



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

NUEVAS METODOLOGÍAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS EN EDUCACIÓN SOCIAL.

- Riberas Bargalló, Gisela
Universitat Ramon Llull
Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
Santaló 37, 0821, Barcelona, Espanya
griberas@peretarres.org
- Rosa Gregori, Genoveva
Universitat Ramon Llull
Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
Santaló 37, 0821, Barcelona, Espanya
grosa@peretarres.org
- Vilar Martín, Jesús
Universitat Ramon Llull
Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
Santaló 37, 0821, Barcelona, Espanya
jvilar@peretarers.org

1. **RESUMEN:** Los profesionales de la educación social trabajan en contextos de complejidad. En estas realidades, han de poner en juego habilidades y competencias propias de profesionales críticos y reflexivos. La formación universitaria debe incorporar nuevas metodologías que aseguren esta capacitación. En esta comunicación se presenta una experiencia de innovación metodológica de trabajo integrado por materias que asegure el pleno desarrollo de las competencias profesionales.
2. **ABSTRACT:** The professionals of the social education are employed at contexts of complexity. In these realities, they have to bring into play skills and competencies of critical and reflexive professionals. The university degree must incorporate new methodologies that assure this training. In this communication we present an experience of methodological innovation of work integrated by subjects that assures the full development of the professional competencies.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

3. PALABRAS CLAVE: Metacognición, trabajo por materias, evaluación, aprendizaje significativo. / **KEYWORDS:** metacognition work integrated by subjects evaluation, meaningful learning.

4. DESARROLLO:

a) Objetivos

Nos hemos planteado como finalidad establecer estrategias metodológicas que realmente contribuyan a formar profesionales reflexivos. Para ello, en nuestro trabajo se plantean los siguientes objetivos:

- Construir un sistema de trabajo transversal por materias, de manera que el aprendizaje sea lo más significativo posible.
- Plantear actividades de evaluación continuada innovadoras que contemplen la integración de diversas asignaturas de forma simultánea.
- Conformar los recursos de prácticas como espacios de formación, no sólo de experimentación, de manera que la corresponsabilidad formativa sea la forma de relación entre el profesorado de la universidad y los profesionales de estos recursos.
- Sistematizar espacios de reflexión metacognitiva que promuevan la conciencia sobre los procesos que se ponen en marcha ante situaciones de complejidad vividas, los conocimientos que se han utilizado y las estrategias que se han seguido para abordar esas situaciones.

Creemos que es imprescindible hacer una aproximación global e integrada que realmente asegure unos aprendizajes que puedan utilizarse y transferirse de manera significativa y eficaz a las múltiples situaciones de la vida cotidiana profesional.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

b) Descripción del trabajo

Presentación.

Es una evidencia que los profesionales de la educación social desarrollan su actividad en entornos de alta complejidad. Los casos y situaciones a las que se enfrentan son con demasiada frecuencia un claro ejemplo de integración sistémica de factores adversos; en palabras de Martínez Reguera, son el resultado de una “cuidadosa artesanía social” (1996: 133).

Esta constatación representa un reto en la formación inicial y permanente. Los modelos clásicos de carácter tecnocrático que pretendían formar profesionales actuadores y resolutivos a partir de la fragmentación de la realidad en parcelas cerradas de actuación, se han manifestado insuficientes en estos escenarios (Gimeno Sacristán, 1987; Sáez, 1997; Caride, 2003; Úcar, 2006). Hoy en día ya no se discute la necesidad de plantear la formación desde una perspectiva transversal que capacite los profesionales para ser críticos, reflexivos e investigadores, si queremos que sean capaces de trabajar en escenarios de complejidad (Schön -1992, 1998-, Elliot -1989- o Stenhouse -1987-).

Pero esta formación no es sencilla. De hecho, y siguiendo a Morin, “la dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de retroalimentaciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción” (2008: 33). Hay que capacitar los futuros profesionales para trabajar desde la creatividad y la investigación en su práctica (Imbernon, 2007; Perrenoud, 2004), pero la forma como habitualmente se organiza la enseñanza universitaria no parece ser la mejor estrategia. Con demasiada frecuencia, ésta se convierte en la suma inarticulada de asignaturas donde, en el mejor de los casos, aun haciendo también aproximaciones procedimentales y actitudinales (no sólo conceptuales), difícilmente se consigue una integración significativa entre ellas. En palabras de Meirieu (1998: 60) el estudiante “aprende mucho pero, nadie, propiamente hablando, se ocupa de su educación”, nadie le da



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

las claves para entender la globalidad de la tarea, su papel en el entramado social, su posición respecto del mundo.

Así que, desde nuestro punto de vista, se cae en la contradicción de estar constantemente afirmando la necesidad de formar profesionales críticos, investigadores y reflexivos pero a la vez, se impone una especie de currículum oculto que prácticamente lleva a lo contrario.

Las propuestas sugeridas por el EEES, a pesar de las muchas contradicciones y aspectos criticables, ha abierto una oportunidad de plantear cambios metodológicos que realmente contribuyan a hacer una formación capacitadora para trabajar en escenarios de complejidad: autoregulación, metacognición, relación de nuevos conocimientos con conocimientos previos, formulación y análisis de hipótesis, planteamiento de alternativas, evaluación de resultados... (Trillo, 2008: 25).

Como ya hemos expuesto en otros textos (Riberas, Vilar, Rosa, 2014), el docente ha de dejar de ser el trasmisor de conocimiento para convertirse en un creador de situaciones de aprendizaje (AQU, 2005, p.17) donde la reflexión crítica sea el entorno natural de trabajo y suponga asumir la incertidumbre, desarrollar la autoconciencia y la metacognición, de manera que el estudiante tenga conciencia de su proceso de aprendizaje (lo que aprende, cómo lo aprende y lo que le queda por aprender), diferenciar las conjeturas de la observación sistemática, inferir ideas a partir de datos o utilizar el conocimiento abstracto en situaciones concretas y próximas (Bain, 2006, p.96-97). Para ello es necesario impulsar cambios en las metodologías formativas de la universidad. La Secretaría de estado de universidades e investigación (2006, p.135) destacaba la necesidad de crear proyectos específicos para impulsar este cambio y proponía la creación de un *Plan Específico para la Renovación de las Metodologías Educativas* (PERME), con diferentes acciones: impulso y ejecución de proyectos de renovación, formación del profesorado y difusión y evaluación de resultados.

La formación de profesionales reflexivos requiere establecer metodologías efectivas. Sin entrar de forma exhaustiva en ellas, a continuación presentamos un cuadro en el que



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

establecemos la relación entre familias de competencias y estrategias metodológicas. Gráficamente, resulta:

Familias de competencias	Estrategias y metodologías
Competencias relacionadas con la integración de conocimientos y destrezas frente a situaciones complejas.	Estrategias que posibilitan el autoconocimiento y la autoconciencia respecto de lo que se aprende y la forma de hacerlo: seguimiento tutorial, cuestionarios autoevaluativos.
Competencias relacionadas con la capacidad de investigación, análisis y comprensión de lo complejo.	Estrategias que aseguran una aproximación investigadora y reflexiva a las problemáticas o fenómenos que se estudian: investigación aplicada, aprendizaje basado en problemas.
Competencias que hacen referencia al autoconocimiento y la metacognición respecto del propio proceso reflexivo.	Estrategias que favorecen el trabajo integrador de materias y áreas de conocimiento: trabajo de casos, ejercicios transversales entre asignaturas y materias (diseño....), trabajo final de grado.
Competencias para aproximarse a los contextos donde se producen los fenómenos sociales, desde una perspectiva de complejidad.	Estrategias que favorecen el conocimiento de la realidad y que ejemplifican realidades complejas: estudios sistemáticos del territorio, prácticum, relación permanente con profesionales considerados como agentes formadores.
Competencias que movilizan la capacidad de construir conjuntamente, implicarse en los equipos y generar conocimiento.	Estrategias que favorecen el trabajo en equipo y la construcción conjunta: seminarios cooperativos, entornos virtuales.
Competencias para el abordaje de situaciones críticas.	Estrategias que favorecen la gestión de situaciones críticas con una fuerte implicación emocional (dilemas éticos, situaciones de crisis, habilidades sociales, etc.).

Las experiencias que presentamos a continuación son un ejemplo de cómo usar estas metodologías en el desarrollo de las competencias.

Estamos convencidos que es una responsabilidad moral de la universidad y del profesorado capacitar los futuros profesionales para que puedan desarrollar satisfactoriamente su actividad profesional, tanto para ellos como para la sociedad a la que ofrecerán su servicio, por lo que este tipo de propuestas han de ser prioritarias.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Desarrollo de la experiencia.

Partiendo de estas reflexiones, en esta comunicación se presentan dos experiencias metodológicas de integración de materias para optimizar la intervención socioeducativa, que se han llevado a cabo en el desarrollo de los cuatro cursos de grado de educación social. La finalidad que perseguimos es que el estudiante integre de manera progresiva, circular y cíclica las competencias adquiridas en aquellas asignaturas que son transversales en una misma materia. Evaluar este proceso de manera teórica y práctica nos permite analizar el nivel adquirido de competencias para el trabajo en situaciones complejas.

En una, se integran las asignaturas vinculadas a materias relacionadas con investigación aplicada, técnicas, métodos, recursos, diseño, gestión y evaluación de programas de intervención social. Éstas son: Métodos de investigación, Didáctica, Prácticum IV -análisis social de un territorio- Investigación aplicada a la intervención, Diseño y planificación, Evaluación de programas.

En la segunda experiencia se integran las asignaturas vinculadas a materias que trabajan elementos emocionales y relacionales: Prácticum III -contextos de intervención social- Habilidades sociales, Técnicas de entrevista, Gestión de situaciones de crisis, Ética profesional, coaching, Abordaje de situaciones estratégicas.

Desde una perspectiva aplicada, en cada una de estas asignaturas se plantean situaciones experimentales y prácticas que buscan la integración real entre ellas, potenciando la realización de un mismo trabajo donde se aportan las perspectivas de diversas asignaturas de una misma materia. La idea es que sea un proceso acumulativo, integrador y, sobre todo, que permita tomar conciencia del propio progreso.

Gráficamente, resultaría:



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Curso	Experiencia 1: investigación aplicada	Experiencia 2: comunicación inter-intrapersonal
2º	Métodos de investigación	Habilidades sociales
	Didáctica	Técnicas de entrevista
	Prácticum IV (análisis social de un territorio)	Prácticum III (contextos de intervención social)
3º	Diseño y planificación	Ética profesional
	Investigación aplicada a la intervención	Gestión de situaciones de crisis
	Evaluación de programas	Abordaje de situaciones estratégicas (optativa)
	Prácticas extensivas (instrumentos, procedimientos, informes y evaluación)	Prácticas extensivas (elementos éticos y de relación educativa).
4º	Confluyen en: Prácticas intensivas y Trabajo final de grado	

Experiencia 1: investigación aplicada

La experiencia escogida se desarrolla a partir de segundo curso de grado. Al inicio de semestre de cada curso, el profesorado acuerda qué contenidos serán transversales con las otras asignaturas en sus actividades de evaluación continuada. En la presentación del programa de cada asignatura el primer día de clase, se informa a los estudiantes de la relación entre las asignaturas que cursarán, así como de los elementos transversales que previamente ha acordado el profesorado. El punto de partida es la asignatura de Métodos de investigación donde se adquieren los conocimientos para plantearse una hipótesis, recoger datos e interpretar y analizar los resultados. A continuación, el estudiante realiza el prácticum IV, de análisis de un territorio. Aquí, puede contrastar los datos obtenidos en la investigación anterior, así como aplicar las técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo ya adquiridas. A la vez, la identificación de necesidades y la contextualización de los resultados permiten elaborar un primer acercamiento a la planificación educativa mediante una unidad didáctica (asignatura de didáctica) que proporciona los elementos introductorios a la planificación educativa.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

En tercer curso, se repite el proceso con las nuevas asignaturas. En este caso, la asignatura “Diseño y planificación” parte del estudio del territorio realizado en el prácticum IV, incorpora la propuesta inicial de didáctica, (las dos del curso anterior) e incluye también la evaluación de programas y la investigación aplicada a la intervención. Aquí, al estudiante ha de dar una respuesta integral a una necesidad social mediante el diseño de una intervención socioeducativa. Además, tiene la oportunidad de elaborar una nueva hipótesis que dé lugar a una nueva investigación aplicada que amplíe o refute la hipótesis del trabajo de métodos del curso anterior. Se anima al alumno a integrar y/o utilizar partes de los anteriores trabajos en la elaboración de la propuesta que incorpora nuevos elementos en una nueva estructura integrada de mayor complejidad. El resultado de esta experiencia concluye con dos productos finales: el diseño de un proyecto de intervención social y una investigación aplicada en forma de artículo científico.

En cuarto curso, el estudiante puede partir de estos dos trabajos para realizar su Trabajo Final de Grado.

Experiencia 2: comunicación inter-intrapersonal

La segunda experiencia, que es simultánea a la anterior, se inicia el primer semestre de segundo curso con la asignatura de habilidades sociales y técnicas de entrevista, en el segundo. Ésta incorpora de forma consciente y explícita las habilidades sociales que se trabajan en el semestre anterior, en las diferentes fases de entrevista, mediante la simulación de situaciones profesionales. Esto entra en relación con el análisis de contextos y ámbitos específicos que se realiza en el prácticum. El estudiante realizará diversos tipos de entrevista para profundizar en ellos.

En tercer curso, la asignatura “Gestión de situaciones de crisis” plantea casos reales donde se debe escoger qué tipo de entrevista y de habilidades sociales y comunicativas habrá que aplicar en función de la edad de la persona entrevistada, el contexto y la gravedad de la situación. De forma simultánea, se analizarán los conflictos de valor propios de esas situaciones críticas, a partir de las habilidades y contenidos que se trabajan en paralelo en la



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

asignatura “Ética profesional”. Aprovechando que este curso realizan prácticas extensivas, los estudiantes de tercer curso realizan un trabajo en esta misma asignatura sobre los conflictos de valor y situaciones críticas en las relaciones inter e intrapersonales que tienen los profesionales de los recursos donde están haciendo estas prácticas, así como las formas de resolverlos. Partimos de la idea que este tipo de conflictos son ejemplos muy claros de situaciones de complejidad y que su análisis permite integrar los contenidos de las anteriores asignaturas, así como evidenciar las competencias adquiridas.

A su vez, el análisis del proceso de prácticas en el espacio de tutoría y supervisión, permite ir ilustrando de forma gráfica, explícita y consciente los contenidos que se están trabajando en las asignaturas. En este espacio se analizan las estrategias que han utilizado los profesionales en la gestión de conflictos y se identifican qué aspectos de las asignaturas de Habilidades sociales, Abordaje de situaciones de crisis, Ética profesional y Técnicas de entrevista podrían utilizarse, si tuvieran que hacer un asesoramiento. Además, permite tomar conciencia de las propias capacidades personales y potencialidades, así como de aquellos aspectos que se deberán modificar o reforzar.

En cuarto curso se desarrollan nuevas experiencias metodológicas que ahora no expondremos. Sí conviene destacar la confluencia de las dos experiencias explicadas en dos elementos clave que sintetizan y cierran el proceso: trabajo final de grado y Prácticas intensivas.

Estas dos asignaturas ponen de manifiesto la integración de los conocimientos teóricos y prácticos, las competencias adquiridas y el proceso de maduración personal reforzado por el acompañamiento tutorial. Se evidencia el uso de metodologías de investigación aplicada, el conocimiento específico de temáticas y problemáticas abordadas en la profesión, así como todo aquello que tiene que ver con los elementos relacionales, ya sean personales, interpersonales, institucionales y de trabajo en red.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

c) Resultados y/o conclusiones

A continuación presentamos los resultados sobre el impacto de estas innovaciones metodológicas en la formación de profesionales reflexivos.

Para ello, nos basamos en las siguientes fuentes:

- Cuestionario de autopercepción de competencias de los estudiantes.

Para evaluar el nivel de percepción de los estudiantes sobre su grado de adquisición de competencia, hemos diseñado un cuestionario “ad hoc” sobre las competencias del prácticum (en concreto, recoge las 56 competencias específicas de Educación Social).

Destacamos a continuación aquellas competencias que han sido mejor valoradas:

- Poner en práctica la escucha activa, la asertividad y el trabajo en equipo (89,36%).
 - Mostrar una actitud constructiva para resolver cooperativamente los conflictos de valor (83,7%).
 - Identificar las necesidades sociales y reconocer diferentes formas de atenderlas (83,51%).
 - Manifestar conciencia y sensibilidad en relación al compromiso moral que se adquiere en el ejercicio de la profesión (83,15%).
 - Poner en práctica el sentido crítico y la curiosidad científica como actitudes vinculadas a la profesión (83,15%).
- Cuestionario de evaluación semestral de asignatura.

Al finalizar cada semestre, los estudiantes realizan una evaluación anónima de cada una de las asignaturas cursadas. El instrumento recoge elementos de planificación, el desarrollo de las asignaturas, sistema de evaluación, el soporte y la orientación académica y la actualización e innovación docente del profesorado. En este caso, se percibe una progresión desde primer a cuarto curso del 79,15% al 90,52 en el prácticum y de un 76,20 % de



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

satisfacción el primer año de implementación del Grado a un 82,48% en el 4º curso, para el conjunto de asignaturas.

- Evaluación de los responsables de prácticas sobre las competencias profesionales de los estudiantes.

Se trata de una encuesta con preguntas abiertas y cerradas que evalúa las competencias de los estudiantes que han tutorizado en las prácticas. De esta encuesta se recoge que los estudiantes de tercer curso adquieren y manifiestan las competencias previstas en un 86,9%. Este dato se incrementa hasta un (94,2%) en los estudiantes de cuarto. En ambos casos, la una valoración mediana del 90,5%.

- Focus grup de estudiantes con evaluadores externos.

Los estudiantes valoran de manera muy positiva el trabajo transversal entre asignaturas, especialmente la coherencia en el orden, estructura y secuencia de las mismas. Un aspecto que destaca de manera notable es pueden complementar, ampliar o cuestionar los resultados de un trabajo que reprenen en diferentes asignaturas. A la vez, les da una percepción clara de profundización y de la evolución de sus propios conocimientos.

- Focus grup de responsables de los centros de prácticas, con evaluador interno (Jornada de responsables de prácticas).

Respecto a la valoración del mundo profesional, realizamos una Jornada anual con los responsables de prácticas de los centros con los que tenemos convenio. Además, realizamos una encuesta telemática a los tutores de los centros para recoger su valoración cuantitativa en relación a diversos aspectos del desarrollo de las mismas, además de preguntas abiertas sobre las competencias de los estudiantes de 3º y 4º curso y también propuestas de mejora. Los datos del focus grup nos aportan un nivel de correspondencia con los resultados previstos del 81% (en este momento no disponemos de los datos de la encuesta telemática).

Conclusiones.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

De todo lo expuesto, destacamos los siguientes aspectos:

- Los estudiantes tienen una autopercepción positiva de la formación. Son capaces de establecer relaciones y vínculos entre las distintas asignaturas. Además, toman conciencia de las habilidades, destrezas y conocimientos que han utilizado.
- Desarrollan la habilidad de integrar conocimientos y la conciencia de estarlo haciendo en cada nueva situación de aprendizaje, de manera que los convierten en significativos con mayor eficacia.
- Se toma conciencia y se ponen en práctica las mejores estrategias para abordar situaciones no previstas, generadoras de estrés: trabajo cooperativo, establecimiento de hipótesis de trabajo, anticipación y valoración de riesgos y consecuencias, evaluación y seguimiento, cooperación y apoyo ante situaciones potencialmente estresantes.
- Disponen de conocimientos integrados significativamente; tienen un mayor autoconocimiento de sus capacidades, potencialidades y limitaciones, de manera que afrontan con mayores garantías de éxito situaciones imprevistas en los lugares de prácticas.
- Se establecen puentes claros entre la realidad de la formación universitaria y la realidad de la práctica profesional, de manera que dejan de verse como mundos antagónicos y se interpretan como espacios complementarios de formación.

En conclusión, creemos que las experiencias metodológicas de integración entre materias que estamos desarrollando, contribuyen de forma clara a la formación de profesionales reflexivos. Les capacita para ejercer la profesión en entornos complejos de manera eficaz, éticamente responsable y proactiva ante situaciones potencialmente estresantes.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bain, K. (2006). *El que fan els millors professors universitaris*. València: Publicacions de la Universitat de València.

Caride, J.A. (2003). Teories, models i paradigmes en Pedagogia-Educació Social. A Planella, J; Vilar, J. (coords). *L'educació Social: projectes, perspectives i camins*. (pp.47-72). Barcelona. Pleniluni.

Elliot, J. (1989). *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo Editorial.

Gimeno S., J. (1987). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

Imbernon, F. (2007). *La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó.

Martínez R., E. (1996). *Cachorros de nadie*. Madrid. Popular.

Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes

Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa

Oliveras, J. (Coord.) (2005). *Marc general per a l'avaluació de la interacció entre la recerca i la docència a la universitat*. Barcelona: AQU. Disponible a http://www.aqu.cat/doc/doc_69247575_1.pdf

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Sáez, J. (1997). La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. A Petrus, A. Pedagogía social, (pp. 40-67). Barcelona: Ariel.

Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia. Disponible a <http://www.catedraunesco.es/archivos/metodologias.pdf>

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Schön, D (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Trillo, F. (2008). “El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): planteando preguntas para establecer coordenadas”. En *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*. N. 40. (p. 13-29)

Úcar, X. (2006). El porqué y el para qué de la pedagogía social. A Planella, J; Vilar, J. (coords.). *La pedagogía social en la sociedad de la información*, (pp. 233-270). Barcelona: Editorial UOC.

Vilar, J.; Riberas, G.; Rosa, G. (2014). “El compromiso de la universidad frente a un mundo incierto y complejo. Propuestas para la formación de profesionales reflexivos”. En *Lugares d'Educação* (En prensa).