

El marco social, político y económico en que se desarrolla la labor de las organizaciones escolares encorseta y dificulta el diseño e implementación de acciones educativas ajustadas a las necesidades y expectativas de los agentes. En este sentido, se precisa un análisis crítico que identifique las contradicciones entre las diferentes esferas de decisión y que condicionan la acción y respuesta educativa ante los escenarios surgidos de cualquier circunstancia.

Con ese propósito, este libro se propone analizar el modo en que el sistema educativo se alinea con las demandas sociales, a través del abordaje de diferentes retos a los que ha de hacer frente, tanto a nivel estructural como organizativo y, cómo no, pedagógico. Así, cuestiones como la ruptura de fronteras entre los espacios formativos, el multiculturalismo o el género, demandan de estrategias de carácter colectivo, donde la escuela como institución, y los ciudadanos como individuos como motor de cambio están llamados a participar de forma activa. Asimismo, se hace especial hincapié en la diversidad, entendida de un modo amplio, como rasgo característico de la sociedad actual y, por ende, como área de actuación socioeducativa.

Todo esto pone de relieve la necesidad de repensar el currículo, las instituciones y el papel de los agentes, siendo el rol del docente y su reconsideración uno de los principales puntos de reflexión de este libro.

Se pretende, con todo esto, abrir una reflexión fundamentada sobre algunas de las cuestiones que generan fricciones en el sistema educativo, concibiendo este como una realidad que ha de realizar su propio proceso de metamorfosis para poder dar respuesta a una sociedad plural y diversa.



CONTRADICCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO
Análisis crítico y metamorfosis en una sociedad plural y diversa

CONTRADICCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Análisis crítico y metamorfosis en una sociedad plural y diversa

Amparo Tijeras Iborra
Vicente Gabarda Méndez
M^a Josefa Sospedra Baeza
(Coordinadores)



Dykinson, S.L.

**CONTRADICCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO:
ANÁLISIS CRÍTICO Y METAMORFOSIS EN UNA
SOCIEDAD PLURAL Y DIVERSA**

Contradicciones del sistema educativo: análisis crítico y metamorfosis en una sociedad plural y diversa

AMPARO TIJERAS IBORRA
VICENTE GABARDA MÉNDEZ
M^a JOSEFA SOSPEDRA BAEZA
(COORDINADORES)

Davinia Palomares Montero
Amparo Tijeras Iborra
Vicente Gabarda Méndez
M^a Josefa Sospedra Baeza
Laura Monsalve Lorente
Elena Giménez Urraco
Vicent Horcas López
Joan Carles Bernad i Garcia
Joan A. Aparisi-Romero
Almudena A. Navas Saurin
Míriam Abiétar López
Esperanza Meri Crespo
Jorge Belmonte Arocha
M. Isabel Vidal Esteve
María López Marí
Lila Kossyvaki
Maria Reraki
José Peirats Chacón
Irene Gómez-Marí
Pilar Sanz-Cervera
Julio Tarín-Ibáñez
Irene Lacruz-Pérez
Gemma Pastor-Cerezuela

Raúl Tárraga-Mínguez
Diana Marín Suelves
Melchiorre Saladino
Cristina García López
Begonya Grau i Muñoz
María José Chisvert Tarazona
M. Isabel Pardo Baldoví
Donatella Donato
Cristóbal Suárez-Guerrero
Hilda Maribel Huayhua Mamani
Juan Vicente Blázquez Garcés
Sonia Renovell-Rico
M^a Dolores Soto-González
Salomé Carvajal-Ruiz
Nuria Cuevas Monzonís
Ernesto Colomo Magaña
Juan García-Rubio
Alicia Ros-Garrido
Nerea Hernaiz-Agreda
Carmen Carmona Rodríguez
Inmaculada López Francés
Simran Vazirani Mangnani

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Dirijase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by
© Los autores
Madrid, 2022

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1122-261-7
Depósito Legal: M-20739-2022

Preimpresión:
New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.

ÍNDICE

PRÓLOGO 15

Davinia Palomares Montero

LA METAMORFOSIS COMO NECESIDAD: EL SISTEMA EDUCATIVO EN EL ENTRAMADO SOCIAL 17

Amparo Tijeras Iborra, Vicente Gabarda Méndez y M^a Josefa Sospedra Baeza

DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM PARA EL SIGLO XXI: NUEVOS RETOS Y DESAFÍOS 23

Laura Monsalve Lorente

SUMARIO DEL CAPÍTULO 23

1. EVOLUCIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM 24

1.1. Primera etapa: la tradición empírico/técnica 24

1.2. Segunda etapa: reorientar el campo curricular: de la teoría a la razón práctica, del producto al proceso 25

1.3. Tercera etapa: la constitución de una teoría del currículum: reconcep- tualización y enfoque sociocrítico 25

2. REFORMAS Y CURRÍCULUM EN EL SIGLO XXI 26

2.1. Años 2000 y reformas educativas en España 26

2.2. El currículum en la LOMLOE 29

3. CONCLUSIONES 31

REFERENCIAS 32

ONE LESS BRICK IN THE WALL. DESMONTAR LAS FRONTERAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 33

Elena Giménez Urraco, Vicent Horcas López y Joan Carles Bernad i Garcia

SUMARIO DEL CAPÍTULO 33

1. INTRODUCCIÓN: COMUNALIZAR LA EDUCACIÓN 34

2. ENFOCANDO LO GLOCAL: LO CUMÚN, LAS CIUDADES Y LOS CUIDADOS.....	35
3. ACERCANDO LA MIRADA: RASTREANDO PROYECTOS LOCALES CON PERSPECTIVA COMUNITARIA	37
4. CONCLUSIONES.....	38
REFERENCIAS	41

MULTICULTURALISMO EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y EN LAS AULAS

Joan A. Aparisi-Romero

SUMARIO DEL CAPÍTULO	43
1. INTRODUCCIÓN	44
2. ASPECTOS POSITIVOS DE POLÍTICAS QUE ATIENDEN LA DIVERSIDAD CULTURAL	45
3. CURRÍCULUM ACADÉMICO. CONSTRUCCIÓN Y REPRESENTACIÓN.....	47
4. METODOLOGÍAS Y DIDÁCTICAS PARA EL TRABAJO CON LA DIVERSIDAD CULTURAL.....	49
5. CONCLUSIONES.....	50
REFERENCIAS	52

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA DE BARBIANA ANALIZADA DESDE LA TEORÍA DE BASIL BERNSTEIN.....

Almudena A. Navas Saurin, Míriam Abiétar López y Esperanza Meri Crespo

SUMARIO DEL CAPÍTULO	53
1. INTRODUCCIÓN	54
2. ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS.....	56
3. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA DE BARBIANA	57
4. CONCLUSIONES.....	61
5. REFERENCIAS	62

LA REPRESENTACIÓN IDEOLÓGICA DEL CONFLICTO ESCOLAR EN UN PROGRAMA POSTELEVISIVO: ANÁLISIS CRÍTICO DESDE UNA SEMIÓTICA DE LA CULTURA.....

Jorge Belmonte Arocha

SUMARIO DEL CAPÍTULO	63
1. INTRODUCCIÓN	64

2. ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN IDEOLÓGICA DEL CONFLICTO ESCOLAR EN UN PROGRAMA POSTELEVISIVO.....	64
3. CONCLUSIÓN	71
REFERENCIAS	72

¿CÓMO EDUCAR A LOS MUCHACHOS -SIN DESERTAR EN EL INTENTO?: DE LOS LÍMITES DE LA REALIDAD A LA FANTASÍA DE LA IDENTIDAD

Esperanza Meri Crespo

SUMARIO DEL CAPÍTULO	73
1. INTRODUCCIÓN	74
2. ¿CÓMO EDUCAR A LOS MUCHACHOS? O DEL CAMPO EDUCATIVO COMO (RE)PRODUCTOR DEL GÉNERO	75
3. ANÁLISIS TEÓRICO DE LA GUÍA: ¿REIFICAR LA IDENTIDAD O DESENCIALIZARLA?.....	76
3.1. La masculinidad, ¿una cuestión de diferencia sexual?	76
3.2. Del pensamiento heterosexual al pensamiento amoroso.....	77
3.3. De la masculinidad hegemónica a la pluralidad de las masculinidades	78
4. CONCLUSIONES.....	80
REFERENCIAS	81

ANÁLISIS COMPARATIVO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN ESPAÑA E INGLATERRA.....

M. Isabel Vidal, María López, Lila Kossyvaki, Maria Reraki y José Peirats

SUMARIO DEL CAPÍTULO	83
1. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INCLUSIÓN.....	84
1.1. La evolución de la atención educativa en España	84
1.2. La evolución de la atención educativa en Inglaterra.....	85
2. PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN ESPAÑA E INGLATERRA.....	86
2.1. Prácticas educativas en España.....	86
2.2. Prácticas educativas en Inglaterra	88
3. CONCLUSIONES.....	89
REFERENCIAS	91

EL TRABAJO COOPERATIVO COMO HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL..... 95

Irene Gómez-Marí, Pilar Sanz-Cervera y Julio Tarín-Ibáñez

SUMARIO DEL CAPÍTULO.....	95
1. INTRODUCCIÓN	96
2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA INCLUSIVA	97
3. LOS DOCENTES Y EL GRUPO DE IGUALES COMO AGENTES FUNDAMENTALES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO.....	99
4. BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS BASADAS EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	101
5. CONCLUSIONES.....	104
REFERENCIAS	105

LA MUJER Y LA NIÑA EN EL ESPECTRO DEL AUTISMO: EL ROL DEL PROFESORADO EN SU DETECCIÓN..... 109

Irene Lacruz-Pérez, Gemma Pastor-Cerezuela y Raúl Tárraga-Mínguez

SUMARIO DEL CAPÍTULO.....	109
1. ¿POR QUÉ LA NECESIDAD DE ESTE CAPÍTULO?.....	110
2. ¿QUÉ DICEN LOS ESTUDIOS DE PREVALENCIA DEL TEA?.....	111
3. ¿HAY ALGUNA TEORÍA QUE EXPLIQUE LA MAYOR PREVALENCIA DEL TEA EN NIÑOS QUE EN NIÑAS?.....	113
4. ¿HAY DIFERENCIAS EN LA SINTOMATOLOGÍA DE TEA ENTRE NIÑAS Y NIÑOS?	114
5. CONCLUSIONES.....	115
REFERENCIAS	117

LA INCLUSIÓN EN EUROPA: DOS PAÍSES, DOS MODELOS..... 119

Diana Marín Suelves, Melchiorre Saladino y Cristina García López

SUMARIO DEL CAPÍTULO.....	119
1. LA FORMULACIÓN DE LA INCLUSIÓN COMO PRINCIPIO RECTOR ...	120
1.1. El punto de partida: un marco común.....	120
1.2. El caso de España.....	122
1.3. El caso de Italia	124
2. CONCLUSIONES.....	125
3. AGRADECIMIENTOS.....	126
REFERENCIAS	127

LAS DIMENSIONES CONCEPTUAL Y COGNITIVA EN IMAGEN Y SONIDO: EL DISEÑO CURRICULAR POR APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS..... 131

Begonya Grau i Muñoz, Almudena A. Navas Saurin y Míriam Abiétar López

SUMARIO DEL CAPÍTULO.....	131
1. INTRODUCCIÓN	132
2. LAS ABP COMO PROPUESTA METODOLÓGICA	133
3. EL CASO DEL ABP EN EL CICLO DE REALIZACIÓN DE PROYECTOS AUDIOVISUALES Y ESPECTÁCULOS.....	136
4. LA APLICACIÓN DE TAXONOMÍA DE ANDERSON Y KRATHWOL AL CASO DEL CICLO "REALIZACIÓN DE PROYECTOS AUDIOVISUALES Y ESPECTÁCULOS"	137
5. CONCLUSIONES.....	139
REFERENCIAS	141

LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN LAS ESCUELAS: LA RELEVANCIA DEL CONTEXTO..... 143

María José Chisvert Tarazona

SUMARIO DEL CAPÍTULO	143
1. INTRODUCCIÓN	144
2. EL PODER EN UNA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	145
3. DIRECCIÓN ESCOLAR Y LIDERAZGO.....	146
4. ESTILOS Y PRÁCTICAS DE LIDERAZGO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	147
5. CONCLUSIONES.....	150
REFERENCIAS	151

EL PROYECTO EXPLORA CONMIGO DONDE VIVIMOS: UNA POSIBILIDAD PARA CONOCER Y RECONOCERSE EN EL CONTEXTO DE VIDA A PARTIR DEL RELATO 153

M. Isabel Pardo Baldoví y Donatella Donato

SUMARIO DEL CAPÍTULO.....	153
1. INTRODUCCIÓN: (RE)CONOCERSE A TRAVÉS DEL CONTEXTO	154
2. EL RELATO DE NUESTRA(S) HISTORIA(S): EL PROYECTO EXPLORA CONMIGO DONDE VIVIMOS.....	156
2.1. El Cabanyal como contexto de vida	156
2.2. Protagonistas de la historia	156

2.3. Tejiendo la propia historia a través de la historia del contexto	157
3. CONCLUSIONES Y APRENDIZAJES: NOSOTRAS SOMOS LA HISTORIA	158
REFERENCIAS	162

NECESIDADES EDUCATIVAS Y RESPUESTA INNOVADORA EN EL ANDE PERUANO EN TIEMPO DE PANDEMIA..... 165

Cristóbal Suárez-Guerrero, Amparo Tijeras-Iborra y Hilda Maribel Huayhua Mamani

SUMARIO DEL CAPÍTULO	165
1. INTRODUCCIÓN	166
2. EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN APURÍMAC	167
3. LA INNOVACIÓN COMO RESPUESTA	169
4. CONCLUSIONES.....	172
REFERENCIAS	173

PANDEMIA E INVISIBILIDAD SOCIAL EN LA INFANCIA 175

Amparo Tijeras Iborra y Juan Vicente Blázquez Garcés

SUMARIO DEL CAPÍTULO	175
1. NECESIDADES Y DERECHOS.....	176
1.1. Derecho a jugar y Derecho al ocio	176
1.2. Derecho a aprender	177
1.3. Derecho a tener un hogar y una alimentación adecuada.....	178
1.4. Derecho a vivir y Derecho a ser cuidados.....	178
1.5. Derecho a la participación.....	179
2. CONSECUENCIAS EMOCIONALES.....	180
2.1. El miedo y la tristeza	180
2.2. Ansiedad	180
2.3. Estrés	181
2.4. El impacto de los padres en los hijos	181
3. PALIAR LO ACONTECIDO O REPENSAR LA EDUCACIÓN.....	181
REFERENCIAS	183

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN EL GRADO DE MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL..... 185

Sonia Renovell-Rico, M^a Dolores Soto-González y Pilar Sanz-Cervera

SUMARIO DEL CAPÍTULO	185
1. INTRODUCCIÓN	186
1.1. La competencia del pensamiento reflexivo	187
1.2. La rúbrica como instrumento de evaluación	187
2. PARTICIPANTES	189
3. ENTIDADES	189
4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA INNOVADORA	190
5. CONCLUSIONES.....	192
REFERENCIAS	194

ACTIVISMO ACADÉMICO. UNA REFLEXIÓN DECOLONIAL DEL LUGAR DE ENUNCIACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA..... 195

Salomé Carvajal-Ruiz

SUMARIO DEL CAPÍTULO	195
1. LUGAR DE ENUNCIACIÓN	196
2. ACTIVISMO ACADÉMICO.....	200
3. CONCLUSIONES	202
REFERENCIAS	204

DEFINIENDO EL ROL DOCENTE EN LA ACTUALIDAD: ¿NORMATIVA O REALIDAD?..... 205

Vicente Gabarda Méndez, Nuria Cuevas Monzonís y Ernesto Colomo Magaña

SUMARIO DEL CAPÍTULO	205
1. INTRODUCCIÓN	206
2. A VUELTAS CON LA FORMACIÓN INICIAL	206
3. LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	210
4. LA APUESTA FORMATIVA POR ÁMBITOS NECESARIOS.....	212
REFERENCIAS	214

LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES Y LA UTILIZACIÓN DE LAS PELÍCULAS DEL CINE COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: «EL CLUB DE LOS POETAS MUERTOS» ..215

Juan García-Rubio y Alicia Ros-Garrido

SUMARIO DEL CAPÍTULO	215
1. INTRODUCCIÓN	216
2. LA PELÍCULA: «EL CLUB DE LOS POETAS MUERTOS»	217
3. SECUENCIAS DE LA PELÍCULA QUE NOS CONDUCEN A LA FORMACIÓN DEL DOCENTE Y A SU APRENDIZAJE	218
3.1. ¿Qué profesor o profesora quiero ser?	218
3.2. La preocupación por el clima del aula y el empleo del libro en la docencia	219
3.3. La innovación en el aula y la motivación en el alumnado	219
3.4. Ayudar en lo personal, no enseñar únicamente el currículum	220
3.5. El fin de la educación: enseñar a pensar, prepararlos para la universidad	221
3.6. La pasión por enseñar	221
3.7. Conectar con el alumno. La vinculación entre el profesor y el alumno	222
4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	222
REFERENCIAS	224

ANÁLISIS DE LA INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN LAS COMPETENCIAS DE TITULACIONES DE EDUCACIÓN: UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE UNIVERSIDADES 227

Nerea Hernaiz-Agreda, Carmen Carmona, Inmaculada López y Simran Vazirani

SUMARIO DEL CAPÍTULO	227
1. INTRODUCCIÓN	228
1.1. La inclusión y la diversidad en las universidades del EEES	229
1.2. La importancia de la formación en competencias en estudiantes universitarios	231
2. METODOLOGÍA. ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO	232
3. RESULTADOS Y CONCLUSIÓN	232
REFERENCIAS	236

PRÓLOGO

En el contexto de las sociedades actuales, haciendo uso del término de Bauman de *modernidad líquida*, caracterizadas por la flexibilidad, la volatilidad, el dinamismo, la complejidad y la incertidumbre, precisamos reencontrarnos con marcos referenciales sólidos que proporcionen mayor seguridad ante la cantidad ingente de informaciones, muchas veces contradictoria entre sí. Marcos de referencia que, sustentados en una reflexión crítica y profunda, contribuyan a identificar las regulaciones y/o los lineamientos que nos permitan comprender mejor el modo en que actuamos. Esta afirmación, aplicable a cualquier esfera de nuestra vida, resulta especialmente importante en un ámbito como el educativo, tanto por la importancia de su impacto en el proceso formativo de la persona, como en su impacto en la configuración de las sociedades futuras.

La reflexión sobre la práctica educativa, por tanto, no debe ser algo puntual, sino que está llamada a ser un rasgo definitorio y continuo en los sistemas educativos, tanto formales como no formales, más aún si tenemos en cuenta la velocidad y la invisibilidad con que van sucediendo las cosas a nuestro alrededor. Desde el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València se trata de contribuir a este propósito con la publicación de un monográfico, con carácter bianual, que muestra, desde las tareas docentes e investigadoras de sus miembros y participantes en la obra, el compromiso por continuar analizando la relación entre la educación, en sus diversas esferas, y la sociedad en su sentido más amplio. Esta iniciativa permite, por tanto, detenernos para tratar de comprender y dar respuesta a algunos de los principales interrogantes que se generan en el ámbito educativo en general, y en el modo en que diseñamos e implementamos la acción formativa en diferentes contextos organizativos en particular. Adicionalmente, pero no menos importante, el presente trabajo colectivo se convierte en una oportunidad de dar voz al personal docente e investigador de nuestro departamento que, de forma individual o en colaboración con profesionales de otras instituciones, preparan contribuciones sobre las que generar dicha reflexión y debate desde un punto de vista interdisciplinar. La principal riqueza de la presente obra reside principalmente en la diversidad de enfoques y experiencias en el abordaje del objeto de estudio.

Concretamente, en este libro se reflexiona, por ejemplo, sobre cuestiones como cuáles son los retos del sistema educativo. Siendo conscientes, como apuntábamos con anterioridad, de la complejidad de la realidad que nos rodea, se pone el foco en cuestiones como la diversidad como rasgo definitorio del sistema educativo y objeto de atención a la hora de definir políticas y estrategias.

LAS DIMENSIONES CONCEPTUAL Y COGNITIVA EN IMAGEN Y SONIDO: EL DISEÑO CURRICULAR POR APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Begonya Grau i Muñoz

IES Veles e Vents

Conselleria d'Educació, Cultura i Esport

Almudena A. Navas Saurin

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universitat de València

Míriam Abiétar López

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universitat de València

DOI: 10.14679/1543

"El curriculum tiene una exigencia física, pero también un significado encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o cualquier otra cosa"

(Lawrence Stenhouse, 1991)

SUMARIO DEL CAPÍTULO

Los cambios económicos, productivos y tecnológicos que se están produciendo de forma acelerada desde comienzos del siglo XXI, obligan a repensar las finalidades y

las formas de enseñanza-aprendizaje en todos los ámbitos educativos, pero particularmente en el de la Formación Profesional.

Si analizamos las distintas metodologías existentes hoy en día, observamos que hay formas de enseñar que demuestran que “aprender” puede ser una modalidad de “hacer”. Entre estas metodologías encontramos “el aprendizaje basado en proyectos” (ABP) como propuesta para promover el espíritu crítico y creativo, permitiendo a los y las alumnas adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real.

1. INTRODUCCIÓN

La bibliografía científica actual identifica varios modelos teóricos que hacen referencia tanto al concepto de enseñanza, como a los rasgos definitorios de las metodologías docentes. Entre estos modelos encontramos algunos que tienen un impacto más amplio y otros que lo tienen más focalizado, esto es, que atañen a situaciones concretas. Ante esta pluralidad, los y las docentes nos situamos en una investigación constante de estos modelos y el enfoque de la enseñanza con el que nos sentimos identificados en nuestras aulas. Una reflexión crítica que nos tiene que llevar a promover una educación centrada en formar al ser humano para la vida en familia, en comunidad y para el mundo laboral, perpetuando y transformando la sociedad y la cultura (Hernández, Alvarado y Luna, 2015). Partiendo de estas premisas y con la intención de planificar la docencia en el ciclo formativo de “Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos”, se plantea el Aprendizaje Basado en Proyectos (de ahora en adelante ABP) como método para la planificación y la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación profesional. Cuando hablamos de formación profesional, se tiene que tener en cuenta que los ciclos formativos están estructurados en Módulos Profesionales de carácter teórico-práctico. Para poder planificar la tarea docente de estas enseñanzas, no podemos olvidar el carácter *práctico* que caracteriza este nivel educativo. En este sentido, Mjelde habla de la formación profesional como una pedagogía basada en un aprendizaje que va desde la práctica a la teoría, esto es, un proceso de aprendizaje donde “el trabajo de la mente se forma con el trabajo de la mano”, “se va de la acción al pensamiento” (Mjelde, 2002, p. 66). Entendiendo así que, en el sistema de Formación Profesional, cada día se hace más evidente la necesidad de acercar la formación del alumno/a, a un aprendizaje que parte de los procedimientos y que está basado en la realidad profesional que se encontrará cuando salga al mercado de trabajo.

Si analizamos las distintas metodologías existentes hoy en día concebidas para llegar a este propósito, observamos que hay maneras de enseñar que demuestran

que el acto “de aprender” puede ser una modalidad del “hacer” alejándose así de metodologías basadas en una transmisión expositiva por parte del o la docente, las cuales denominaremos aquí tradicionales. Entendemos aquí que los métodos tradicionales se corresponden más a contextos en los que los y las estudiantes responden de forma *pasiva* las instrucciones que se les indican. Paralelamente a estos procesos de transmisión-adquisición que se caracterizan por ser secuencias transmisoras, donde el profesorado presenta contenidos, los y las estudiantes practican con ellos y finalmente se someten a una prueba, surgen metodologías participativas, centradas en la generación de prácticas más innovadoras y en un aprendizaje más activo. Entre estas metodologías, la introducción del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se revela como una propuesta que busca el acercamiento de un aprendizaje donde la teoría se aprende en relación estrecha con la habilidad práctica. La elección de un modelo como la ABP responde muy bien a las necesidades de contextos de trabajo en los que cabe poner en valor el pensamiento crítico, la creatividad y las competencias digitales. Desde esta línea Mjelde propone el “taller” como espacio principal para el aprendizaje en la formación profesional (Mjelde, 2002).

Hay que mencionar aquí que, a pesar de que hace tiempo que el ABP se está implementando en primaria y secundaria, no son muchas las experiencias que se han llevado a cabo en la formación profesional en el País Valencià, sobre todo cuando hablamos de una enseñanza común entre distintos módulos formativos. Se propone incorporar esta metodología para resolver cuestiones que van más allá de los contenidos propios de cada módulo de la formación profesional, puesto que persigue también acercar al estudiantado a que reflexionen sobre su papel como productores de medios audiovisuales y que adopten, explicitándola, una posición crítica respecto de la sociedad en la que viven. Unas transformaciones que persiguen formar sujetos capaces de actuar con nuevos procesos interdisciplinarios, con un espíritu crítico, innovador y sin olvidar la vertiente creativa. Los y las educadoras tratan así de mejorar la calidad del mercado de trabajo formando trabajadores/as que no dejan de formar parte de la sociedad como ciudadanos/as.

2. LAS ABP COMO PROPUESTA METODOLÓGICA

El profesorado que imparte docencia en la formación profesional no acostumbra a tener formación pedagógica, esto conlleva una réplica de metodologías de aula basadas en la propia experiencia: clases expositivas que, generalmente, priorizan los conceptos más abstractos basados en objetivos, o capacidades de pensamiento, como la memorización, la clasificación de contenidos o la aplicación. Son así mucho menos frecuentes las prácticas que tratan de potenciar el juicio crítico, el análisis o los procedimientos creativos en el alumnado. De hecho, en contadas ocasiones se dise-

ñan propuestas que suponen un reto al estudiantado que le haga conseguir niveles cognitivos más altos de comprensión. Es desde aquí que tiene sentido la propuesta de ABP para llegar a estas prácticas menos habituales, que tratan de romper la idea de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el profesorado es el único responsable de transferir contenidos y los y las estudiantes son meros receptores pasivos del conocimiento.

Morales y Landa (2000) hablan de la enseñanza con ABP como un proceso donde los y las estudiantes, con la guía de uno/a tutor/a consultor/a, tienen que tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje, identificando aquello que necesitan conocer para tener un mejor entendimiento y manejo del problema en el cual están trabajando e investigando donde conseguir la información necesaria (libros, revistas, profesores, internet, etc.) que los y las ayude en este proceso. Las mismas autoras mencionan las siguientes características como punto de partida de la ABP: el aprendizaje se produce en grupos pequeños de estudiantes/se; el profesorado tiene la tarea de ser facilitadores o guías; los problemas forman el foco de organización y estímulo para el aprendizaje; los problemas son un vehículo para el desarrollo de capacidades de resolución de problemas clínicos y la nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido.

Entendemos así el ABP como una metodología que permite al alumnado adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. Se trata pues de una estrategia metodológica basada en el diseño y la programación de un conjunto de tareas fundamentadas en la resolución de retos, que se lleva a cabo mediante un proceso de investigación o creación por parte del alumnado, que culmina con un producto final presentado ante los y las otras compañeras (difusión). Esta metodología organiza así el aprendizaje alrededor del desarrollo de tareas complejas, con su base en cuestiones desafiantes, involucrando al estudiantado en asuntos que van desde la toma de decisiones hasta actividades de investigación (Thomas, Mergendoller, Y Michaelson, 1999). El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), enumera los siguientes principios del ABP que relacionamos aquí con la formación profesional:

1. Currículum integrado: Se abordan diferentes disciplinas del currículum a través de un tema relevante y un eje conductor, incluyendo aprendizajes formales y no formales. Tanto en la vida cotidiana como la vida profesional nos encontramos ante situaciones que demandan la utilización de saberes y recursos múltiples que se integran en una propuesta conjunta. Por lo que se refiere a la especialización del conocimiento, se pretende así llegar a la habilidad de resolución de problemas nuevos y un espíritu crítico y reflexivo para analizar la realidad en la que vivimos.

2. Protagonismo compartido y aprendizaje cooperativo: La función principal del profesorado en los proyectos que se pueden plantear en las ABP, consiste en crear los escenarios de aprendizaje que permiten que los y las estudiantes puedan desarrollar el proyecto. El alumnado por su parte, trabajando conjuntamente, resolverá el reto propuesto. El hecho de saber trabajar en equipo acontece hoy una competencia muy valorada en la formación profesional. La traducción de esta realidad en clave metodológica y en el contexto de nuestro sistema educativo ha llevado a que el aprendizaje cooperativo sea puesto en valor.
3. Inclusivo: Se da respuesta a diferentes ritmos de aprendizajes, intereses y capacidades.
4. Parte de un reto: Se parte de un tema atractivo que conecte los intereses del alumnado con los aprendizajes esperados para garantizar su motivación. Se trata de plantear una serie de retos al alumnado que permiten un aprendizaje significativo partiendo de la práctica procedimental.
5. Evaluación y reflexión continua: El alumnado aprende a evaluarse y a ser evaluado para mejorar la calidad de los procesos y de los productos en los cuales trabaja. El alumnado es acompañado en su aprendizaje y se promueve la reflexión continuada sobre el proceso de realización del producto final.
6. Socialización y difusión: La experiencia de socialización se produce entre el alumnado y entre el alumnado y otros agentes educativos. El proyecto finaliza con la difusión de los productos.

Todas estas cuestiones hacen replantear tanto los contenidos como la forma de enseñanza de los currículos de la Formación Profesional, con el fin de conseguir una mejor preparación de sus estudiantes/as y satisfacer así las demandas de la práctica profesional y ciudadana.

Los problemas a los que tendrán que hacer frente el alumnado de los ciclos formativos como futuros profesionales y ciudadanos de una sociedad, demandan enfoques innovadores y capacidades para la resolución de problemas complejos, reflexivos y creativos. Por este motivo se plantea transformar las formas de hacer en las aulas de la formación profesional y se expone la necesidad de cambio en una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando capacidades, habilidades y actitudes indispensables tanto en el entorno profesional actual como en la sociedad en la que queremos vivir.

3. EL CASO DEL ABP EN EL CICLO DE REALIZACIÓN DE PROYECTOS AUDIOVISUALES Y ESPECTÁCULOS

En esta propuesta se alude a la ABP para plantear proyectos basados en prácticas reales como pueden ser la realización de un reportaje, un videoclip o un cortometraje. El desarrollo de estas prácticas servirá como hilo conductor para poder transmitir todos los contenidos incluidos en los currículos de los módulos planteados. Con esta práctica y como se ha expuesto anteriormente, el profesorado persigue formar un alumnado que esté preparado para mejorar la calidad y las características del mercado laboral como futuros trabajadores/as que no dejan de ser ciudadanos de nuestra sociedad.

A continuación, se analiza la situación de aprendizaje a la que nos referimos para plantear las ABP como método de enseñanza. Para realizar la propuesta se analizan dos módulos del primer curso del ciclo de "Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos": "Planificación de la realización en cine y video" y "Planificación del montaje y postproducción de audiovisuales". Se trata de dos módulos interrelacionados en cuanto a los contenidos planteados en sus currículos, dado que hacen referencia a fases de desarrollo interrelacionadas en la realización de una obra audiovisual.

Para plantear las ABP en este contexto, se realizará una evaluación del nivel de conocimiento que se tiene la expectativa de lograr según la normativa en lo referente a estos módulos. Para esta evaluación se tomará como referencia la Taxonomía planteada por Anderson y Krathwol (2001) que llevan a cabo una revisión de la Taxonomía de Bloom. Esta nos permitirá jerarquizar los procesos cognitivos en diferentes niveles que van desde los pensamientos de orden inferior más simples hasta los más complejos, ascendiendo hasta los pensamientos de orden superior. A partir de esta sistematización de los conocimientos podremos concretar los objetivos de aprendizaje que nos queremos plantear.

Es importante precisar aquí que la innovación educativa representada por la ABP en la formación profesional, implica un cambio significativo que involucra la redefinición de valores y objetivos del programa académico, la modificación de roles del profesor/a y del estudiante y la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual no es un proceso menor, de simple adecuación o actualización de contenidos.

Cuando se propone una enseñanza basada en la ABP, se plantea como objetivo trabajar los contenidos de diferentes módulos didácticos, de uno o de diferentes ciclos, relacionados a través de un proyecto en que los/las alumnos/as trabajan en equipo. Tomando como punto de partida el trabajo de los diferentes conocimientos a

través de la experiencia y dotando al alumnado de herramientas transversales que los ayudarán en su vida profesional y ciudadana, como el trabajo en equipo, la creatividad y la responsabilidad entre otros.

Se trata de hacer una propuesta de proyectos educativos específicos propuesto por el profesorado, donde sea el alumnado quien tome parte del protagonismo de la enseñanza, puesto que serán ellos y ellas quienes interpretan y desarrollan las características del proyecto. Esto implica que serán ellos y ellas los encargados de tomar ciertas decisiones, que pueden ser muy valiosas para conseguir un aprendizaje basado en un posicionamiento crítico y creativo. Se trata de ir un paso más allá del escuchar y memorizar. Es el alumnado quien, con los conocimientos logrados, tiene que investigar y pensar cómo continuar aprendiendo, quizás resolviendo los contratiempos que puedan ir surgiendo en el proceso de aprendizaje, quizás buscando las líneas para continuar avanzando con el proyecto propuesto.

4. LA APLICACIÓN DE TAXONOMÍA DE ANDERSON Y KRATHWOL AL CASO DEL CICLO "REALIZACIÓN DE PROYECTOS AUDIOVISUALES Y ESPECTÁCULOS"

Partiendo de las premisas hasta ahora mencionadas, se propone replantear tanto los contenidos como la forma de enseñanza de los dos módulos formativos a los que hacemos referencia: "Planificación de la realización en cine y video" y "Planificación del montaje y postproducción de audiovisuales".

Se trata de planificar micro proyectos fusionando los currículos y las horas lectivas de estos dos módulos formativos para rediseñarlos conjuntamente alrededor de los proyectos propuestos, con una intención formativa donde el alumnado tenga que tomar la iniciativa en el proceso creativo del producto a desarrollar.

Esta propuesta didáctica donde los micro proyectos se convierten en el eje vertebrador de los contenidos, implicará una coordinación de los objetivos y resultados de aprendizaje de los diferentes módulos profesionales.

Se programa un proyecto por trimestre basado en un producto final (reportaje, videoclip, comercial,...), que tendrá una relación directa con la práctica laboral y que requerirá de un proceso creativo constante, que exigirá al alumnado de una reflexión y toma de decisiones necesarias para alcanzar el reto final (la realización del proyecto).

Para organizar la temporalización de los contenidos, se propone empezar por proyectos menos complejos que implican capacidades de pensamiento más básicas, para

progresar hacia aquellos que exigen el logro de capacidades y contenidos que requieren un posicionamiento crítico y analítico, al mismo tiempo que demanden una experiencia creativa más exigente.

El profesorado tiene que gestionar la enseñanza con acciones estratégicas centradas en una secuenciación de las capacidades del pensamiento, garantizando así una adquisición progresiva de los conocimientos. Es por eso que se plantea aquí categorizar los contenidos curriculares planteados en Real Decreto 1680/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Realización de proyectos audiovisuales y espectáculos y se fijan sus enseñanzas mínimas y donde se desarrollan los contenidos para los módulos formativos de "Planificación de la realización en cine y video" y "Planificación del montaje y postproducción de audiovisuales". Con ello se pretende identificar los conocimientos que se evidencian en la normativa referente, es decir, las capacidades, competencias y actitudes que se espera que el estudiantado adquiera.

Para esta sistematización de las capacidades planteadas por la normativa vigente que regula los ciclos formativos en nuestro sistema educativo, se alude a la propuesta taxonómica de Anderson y Krathwohl, con sus categorías del conocimiento y con las capacidades que cada una lleva asociada. Carlos Bancayán (2013) describe el término de taxonomía como una clasificación, categorización u ordenación, que "refleja las diferentes maneras de pensar, en una ruta diseñada por el docente, en la cual trata de complicar los procesos del pensamiento que el alumno usa para construir conocimiento".

Partiendo de esta definición de taxonomía, nos remitimos a la categorización de Anderson y Krathwohl fundamentada en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, y que propone un enfoque en dos dimensiones: la del conocimiento y la del proceso cognitivo. Esta última plantea la existencia de seis niveles: reproducción, conceptualización, aplicación, análisis evaluación y creación, que se identifican con diecinueve procesos cognitivos específicos que aclaran todavía más el alcance de las seis categorías (Anderson et al, 2001).

Esta taxonomía representa, por lo tanto, un continuo de complejidad cognitiva creciente, que va desde capacidades de pensamiento de orden inferior hasta capacidades de pensamiento de orden superior.

Para la propuesta examinada aquí, se analizan los "resultados de aprendizaje" y "los criterios de evaluación" contemplados para los dos módulos formativos citados anteriormente. Estos los encontramos desarrollados en la normativa mencionada como los logros que el alumnado debe adquirir al cursar el título formativo. Partiendo de la sistematización de los conocimientos, se pretende identificar la tipología de conocimientos que el sistema educativo potencia en la formación profesional.

Del análisis y la categorización realizada de los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación, se concluye que las capacidades que se plantea que el alumnado consiga en estos estudios, se engloban en categorías mentales que requieren menor esfuerzo, en cuanto que encontramos principalmente capacidades centradas en la reproducción, la conceptualización, la aplicación y el análisis. Ejemplos de estas son: aplicar técnicas de realización de continuidad; analizar el valor funcional, expresivo y comunicativos de los recursos sonoros; aplicar los códigos del lenguaje audiovisual en los documentos de planificación...

Se observa pues que gran parte de las capacidades contempladas parten del conocimiento y recordatorio de una serie de premisas y formas de hacer del sector audiovisual, para posteriormente, realizar tareas centradas principalmente en la organización y planificación. Así pues, la normativa que regula la formación profesional en este caso, no prioriza categorías mentales de mayor complejidad como pueden ser la evaluación y la creatividad en los procesos planteados.

Carlos Bancayán (2013) refiriéndose a la taxonomía de Anderson y Krathwohl concluye que "a mayor nivel de complejidad en las categorías, la participación del estudiantado es mayor, más profunda y comprometida en la construcción de su conocimiento", y añade que "son las categorías, más complejas, las que requieren de mayor esfuerzo mental en el sentido de ser las que garantizan la adquisición y aplicación de competencias". Podemos por lo tanto concluir que, si nos centramos únicamente en la normativa, las estrategias metodológicas que el profesorado tiene que planificar para la formación profesional, no tienen que aspirar a procesos cognitivos de categorías mentales de mayor complejidad, puesto que la normativa no contempla estos niveles de complejidad para el alumnado de este nivel educativo.

5. CONCLUSIONES

En el presente capítulo planteamos obviar las conclusiones de la sistematización descrita en el punto anterior (es decir, aquella que nos permite concluir que la norma no busca que el profesorado desarrolle capacidades complejas cognitivamente en el estudiantado de formación profesional), transformando las metodologías empleadas en la FP para centrar las estrategias metodológicas en capacidades más complejas que las descritas en el currículum vigente.

Se propone así, guiar el aprendizaje por proyectos el diseño de los cuales pretende garantizar el interés de los estudiantes/as; relacionarlos con los objetivos del curso y al mismo tiempo, que estén ligados a situaciones de la vida real. Todos los proyectos que se plantean siguiendo la metodología ABP, tienen en cuenta los objetivos de aprendizaje que se pretenden conseguir con la resolución del problema retador y

complejo con el cual se desafiará al alumnado. Para cada proyecto se determinan: los objetivos, el tiempo de duración de la experiencia, la manera de evaluar el problema, el proceso a seguir y el problema que plantea el *reto*.

A la vista de lo expuesto en el presente capítulo, vale la pena resumir los puntos más relevantes en los que se sustenta: la formación pedagógica del profesorado de Formación profesional es esencial para la consecución de aquello que desde, por ejemplo, el CEDEFOP, se plantean como retos a este nivel formativo. Esta formación pedagógica debiera conducir al cuerpo docente a asumir la parcela de responsabilidad que tiene, de manera creativa, para poder desarrollar una docencia que busque la generación de pensamiento crítico y que vaya más allá de la repetición de las propias experiencias que se tuvieron como estudiantes (Schön, 1989). Sin elevar a la categoría de sagrado ningún método, ciertamente la ABP permite el espacio suficiente para que tanto una pluralidad de estudiantado y de profesorado diverso encuentren múltiples formas de colaborar y construir conocimiento en común con fines para la transformación social.

REFERENCIAS

- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Rath, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.
- Anderson, W. I. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001) *Una taxonomía para el aprendizaje, enseñanza y evaluación: una revisión de la taxonomía de Bloom de objetivos educativos*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bruce, J., Weil, M. & Calhoun, E. (2002). Modelos de Enseñanza. Gedisa.
- Bancayan C. (2013). Operacionalización de la taxonomía de Anderson y Krathwohl para la docencia universitaria. *PAIDEIA XXI*, 3 (4) Lima. pp. 109-119.
- Conecta13 (2021) MOOC Aprendizaje Basado en Proyectos en Formación Profesional.
- Hernández Arteaga, I., Alvarado Pérez, J.C. & Luna, S.M. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Editorial Paidós.
- Mjelde, L. (2011). *Las propiedades mágicas de la formación en el taller*. Ontario: The Centre for Study of Education and Work.
- Morales & Landa (2000). Aprendizaje basado en problemas. Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias. Vol. 13: 145-157, 2004 ISSN 0717-196X
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.
- Thomas, J.W., Mergendoller, J.R., & Michaelson, A. (1999). *Project-based learning: A handbook for middle and high school teachers*. Novato, CA: The Buck Institute for Education.