todo en educación, la etapa del diagnóstico es compleja, entre otras razones porque

A la hora de llevar a cabo su intervención, las instituciones parten de una agenda temática/política preconcebida que pone sobre la mesa una serie de fenómenos que por razones diversas son construidos como problemas sociales y es sobre ellos sobre los que se debe intervenir. Para ello se ponen en marcha toda una serie de planes estratégicos, programas, recursos materiales y humanos cuyo objetivo es resolver estos problemas. La lógica de intervención resolutoria que tienen las instituciones y su visión centrada en los resultados a corto plazo hace muy difícil la intervención socioeducativa (Llena y Parcerisa, 2008: 48).

El encargo recibido y el análisis del contexto y de la institución son la puerta de entrada para abordar un *análisis de necesidades y potencialidades* (nos parece importante esta



doble visión) a partir del cual especificar intenciones para el proyecto. Teóricamente esto parece claro pero, en la práctica, la cuestión también es compleja porque los conceptos de necesidad y de potencialidad están cargados de valores: distintos observadores ven cosas distintas.

En los enfoques prescriptivos o normativos de análisis de necesidades y potencialidades, se parte del concepto de que las necesidades son algo que existe, que hay que encontrar. Se distingue entre demanda y necesidad real puesto que se piensa que, en ocasiones, las demandas que se reciben esconden las necesidades verdaderas. En esta perspectiva, se pretende que el análisis sea lo más creíble posible, con fuentes e instrumentos de recogida de información adecuados y triangulando la información, aunque en última instancia será el profesional quien llegue a las conclusiones y establezca la priorización.

En los enfoques participativos o democráticos se considera que la necesidad es un constructo complejo, y que son las propias personas afectadas las más capacitadas para identificar, relacionar entre sí y priorizar sus necesidades (teniendo también en cuenta las potencialidades de las que disponen). El o la profesional asesora y acompaña en el proceso, pero quien llega a las conclusiones y a la priorización es el propio sujeto o los propios sujetos. A su vez, con este proceso se pretende ayudar a las personas para que aprendan a identificar sus propias necesidades y, de esta manera, puedan ser más autónomas en la resolución de sus problemas.

El análisis de necesidades y potencialidades, y el diagnóstico en su conjunto, es una cuestión clave para dotar de sentido real al proyecto socioeducativo, pero la coherencia entre las conclusiones del diagnóstico y la formulación de las intenciones y del plan de acción no siempre es evidente en muchos proyectos.

Parece obvio que las conclusiones del análisis de necesidades tienen que constituir el punto de partida para diseñar cómo intervenir a fin de, precisamente, dar respuesta a las necesidades. Aunque parece obvio, en ocasiones, en la práctica, no se procede así: los prejuicios y las ideas previas de quienes tienen que diseñar la intervención llevan a malinterpretar o a sesgar las conclusiones del estudio de necesidades o, incluso, a prescindir de él (Parcerisa, Giné y Forés, 2010: 59).

A partir de las conclusiones del diagnóstico creemos que es importante acordar un *modelo educativo* en el que se definan los ejes básicos sobre los cuales se va a sustentar la intervención. Se trata de llegar a acuerdos, de manera sintética, en lo esencial: finalidades de la intervención, sistema de organización, modalidad, enfoque metodológico y para la evaluación. Es importante que el modelo sea viable, realista, coherente con los recursos disponibles o con los que se pueden conseguir. La dificultad de acordar un modelo está



en la necesidad de llegar a consensos y de adecuarse a los condicionantes detectados en el diagnóstico.

Partiendo del modelo (en ocasiones el propio Proyecto educativo de la institución ya lo recoge), el siguiente paso es formular unas *intenciones* claras. Es cierto que el proceso de aprendizaje es mucho más rico y complejo que las intenciones educativas que se hayan formulado pero estas son indispensables

para orientar la intervención; para servir de guía que indique hacia dónde nos encaminamos (aunque tengamos que hacer muchos rodeos); para ver si lo que pretendemos se ajusta a las necesidades, al contexto y a la institución en el marco de la cual intervenimos y para poder evaluar si estamos avanzando en nuestros propósitos (Parcerisa, Giné y Forés, 2010: 61).

La cuestión de las intenciones es altamente compleja y nos parece un error optar en la formación de futuros técnicos o profesionales por una simplificación que consista en dar unas pautas rígidas sobre una determinada manera de plantearse estas intenciones. No es aquí el espacio para profundizar en ello, pero sí para apuntar que es necesario reflexionar sobre el concepto de competencia profesional y sobre las distintas concepciones como se puede entender lo que es un objetivo educativo: objetivos desde el punto de vista del educador o educadora, objetivos desde el punto de vista del aprendizaje del educando o educanda, objetivos como resultado o como proceso... Detrás de cada concepción hay, a su vez, una concepción sobre la educación. La cuestión, por lo tanto, no es baladí.

Los objetivos de aprendizaje –procesuales o de resultados– se refieren a determinados contenidos: factuales, conceptuales, procedimentales, actitudinales. Aquí creemos que se da otra cuestión clave para la planificación socioeducativa: cada tipo de contenido requiere estrategias de enseñanza y estrategias de evaluación acordes con sus características. Evidentemente es recomendable trabajar los contenidos de manera integrada, siempre que sea posible. Ello solo comporta que las estrategias para la enseñanza-aprendizaje integrado deben permitir el aprendizaje y la evaluación de los distintos tipos de contenidos que se integran. Los cuadros siguientes resumen las características de cada tipo de contenido en relación con su proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación.



CUADRO 1

Enseñanza-aprendizaje de hechos (basado en Parcerisa, Giné y Forés, 2010: 62-64)

<p>HECHOS (saber)</p>
<p>Hechos propiamente dichos, situaciones, datos, fenómenos. Son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • concretos • singulares <p>Ejemplos: terminología, fecha de un acontecimiento, etc.</p>
<p>ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MEDIANTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repetición. • Memorización.
<p>EVALUACIÓN MEDIANTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pruebas o preguntas orales. • Pruebas objetivas: de preguntas cerradas, de opción múltiple, de completar, de relación, tipo test, etc.

CUADRO 2

Enseñanza-aprendizaje de conceptos (basado en Parcerisa, Giné y Forés, 2010: 62-64)

<p>CONCEPTOS (saber)</p>
<p>Conjunto de objetos, hechos o símbolos que tienen ciertas características comunes. Los conceptos conllevan un grado de abstracción y exigen necesariamente un cierto grado de comprensión.</p> <p>Ejemplos: inmigración, diversidad, escuela, adolescencia, etc.</p>
<p>ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MEDIANTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de elaboración y construcción personal (hasta llegar a “entender” el concepto) a través de un proceso de inducción o de deducción. • Aplicación (en contextos distintos) para interpretar un fenómeno o una situación y para situar hechos en el concepto que los incluye.
<p>EVALUACIÓN MEDIANTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación del uso (aplicación en el contexto). • Pruebas específicas (generalmente, escritas), aunque hay que tener presente que la definición de un concepto no garantiza que se haya aprendido. • Situaciones de resolución de problemas que permitan ver cómo se aplica un concepto.



CUADRO 3

Enseñanza-aprendizaje de procedimientos (basado en Parcerisa, Giné y Forés, 2010: 62-64)

PROCEDIMIENTOS O HABILIDADES (saber hacer)
<p>Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas que conducen a la consecución de un objetivo. Los procedimientos o las habilidades pueden ser más o menos complejos. Ejemplos: lectura, dibujo, análisis de una situación, interpretación de un plano, etc.</p> <p>ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MEDIANTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelos. • Ejercitación (práctica). • Interpretación del procedimiento con los conceptos que tienen relación con él. • Aplicación a situaciones diversas y simulaciones. <p>EVALUACIÓN MEDIANTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pruebas específicas diseñadas para que los sujetos muestren que saben seguir los pasos y llegar correctamente al final de un proceso y transferirlo a la realidad. • Observación de tareas prácticas en las que los sujetos ejecutan una habilidad.

CUADRO 4

Enseñanza-aprendizaje de actitudes (basado en Parcerisa, Giné y Forés, 2010: 62-64)

ACTITUDES Y VALORES (ser o estar)
<p>Valor: creencia individual sobre lo que se considera deseable, principio normativo de conducta que provoca determinadas actitudes. Actitud: predisposición relativamente estable a actuar de determinada manera.</p> <p>ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MEDIANTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de consenso sobre actitudes básicas. • Análisis y reflexión. • Resolución de conflictos/situaciones problema. • Modelos. • Currículo oculto. <p>EVALUACIÓN MEDIANTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación. • Diálogo. • Información de otras fuentes (familia...). • Coevaluación (con compañeros y compañeras). • Análisis de la práctica y del currículo oculto.



2.2. El plan de acción

Un proyecto, para no quedarse en las buenas intenciones, requiere unos mínimos: actividades o acciones que desarrollar, un tiempo específico para estas acciones, un espacio concreto donde realizarlas y personas determinadas para llevarlas a término. ¿Es evidente? Sí, lo es, pero también es cierto que la falta de previsión realista de alguno de estos “mínimos” ha impedido llevar a la práctica lo que se pretendía en determinados proyectos. Por otra parte, tener muy presentes estos requisitos es muy útil para convertir un proyecto ideal en un proyecto realista. Encontrar el punto justo entre lo que creemos que debería hacerse y lo que es posible es una cuestión clave.

Seleccionar el método más adecuado para la consecución de los fines siempre ha presentado una serie de dificultades nada fáciles de superar, dado que la elección del método va a contribuir, sin lugar a dudas, al logro de resultados mejores o peores en función del camino, la vía y el procedimiento para el logro de los mismos. Si en todas las ciencias la elección adecuada del método juega un papel esencial, esto se hace especialmente significativo en la educación, donde tienen más importancia los procesos que los resultados, pues la educación se realiza en el proceso mismo. Es más, los resultados serán más o menos pertinentes según la atención que hayamos prestado al proceso (Pérez Serrano, 2003: 193).

La metodología de un acompañamiento educativo puede ser muy diversa. Sea esta como fuere, nos parece que existen unas nociones que siempre se deberían tener presentes (Parcerisa, Giné y Forés, 2010: 65-67):

- *Idea de proceso*: la acción socioeducativa requiere tiempo y tiene que verse como un proceso en el cual se dan avances, pero también estancamientos y retrocesos.
- *Idea de negociación*: tanto la necesidad de que el educando se implique en su propio proceso de aprendizaje como la concepción del aprendizaje como un proceso de desarrollo de la capacidad de autonomía del sujeto convierten la corresponsabilidad entre educador y educando en una cuestión central.
- *Idea de trabajo a partir de las potencialidades*: cuando nos fijamos más en las potencialidades que en los déficits del sujeto mejoramos nuestras expectativas y, con ello, ayudamos a producir un clima emocional más cálido, ofrecemos más información al educando o educanda sobre sus progresos y tendemos a ofrecerles más oportunidades.
- *Idea de aproximación sistémica*: hay que contemplar a los sujetos y las situaciones educativas desde una perspectiva ecosistémica en la cual es tan importante fijarse en las partes como en el todo.



- *Idea de flexibilidad y adaptabilidad*: tal como señala Schön (1992), cada situación educativa es específica y, aunque puede parecerse más o menos a otras, es singular y compleja.

Un componente muy importante del plan de acción es la *evaluación*, la cual en muchos proyectos socioeducativos no se contempla con suficiente rigurosidad. Quizás, en parte, sea debido a la dificultad de evaluar, puesto que –como señalan Gimeno y Pérez (1985)– los factores que afectan a los procesos y determinan los resultados educativos son múltiples y actúan interactivamente. Además, la evaluación se relaciona directamente con la jerarquía de valores. Como señala Roselló (1990: 37), hay que preguntarse *quién* quiere que la evaluación se realice y *por qué* razones y *quién* quiere la información que originará la evaluación y *por qué* razones.

Desde la década de 1960 hasta hoy han surgido nuevas propuestas alrededor de la evaluación educativa que inciden en su valor para que el sujeto pueda conocer sus progresos y sus dificultades y, con ello, pueda mejorar su aprendizaje: en su interés para mejorar la intervención educativa, en la necesidad de conocer los efectos no previstos de esta intervención, entre otras. En todas estas propuestas se contempla la necesidad de relacionar la evaluación con la toma de decisiones, entendiéndola como

el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam, 1987).

Si la evaluación tiene que ser un recurso fundamental para ayudar a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, es necesario evaluar –como hemos visto antes– el aprendizaje de los distintos tipos de contenidos. Asimismo, si la evaluación tiene que hacer un seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de cara a tomar decisiones para favorecerlos, necesariamente tendrá que partir de determinadas concepciones sobre cómo se producen estos procesos y sobre el rol en ellos del educador y del educando.

Partiendo de la idea de que el sujeto debe implicarse activamente en su proceso de aprendizaje, la evaluación tiene que ayudarle a autorregular este proceso. Para esta autorregulación es clave la retroacción o *feedback*. Por otra parte, si la evaluación tiene que serle útil al educador para regular su intervención, este necesitará información creíble a lo largo del proceso.

Se trata, por lo tanto, de compaginar la evaluación de resultados finales (función acreditativa de la evaluación), con otras dos funciones: la formativa y la formadora. La primera



se refiere a las decisiones dirigidas a mejorar el proceso de enseñanza [...] en función de la información recogida, analizada y juzgada.

La función formadora (término aparecido en la década de 1970) se refiere a la evaluación como mecanismo para desarrollar conductas autónomas de aprendizaje, para aprender a aprender y a autorregular el propio proceso de aprendizaje (Giné y Parcerisa, 2013: 97-98).

La evaluación no debe ser un componente al margen de los demás, sino que tiene que concebirse como presente a lo largo de todo el proceso y en íntima conexión con los demás componentes de un proyecto. Mirar la planificación y la práctica socioeducativa desde una perspectiva de secuencia lo puede facilitar.

2.3. La secuencia educativa, una manera de ver la práctica socioeducativa

La mirada del proceso educativo desde una perspectiva de secuencia (Giné y Parcerisa, 2003) facilita el análisis holístico y permite considerar el conjunto de componentes de la intervención educativa y sus interrelaciones. La secuencia puede dividirse en tres fases: inicial (cuando comienza la intervención), desarrollo (de comprensión, ejercitación, aplicación, etc. de los distintos contenidos) y cierre de la secuencia (síntesis y estructuración de los aprendizajes).

Para cada fase deberán planificarse estrategias coherentes con las intenciones del proyecto y favorecedoras del proceso de aprendizaje. Nos parece esencial que se tenga permanentemente presente una doble mirada: la del educador o educadora y la del educando o educanda.

El siguiente cuadro resume esta doble mirada en cada una de las fases, apuntando qué debería tenerse presente para favorecer el proceso de aprendizaje (Giné y Parcerisa, 2003: 41).

En el cuadro 5, para cada fase de la secuencia educativa se señalan las cuestiones clave: la evaluación inicial o detección de las ideas previas y la presentación de la secuencia en su fase inicial; la regulación por parte del educador o educadora y la autorregulación por parte del sujeto en la fase de desarrollo, y la síntesis y estructuración del aprendizaje en la fase de cierre de la secuencia.

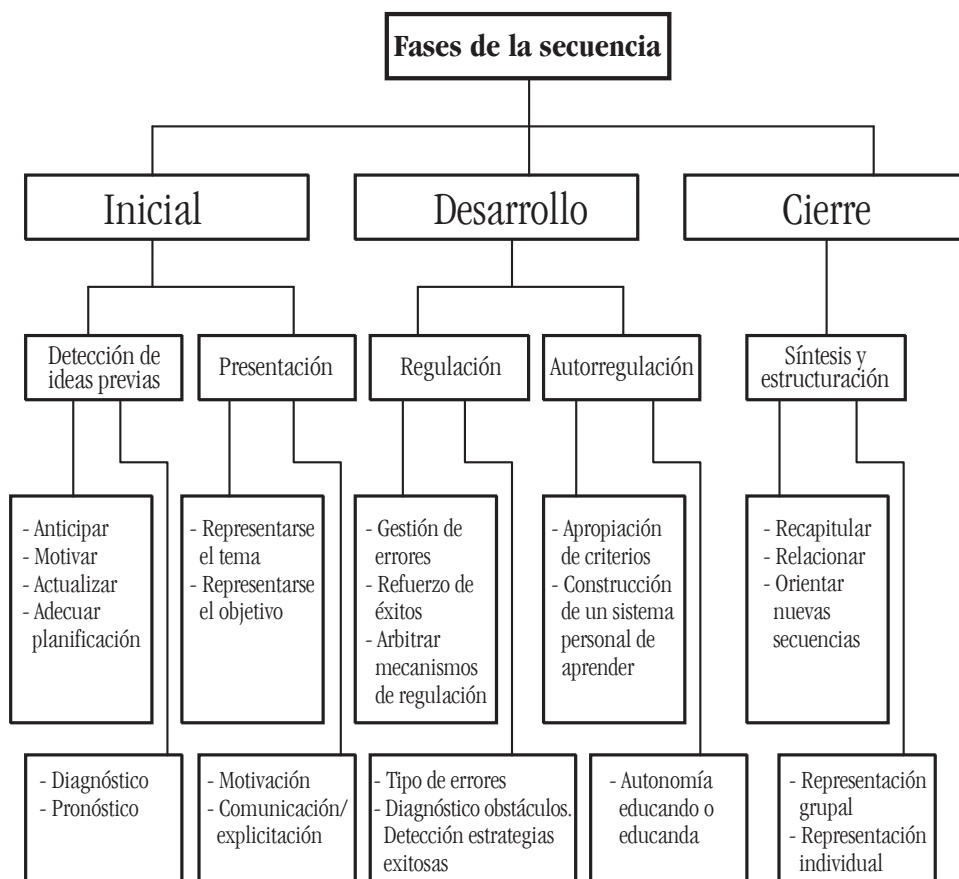
Para cada una de las cuestiones, en los recuadros inferiores se indican las funciones que deberían cumplirse para el educador o educadora. Por ejemplo: en la fase inicial será necesario prever actividades para hacer un diagnóstico y, a partir de él, un pronóstico orientador de la secuencia, así como actividades para reforzar la motivación y comunicar las intenciones de la secuencia. En los recuadros anteriores, se indican las funciones que



deberían cumplir las actividades de cada fase desde el punto de vista del educando o educanda. Por ejemplo: en la fase inicial, las actividades deberían servirle para anticipar qué se pretende con la secuencia que se inicia, reforzar su motivación, actualizar sus conocimientos previos, adecuar su planificación a lo que prevé que tendrá que hacer en la secuencia, representarse mentalmente el tema objeto de la secuencia y su objetivo.

La idea de secuencia educativa, con sus tres fases y la doble mirada, ha resultado potente cuando hemos trabajado en proyectos y en análisis de la práctica con educadores y educadoras.

CUADRO 5
Secuencia educativa



3. UNAS BREVES REFLEXIONES A TÍTULO DE CIERRE

En las páginas anteriores hemos pretendido mostrar algunas de las cuestiones que preocupan a la didáctica y que esta puede aportar para la formación y para el apoyo a educadores y educadoras sociales. Hemos optado por apuntar diversas cuestiones, aunque necesariamente de manera breve, pero hemos tenido que dejar fuera otras cuyo interés quizás no sea menor, como la cuestión del currículo oculto o la investigación sobre la propia práctica, por ejemplo.

Nuestra intención ha sido mostrar qué puede significar mirar la práctica socioeducativa desde la perspectiva didáctica. Las cuestiones esbozadas han pretendido visualizarlo.

Hemos hecho referencia a la necesidad de un enfoque sistémico y nos parece importante aplicarlo también en las miradas sobre la educación social. En este sentido, se hace muy necesario fomentar la interrelación entre las distintas disciplinas que tienen como campo de estudio este ámbito de acción educativa. En la Universidad de Barcelona, ya hace algunos años que estamos desarrollando un proyecto conjunto de cuatro asignaturas, dos del Departamento de Didáctica y dos del Departamento de Teoría de la Educación, en el Grado de Educación Social: los estudiantes tienen que realizar un trabajo conjunto para dos asignaturas en el primer semestre (un diagnóstico socioeducativo) que continúan con otro trabajo conjunto para otras dos asignaturas (el diseño de un proyecto socioeducativo a partir del diagnóstico).

La experiencia se ha ido consolidando año tras año y ha servido, además de para visualizar la necesidad del trabajo conjunto ante los estudiantes, para que el profesorado de las distintas disciplinas conociéramos mejor las distintas perspectivas y enfoques. Trabajar en una línea semejante a esta, aunque en ocasiones no es fácil, nos parece un buen camino para poner en común lo que puede aportarse desde cada disciplina y favorecer consensos que, en ocasiones, parecen muy difíciles por el desconocimiento mutuo. Ninguna disciplina puede pretender ser autosuficiente y, en contextos tan complejos como los actuales, la colaboración entre las miradas de distintas disciplinas es imprescindible porque, como dice Morin (2001: 119), citando a Pascal, es imposible “conocer las partes sin conocer el todo, igual que conocer el todo sin conocer particularmente las partes”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJUNTAMENT DE BARCELONA (2001) *L'acció socioeducativa als Serveis Socials d'Atenció Primària de l'Ajuntament de Barcelona*. Documento policopiado.
- BARBOSA, E. F. y MOURA, D. G. (2013) *Proyectos educativos y sociales*. Madrid, Narcea.



- CARBALLEDA, A. J. (2002) *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Barcelona, Paidós.
- DOWNES, S. (2010) “New Technology Supporting Informal Learning” en *Journal of emerging technologies in web intelligence*, 2 (1): 27-33.
- FORÉS, A. (2002) *Quan la didàctica porta el nom d'educació social*. Barcelona, Fundació Pere Tarrés.
- GALCERÁN, M.; PLANELLA, J. y VILAR, J. (2003) “Límits i possibilitats de l'acció educativa en educació social” en *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 25: 10-29.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (coord.) (1985) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- GINÉ, N. y PARCERISA, A. (2003) *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona, Graó.
- GINÉ, N. y PARCERISA, A. (2013) “Evaluar y aprender” en BAUTISTA, G. y ESCOFET, A. (eds.) *Enseñar y aprender en la universidad. Claves y retos para la mejora*. Barcelona, Octaedro/ICE UB: 91-118.
- LLENA, A. y PARCERISA, A. (2008) *La acción socioeducativa en medio abierto*. Barcelona: Graó.
- LLENA, A. y ÚCAR, X. (2006) “Acción comunitaria: miradas y diálogos interdisciplinarios e interprofesionales” en ÚCAR, X. y LLENA, A. (coords.) *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona, Graó.
- MORIN, E. (2001) *Tenir el cap clar*. Barcelona, La Campana.
- PARCERISA, A. (1999) *Didáctica en la Educación Social*. Barcelona, Graó.
- PARCERISA, A. (2008) “Educación Social en y con la institución escolar” en *Pedagogía social. Revista ineruniversitaria*, 15: 15-27.
- PARCERISA, A. y FORÉS, A. (2003) “¿Didáctica y Educación Social: una convivencia llena de posibilidades?” en *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, 25: 70-81.
- PARCERISA, A.; GINÉ, N. y FORÉS, A. (2010) *La Educación Social. Una mirada didáctica*. Barcelona, Graó.
- PARCERISA, A. y USURRIAGA, J. (2012) “Revisión de proyectos. Diseñando nuevos retos” en FORÉS, A. y NOVELLA, A. *7 retos para la Educación Social*. Barcelona, Gedisa: 67-82.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003) *Pedagogía social-Educación Social*. Madrid, Narcea.
- ROSELLÓ, J. (1990) *El disseny de Projectes Socioculturals*. Barcelona, IMAE.
- SALINAS, B. (1995) “Límites del discurso didáctico actual” en AA. VV. *Volver a pensar la educación*. La Coruña/Madrid, Fundación Paideia/Morata, vol. I: 45-60.
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós/MEC.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid, Paidós.

