En esta publicación se despliegan estrategias para la reinterpretación de la docencia y de sus docentes, y se sitúa el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto formativo, como foco de atención prioritario en la sociedad del futuro.

La responsabilidad de la educación no está únicamente en manos del profesorado docente e investigador, es necesario tomar decisiones conjuntas desde las culturas políticas, académicas, sociales y empresariales. El currículum deberá ser, por tanto, objeto de profundas revisiones para ir dotándolo de una base común donde la innovación sea sistemática, sistémica y continua.

En esta línea, este libro hace una revisión detenida de los resultados que se obtienen desde la investigación educativa fundamentada y contrastada con el objetivo de incorporar dichos resultados al diseño curricular. En los diferentes capítulos se presentan algunas enseñanzas fundamentadas en la práctica que se han aprendido e investigado en los últimos tiempos, apuntando sus posibilidades y también dificultades que acompañan al cambio en los nuevos retos que plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje, contextualizándolos en la evolución seguida en el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), además de plantear posibles propuestas de cambio futuras en las que ya se está trabajando actualmente.

ISBN: 978-84-18627-08-8

GRAÓ

38

Nuevas coordenadas para la formación y el aprendizaje

GRAÓ

Nuevas coordenadas para la formación y el aprendizaje

Pilar Sanz-Cervera, M.ª Dolores Soto-González, Juan García-Rubio (coords.)

ANÁLISIS Y ESTUDIOS 38

GRAÓ

Colección Análisis y Estudios
Serie: Investigación educativa/Formación del profesorado
© Pilar Sanz-Cervera, M.ª Dolores Soto-González, Juan García-Rubio (coords.),
Míriam Abiétar López, Gabriela Acosta-Escareño, Elvira Asensi-Silvestre,
Joan A. Aparisi-Romero, Jorge Belmonte Arocha, Salomé Carvajal-Ruiz,
M.ª Monserrat Castro Rodríguez, Cristina Cruz-González, Nuria Cuevas Monzonís,
Donatella Donato, Daniel Gabaldón-Estevan, Vicente Gabarda Méndez,
Juan García-Rubio, Elena Giménez Urraco, Irene Gómez-Marí, Begonya Grau i Muñoz,
Vicent Horcas López, Irene Lacruz-Pérez, Silvia López Gómez, María López Marí,
Irene López-Secanell, Carmen Lucena-Rodríguez, Diana Marín Suelves,
Esperanza Meri Crespo, Laura Monsalve Lorente, Almudena A. Navas Saurin,
Davinia Palomares-Montero, M. Isabel Pardo Baldoví, M.ª Mercedes Romero Rodrigo,
Alicia Ros-Garrido, María José Ruiz Romero, Pilar Sanz-Cervera,
M.ª Dolores Soto-González, Julio Tarín-Ibáñez, Raúl Tárraga-Mínguez,
Amparo Tijeras Iborra, María Isabel Vidal Esteve

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
c/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: abril 2021
ISBN: 978-84-18627-08-8
D.L.: B 8134-2021

Diseño: Maria Tortajada Carenys
Impresión: Podiprint
Impresión bajo demanda para España y Latinoamérica

Quedan rigurosamente prohibidos y estarán sometidos a las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción o total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del copyright. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, *www.cedro.org*) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (*www.conlicencia.com*, 917 021 970 / 932 720 447).

Índice

Prólogo, *Joan A. Aparisi-Romero* **9**

El futuro de la educación para una formación sostenible y responsable, *M.ª Dolores Soto-González, Juan García-Rubio, Pilar Sanz-Cervera* **11**
Referencias bibliográficas 18

Bloque 1. Retos sociales y educativos en el proceso de enseñanza/aprendizaje

1. **La inclusión: ¿reto o realidad?,** *Diana Marín Suelves, M.ª Monserrat Castro Rodríguez* **21**
Introducción 21
Método 24
Resultados 24
Conclusiones 31
Referencias bibliográficas 32

2. **¿Cómo influye la percepción y actitudes de los compañeros y compañeras del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en su inclusión social y educativa?,** *Pilar Sanz-Cervera, Julio Tarín-Ibáñez, Irene Gómez-Marí* **35**
Introducción 36
¿Cómo afecta la percepción y actitudes de los docentes y familias hacia la inclusión de las personas con NEAE? 37
¿Qué factores influyen en la percepción y actitudes de los niños de desarrollo típico hacia la inclusión de sus compañeros con NEAE? 40
¿Proporcionar información explicativa y descriptiva mejora las perspectivas de los niños y niñas sobre la inclusión? 41
Conclusiones 45
Referencias bibliográficas 45

3. **Itinerarios formativos masculinizantes: análisis del perfil del alumnado de Transporte y Mantenimiento de Vehículos en la provincia de Valencia,** *Esperanza Meri Crespo, Almudena A. Navas Saurin, Míriam Abiétar López* **49**
Introducción 50
El sector de la automoción y la masculinización de sus trabajadores . . . 51
Aproximación al estudio de los itinerarios en el contexto de la Formación Profesional en la provincia de Valencia 52
Los jóvenes que estudian la familia profesional de Transporte y Mantenimiento de Vehículos en la provincia de Valencia 56
A modo de conclusiones para un análisis en profundidad del género y la Formación Profesional 60
Referencias bibliográficas 61

4. **¿Cómo afecta el uso de diferentes etiquetas diagnósticas en la inclusión del alumnado con trastorno del espectro autista?,** *Irene Lacruz-Pérez, Gabriela Acosta-Escareño, Raúl Tárraga-Mínguez* **63**
Introducción 64
Etiquetas diagnósticas en el ámbito educativo 65
La etiqueta diagnóstica del trastorno del espectro autista 67
Conclusiones 71
Referencias bibliográficas 72

5. **Políticas y cambios educativos para desarrollar la diversidad cultural,** *Joan A. Aparisi-Romero* **75**
Introducción 75
Políticas de desarrollo de la diversidad cultural 76
Cambios para introducir políticas de pluralismo cultural en educación. . 78
Conclusiones 84
Referencias bibliográficas 85

6. **De los programas técnicos a las estrategias (pos)críticas de acción sociocultural y educativa: hacia una formación superior en acción socioeducativa como trabajo cultural e intelectual,** *Jorge Belmonte Arocha* **87**
Diversidad epistemológica y metodológica 87

Del paradigma positivista a un enfoque (pos)crítico 90
De los programas a las estrategias 93
Referencias bibliográficas 96

7. **La identidad profesional y su construcción inicial en el docente,** *Juan García-Rubio, Cristina Cruz-González, Carmen Lucena-Rodríguez* **99**
Introducción 100
Identidad, identidad profesional e identidad profesional docente 100
La construcción inicial de la primera identidad en el docente 105
Conclusiones y propuestas de mejora en la formación inicial docente . 106
Referencias bibliográficas 108

8. **Lógicas neoliberales y educación social. Una mirada crítica a la intervención socioeducativa,** *Vicent Horcas López, Elena Giménez Urraco* **111**
Introducción 111
Políticas sociales, intervención socioeducativa 112
La privatización de la atención a colectivos vulnerabilizados 114
Las prácticas socioeducativas. Entre la protección y el control 115
¿Institucionalización y/o control social? 116
A modo de cierre 119
Referencias bibliográficas 120

9. **Pedagogías descoloniales: sentipensar el currículum frente al saber eurocéntrico,** *Salomé Carvajal-Ruiz* **123**
Introducción 123
Sentipensar el currículum 124
Escritura inacabada de una práctica reflexiva 126
Conclusiones 132
Referencias bibliográficas 133

10. **Los *media* como campo pedagógico: a propósito de la distribución de posiciones sociales a través de la formación en la familia de imagen y sonido,** *Begonya Grau i Muñoz, Míriam Abiétar López, Almudena A. Navas Saurin* **135**
Introducción 136

La importancia de los medios de comunicación en la sociedad actual . . . 136
Papel y responsabilidad de los medios de comunicación . . . 138
Media y formación profesional . . . 142
Propuestas para continuar dialogando . . . 144
Referencias bibliográficas . . . 145

Bloque 2. Buenas prácticas en contextos formales y no formales

1. **La modalidad *online* en estudios superiores: un análisis poliédrico,** *Vicente Gabarda Méndez, Nuria Cuevas Monzonís, M.ª Mercedes Romero Rodrigo* . . . **149**
Introducción . . . 149
La modalidad de formación en línea . . . 150
Variables de análisis . . . 152
Conclusiones . . . 156
Referencias bibliográficas . . . 157

2. **El relato digital (*digital storytelling*) como instrumento didáctico para la coparticipación,** *M. Isabel Pardo Baldoví, Donatella Donato* . . . **161**
Introducción: las historias nos hacen . . . 162
El relato digital o *digital storytelling* . . . 163
El relato digital en la didáctica . . . 164
A modo de ejemplo: «Les Nines de l'Amistat», una experiencia de coparticipación narrativa . . . 166
Conclusiones: el relato como articulador de redes . . . 169
Referencias bibliográficas . . . 171

3. **Intervención en alumnado con trastorno del espectro del autismo (TEA): una propuesta de estrategias para su inclusión educativa,** *María Isabel Vidal Esteve, María López Marí, Silvia López Gómez* . . . **175**
¿Qué es el trastorno del espectro del autismo? . . . 176
¿Qué entendemos por inclusión? . . . 177
¿Cuál es la situación educativa del alumnado con TEA? . . . 178
Propuesta de buenas prácticas inclusivas . . . 179

Conclusiones . . . 186
Referencias bibliográficas . . . 187

4. **Creación de espacios y contextos educativos experienciales y diversos en la formación de maestras y maestros,** *M.ª Dolores Soto-González, Elvira Asensi-Silvestre, Irene López-Secanell* . . . **191**
Nuevos contextos de aprendizaje . . . 192
Aprendizaje en contextos de trabajo . . . 193
Aprendizaje-servicio: construyendo espacios de intersección entre escuela-comunidad-universidad . . . 197
Conclusiones . . . 198
Referencias bibliográficas . . . 200

5. **Una manera de enseñar. Mi manera de entender la docencia universitaria,** *Alicia Ros-Garrido* . . . **205**
Introducción . . . 206
Los condicionamientos de la docencia universitaria . . . 207
Fallos y aprendizajes . . . 209
Reflexiones sobre mi manera de entender la enseñanza . . . 210
Para finalizar . . . 214
Referencias bibliográficas . . . 215

6. **La relación con las familias de niños con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE): implicaciones prácticas para maestros,** *Amparo Tijeras Iborra* . . . **217**
Introducción . . . 217
La formación inicial del profesorado y las NEAE . . . 218
Canales de comunicación: la acción tutorial . . . 220
Las familias de personas con NEAE . . . 221
El apoyo y la red social . . . 223
Conclusiones e implicaciones prácticas . . . 223
Referencias bibliográficas . . . 226

7. **Revisión del estado del arte de la puesta en marcha de tertulias dialógicas y grupos interactivos en el ámbito de la docencia universitaria,** *Davinia Palomares-Montero, Daniel Gabaldón-Estevan* . . . **229**

Introducción 230
Las tertulias dialógicas y grupos interactivos como metodologías docentes en el ámbito universitario 231
Objetivos 233
Resultados 234
Conclusiones 238
Referencias bibliográficas 239

8. El cine como recurso pedagógico en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, *Laura Monsalve Lorente, María José Ruiz Romero* **241**
Los medios audiovisuales como método de aprendizaje. 241
El cine en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. 242
La importancia del pensamiento crítico 244
El cine como arma para la conciencia social. 246
Conclusiones 249
Referencias bibliográficas 250

Prólogo

Joan A. Aparisi-Romero
japarisi@uv.es
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Valencia

La educación y la formación son importantes en nuestra sociedad, y cada vez tienen más importancia en un mundo tan complejo como el actual. Hemos visto que los procesos educativos y formativos atienden una variedad de aspectos que hacen difícil y compleja una formación adecuada. Comprender los procesos formativos en toda su extensión tiene sentido en una sociedad de la información y del conocimiento, y nos obliga a tratar de entender cómo hacer esa formación de la mejor manera. Para eso hay que dedicar esfuerzos personales y materiales que permitan tener buenos procesos de enseñanza y desarrollar un aprendizaje adecuado.

Cuando se tomó la decisión en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia de crear una publicación bianual, se hizo con la idea de exponer y ofrecer información sobre la investigación que desarrolla el personal que trabaja en el departamento. En este sentido, se ofrecen panorámicas, modelos, ideas y visiones que tratan muchos puntos de vista de la investigación desde la didáctica y sobre todo con la idea de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, se tomó esta decisión porque no siempre se recogen en las publicaciones científicas todas las visiones y los aspectos que podrían englobarse en un libro o en una publicación que sigue parámetros más amplios.

Este objetivo abrió las puertas a muchas personas que están en procesos iniciales de formación y también a personas que buscan ampliar su propio *currículum vitae* y, con ello, además ampliar la visión que se tiene del departamento en otros contextos sociales y educativos. A lo largo de estos años hemos ido ampliando el número de personas participantes, y hemos creado una publicación que puede ser un referente en los próximos años, y en este sentido, me parece un acierto desde todos los puntos de vista. Además, ofrecemos una visión de la educación amplia, que tiene muchos puntos de vista y que puede ser importante como referente teórico y también práctico.

El libro actual tiene sentido para tratar de comprender las sociedades y las coordenadas que conforman las mismas. Por ello, el libro se articula en retos y

4

Creación de espacios y contextos educativos experienciales y diversos en la formación de maestras y maestros[1]

M.ª Dolores Soto-González
m.dolores.soto@uv.es
Universidad de Valencia
Elvira Asensi-Silvestre
elvira.asensi@uv.es
Universidad de Valencia
Irene López-Secanell
irlopez@florida-uni.es
Florida Universitaria. Valencia

La afinidad de los procesos formativos y el desempeño profesional de los maestros y maestras conlleva analizar los contextos y espacios que se visitan en las enseñanzas universitarias de los grados de Maestro/a con una doble perspectiva: por un lado, acomodar sus diseños curriculares a las directrices de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); por otro, proyectar sus iniciativas en realidades que abran la mirada a nuevos modos de educar y educarse en sociedad. Con este afán, se reivindica una labor didáctica y profesional que sea congruente con la adquisición y la mejora de capacidades apoyadas en un enfoque integral e inclusivo de la educación y del aprendizaje.

El reto es implicar, sumar e integrar conocimientos con propósitos formativos orientados a enriquecer las prácticas educativas dotándolas de un enfoque interdisciplinar y transdisciplinar que nutra el trabajo colaborativo-cooperativo.

1. Este capítulo se ha realizado en el marco del proyecto de innovación docente (PID) «Transdisciplinariedad y pensamiento reflexivo en la formación de maestros y maestras», financiado por Vicerectorat d'Ocupació i Programes Formatius de la Universitat de València (ref.: UV-SFPIE_PID20-1354860).

En este capítulo se mostrará una visión sostenida en pedagogías (contextos y espacios) idóneas para el desarrollo de experiencias y aprendizajes múltiples, humanas y socialmente relevantes, contemplando que el conocimiento y las decisiones contribuyen a la formación de profesionales interpretativos, críticos y sensibles en cada contexto y espacio.

Nuevos contextos de aprendizaje

Los tiempos que corren están exigiendo de quienes se dedican a la formación de profesionales de la educación un estado de permanente reconceptualización e indagación de nuevas y viejas herramientas, a la luz de las demandas sociales de aprender de otra manera, aquella que tenga en cuenta las exigencias de los nuevos contextos y espacios de enseñanza-aprendizaje caracterizados por el ineludible protagonismo de sus participantes (Agra, Gewerc y Montero, 2003). El proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el que se han encontrado inmersas las universidades españolas ha llevado al profesorado a desarrollar diferentes acciones de innovación educativa que mejoran los procesos formativos.

Una de las iniciativas que se ha desarrollado ha sido la de utilizar nuevos recursos didácticos que provoquen el aprendizaje y que hagan del alumnado el protagonista de su desarrollo formativo. Por medio de estos recursos, se pretende contribuir a la adquisición de competencias en las que el aprendizaje autónomo y la responsabilidad del proceso sean ejes vertebradores de la educación. La intencionalidad metodológica de esta experiencia tiene que ver con los trazos definidos por Fernández March (2006), en donde el nuevo modelo educativo es más eficaz si, entre otros, se desarrollan modelos centrados en el aprendizaje del alumnado, si el trabajo es cooperativo y si se da protagonismo a las tecnologías de la información y de la comunicación.

Las actividades presenciales son aquellas que reclaman la intervención directa de profesorado y alumnado, como son las clases teóricas, los seminarios, las clases prácticas, las prácticas externas y las tutorías. Gallego (2007) indica que el modelo constructivista en los procesos formativos universitarios se basa en procesos dinámicos en los que la información se interpreta y reinterpreta de manera que el/la estudiante va construyendo su propio conocimiento. Este modelo es el que se promueve ya desde hace años mediante la influencia del EEES, y en él el material y los recursos se constituyen como canales de primer orden; así,

en muchas de sus declaraciones y comunicados, como el de Lovaina (2009), se promulga esta necesidad de nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje.

Fernández March (2008) propone diversos métodos activos, así como De Miguel (2005) plantea modalidades más adecuadas para las actividades presenciales y otras para el trabajo autónomo (estudio y trabajo en pequeño grupo, como preparación de trabajos, seminarios, investigaciones o lecturas; y estudio y trabajo autónomo como estudio personal, realización de ejercicios o trabajo en biblioteca). Alados, Liger y Peula (2010) destacan entre otras actividades propias de las sesiones no presenciales, la lectura de bibliografía, la resolución de problemas, la realización de informes escritos o la búsqueda bibliográfica. Asimismo, Del Río (2010) utiliza las horas no presenciales para la búsqueda y recopilación de material, el planteamiento de ideas que tratar *a posteriori* con el grupo-clase o para completar los trabajos iniciados y continuados en clase.

Aprendizaje en contextos de trabajo

El escenario nuclear del maestro y la maestra en formación son las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que se aprende; aprendemos entre nosotros/as si se dan conversaciones que nos movilicen; y aprendemos también en situaciones mediadas por la figura de una persona que temporalmente lidera el proceso de conversación: inevitablemente, el contexto de cambio continuo que induce el requerir de reflexiones y estrategias prácticas.

La pregunta de cómo aprendemos en contextos de formación empieza a resolverse asumiendo que tanto la función de docente con alumnado comparte contextos profesionales, ámbitos concretos de intervención y, también, determinadas formas de aprender. Es más, para el desarrollo de innovaciones curriculares o aprenden conjuntamente futuros/as docentes y formadores/as, o es imposible que ambas funciones se mantengan vinculadas. Y hablamos de una vinculación que no es solo el resultado de un compromiso compartido por la mejora escolar, sino que está basada en que su naturaleza es de tipo dialogístico.

La idea de la mayéutica se traslada al sistema educativo cuando se entiende que el conocimiento se construye de manera colaborativa. El/la docente no debe dar respuestas al alumnado, sino sembrar dudas e inquietudes que lo lleven a pensar y a reflexionar hasta generar sus propias nociones; por lo tanto, debe dialogar con sus estudiantes y ayudarles a encontrar respuestas en sus análisis.

La capacidad del alumnado es el objetivo, no el contenido: capacidad de análisis que puede ser desarrollada.

Los rasgos que caracterizan el aprendizaje docente contextualizado

En primer lugar, como recuerdan autores como Fernández Cruz (1999) y Huberman (1999), la formación de futuros maestros y maestras además de aprender por las tensiones propias derivadas del sistema educativo, la delimitación conceptual de la formación docente se ve afectada por una tensión epistemológica e ideológica entre el positivismo (formación por objetivos a partir del análisis del educando y su punto de partida comportamental, y el análisis del medio y de las tareas para lograr los objetivos) y el humanismo o formación por la participación que a partir de Kurt Lewin, en la década de 1930-40, pretende establecer los objetivos formativos a partir de la participación del alumnado, centrándose en el compromiso, el proceso y la decisión y en el que su formador/a es un animador/a (Vaillant y Marcelo, 2001).

La formación docente debería poder caracterizarse como autoformación por responder al hecho de ser experiencial, informal, abierta en cuanto a objetivos, y estar basada en el contacto directo. También se habla del sentido personal vinculado al cambio, es decir, se asume claramente la llamada dimensión personal del cambio que obliga a atender al impacto que la propuesta de innovación tiene o puede tener en la persona: en sus creencias, sus valores, sus sentimientos...

Así, aprendizaje, formación y calidad de la experiencia son conceptos, aunque no recíprocamente determinados, sí interrelacionados. Se enfatiza en la calidad de la experiencia porque no puede decirse que cualquier experiencia ayuda al aprendizaje, porque las hay que serían antiformación.

La calidad de la experiencia en contexto se asocia con:

- Continuidad. Se habla de un *continuum* experiencial de forma que se dé una ordenación creciente en cuanto a complejidad y riesgo, así como una acomodación a las características de aprendizaje de la persona que aprende, previendo desarrollo cognitivo, personal y moral, en relación con distintos estadios de formación donde la autonomía se va trasladando al alumnado y se debe proceder, en su caso, según un menor liderazgo de la persona que enseña.
- Interacción. Se produciría a partir de entender las situaciones prácticas como ejemplos de la realidad en la que interaccionan diferentes componentes conceptuales y/o metodológicos.

- Reflexión. Analizamos lo que hacemos, por qué lo hacemos y tomamos consciencia de la complejidad de la realidad profesional. «Proceso cognitivo deliberado y activo que implica secuencias de ideas interconectadas que toman en consideración creencias y conocimientos» (Hatton y Smith, 1995, p. 34).

Plantea Kolb, citado por Vaillant y Marcelo (2001) y por Bolívar (2000), que se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia: el aprendizaje sería ese proceso continuo fundamentado en la experiencia contextualizada, que requiere la resolución de conflictos y que implica la transacción entre las personas y el ambiente (contexto); esa transacción es la experiencia contextualizada.

El aprendizaje se daría cuando se observa y reflexiona, en contexto, sobre acciones y consecuencias relevantes para el futuro profesional de la educación, dando lugar a nuevas comprensiones y acciones. Se plantea que los y las futuros docentes, comprometidos en un proceso de investigación-acción participativa en contexto, llevarían a cabo aprendizaje experiencial examinando y aprendiendo relaciones críticas entre educación, trabajo y desarrollo personal.

En estos contextos, la labor del profesorado es que, sin desvirtuar ni restar protagonismo al proceso de diálogo reflexivo entre el alumnado en formación, y utilizando situaciones contextualizadas que resultan, al menos en parte, indeterminadas, abiertas y complejas, ayude a descubrir consecuencias e implicaciones, a veces involuntarias, de sus construcciones con la intención de sacar a la superficie, compartir y poder contrastar y reestructurar las particulares comprensiones, intuitivas, ideales, idealizadas, de la experiencia contextualizada: según el modelo experiencial la práctica es formativa cuando es identificada, o da lugar a alterar las creencias.

Marcelo (1995) exponía que, de forma general, las personas aprenden más cuando sienten la necesidad de dar respuestas a situaciones problemáticas contextualizadas y que, de forma implícita, esto supone para cada uno de los profesores y profesoras implicadas el hacerse consciente de las posiciones de otros miembros de la escuela, saber trabajar en grupo y saber resolver problemas.

En Vaillant y Marcelo (2015) se profundiza en estas y otras características centradas en las condiciones concretas para que se dé aprendizaje docente; pasamos a interpretarlas desde nuestro punto de vista:

- El alumnado se compromete si las metas y objetivos se consideran realistas, importantes y con posibilidad de aplicación o utilidad inmediata.

- El aprendizaje siempre tiene una implicación personal que deriva en desarrollo, autoconcepto, preocupación, juicios y autoeficacia.
- El alumnado desea tener autonomía, en diferentes grados y en diferentes momentos, sintiendo como suyos los objetivos, contenidos, actividades, formas de valoración, etc.
- El alumnado no acepta situaciones donde se les proponga aprender poniendo en cuestión sus competencias o donde ellos lo perciban de esta forma.
- Y dado que la motivación de las personas o es interna o no es, lo que puede hacerse es animar y crear las condiciones para que emerjan aspectos que están latentes o poco articulados funcionalmente.
- La implicación en el aprendizaje y el aprendizaje propiamente dicho se fomenta mediante conductas y actividades en las que se demuestre respeto, confianza y preocupación por el que aprende.

Con esta exposición de caracterización se ve cómo la autoformación, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje autorregulado se revalorizan dando pistas sobre cuáles son las situaciones de contexto adecuadas para el aprendizaje del alumnado. Es preciso que, en un contexto específico, con una organización material determinada y con ciertas reglas de funcionamiento, se produzcan cambios a través de una intervención por la cual hay participación consciente del alumnado en formación, así como voluntad clara del profesorado de prácticas y el alumnado para conseguir los objetivos explicitados.

Otro paradigma de formación que se habría reclamado y que estaría consolidándose (al menos en algún grado) en nuestro contexto próximo es el del aprendizaje en el puesto de trabajo. Su desarrollo se relaciona con la necesidad planteada ya desde Senge (1992) cuando habló del final del liderazgo transaccional para pasar al transformacional y de que la organización debía actuar como un equipo aprovechando para ello el arte de cada miembro. Necesariamente esto implica un doble acercamiento entre trabajo y formación y entre formación e investigación y que, en suma, la comprensión del contexto sea un elemento crucial del aprendizaje global.

Aun así, vemos que, en ocasiones, la distancia entre la consideración teórica y la percepción de las posibilidades prácticas es tal que cualquier definición teórica de lo que significa la construcción de estas organizaciones provoca, en aquellas personas directamente implicadas en el costoso proceso de aprendizaje, como mínimo exclamación, sino desaliento.

Por todo lo anterior, y aun con las limitaciones que ofrece la práctica, parece que debemos tener en cuenta que los llamados enfoques socioculturales del aprendizaje docente plantean un cambio de perspectiva en el aprendizaje a partir de la dirección de las siguientes tendencias: de individual a cooperativo-comunitario, de información a acción, de supuestos mecanicistas a supuestos de organización, de medición a narrativa, de abstracción a concreción y de operaciones a conversaciones.

Nos parece relevante resaltar que en los procesos de formación curricular y cuando el foco de trabajo está puesto en cambios metodológicos profundos, se procurase una evidencia inicial de forma que el profesorado tuviera encuentros o experiencias en los que se suscitasen comportamientos nuevos en su alumnado de prácticas profesionalizadoras; estos pueden activar una expectativa positiva o de curiosidad hacia la innovación y, en suma, ayudar a la comprensión conceptual tanto de los aspectos generales de la innovación como de sus elementos específicos permitiendo, además, que esto se realice mediante la indagación en la práctica por parte del alumnado en prácticas.

Aprendizaje-servicio: construyendo espacios de intersección entre escuela-comunidad-universidad

En esta línea de pensamiento se han ido configurando nuevas propuestas educativas, como las Ciudades Educadoras (Alfieri, 1995; Trilla, 1993), las Comunidades de Aprendizaje (Díez-Palomar y Flecha, 2010), los Planes Educativos de Entorno y las Redes Educativas Locales (Civís y Riera, 2007), el Proyecto Atlántida (Luengo y Moyá, 2008), etc. Articulaciones globales e integrales que tienen en común, entre otros elementos, el trabajo colaborativo de los distintos agentes socioeducativos que intervienen en el territorio y cuyo propósito es dar respuestas integrales a los retos educativos planteados desde una perspectiva comunitaria; conciben que «el saber está por todas partes, y que ya no es suficiente con tender puentes porque toda la realidad se ha convertido en un campo de operaciones educativas» (Bosch, Climent y Puig, 2009, p. 129), y defienden que la escuela es un dispositivo más dentro del entramado denso de redes educativas que conforman la comunidad. Esta nueva forma de pensar y actuar en la realidad socioeducativa está contenida en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (A-S). Una acción pedagógica

sustentada en el trabajo colaborativo entre los distintos agentes que intervienen en el territorio (Tapia, 2001).

Los resultados obtenidos evidencian los impactos positivos del A-S en los estudiantes y las estudiantes en seis campos: «desarrollo académico y cognitivo; desarrollo cívico; desarrollo vocacional y profesional; desarrollo ético y moral; desarrollo personal y desarrollo social» (Furco, 2005, p. 5).

En el ámbito universitario, los resultados alcanzados nos indican que las prácticas de A-S abren nuevos horizontes de posibilidad para la planificación de asignaturas donde la teoría y la práctica se retroalimentan a través de procesos de reflexión-acción sobre escenarios reales en los cuales se desarrollan experiencias educativas que requieren poner en acción el valor de uso de los conocimientos adquiridos, así como la utilización de la reflexión como estrategia de enseñanza-aprendizaje (Páez y Puig, 2013). La revisión de algunas de las investigaciones realizadas en esta línea destaca que uno de los aspectos más valorados por los/as estudiantes que participan en proyectos de A-S es la posibilidad de pasar de la teoría a la práctica (Folgueiras, Luna y Puig, 2013).

Cabe señalar la bondad de los objetivos pedagógicos que orientan los proyectos de A-S: adquirir aprendizajes útiles y relevantes a partir de un servicio a la comunidad con el propósito de mejorarla, ya que incrementan el interés del alumnado por la comprensión de los aspectos teóricos tratados en el marco de la asignatura, así como la creación de nuevos contextos educativos que favorecen la interacción entre la universidad-escuela-comunidad, contando con la implicación de distintos agentes socioeducativos en el proceso formativo del alumnado. Dicha implicación tiene un impacto positivo en el desarrollo personal, académico y vocacional del alumnado en formación de magisterio, como así lo evidencian distintas investigaciones implementadas para evaluar dicha cuestión (Contreras y otros, 2012; Furco, 2005).

Conclusiones

En resumen, parece incuestionable que se requiere el paradigma de la experiencia en contexto dentro del campo de la formación de los futuros maestros y maestras.

En ese sentido, resaltamos la complejidad del aprendizaje docente autorregulado en contextos de trabajo, ya que parece obvio que, dado que las acciones de formación las piensan y las desarrollan personas que inevitablemente con su formación, su conocimiento práctico, su biografía, su estilo, etc. dan, como dice Hargreaves (1996), sentido al cambio, deberían ser también criterios muy globalmente humanos y personales los que sirvieran para valorar y mejorar los mismos procesos.

Los proyectos de A-S se van configurando como prácticas educativas complejas que necesitan de miradas amplias para entenderlas, ya que suponen una ruptura con formas tradicionales de transmisión del saber y un encuentro con otras concepciones del hecho educativo, donde la educación que circula por distintos espacios y es promovida por diferentes agentes se articula a través de relaciones colaborativas entre instituciones educativas, recursos públicos y entidades sociales, con el propósito de planificar procesos formativos orientados a promover la participación activa, reflexiva y crítica de menores, jóvenes y profesorado en las mejoras de la realidad circundante.

En el ámbito escolar-comunitario, los resultados alcanzados nos muestran que organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje conectándolo a proyectos dirigidos a mejorar aspectos concretos de la realidad escolar y social, donde la participación del alumnado y otros agentes socioeducativos es significativa, ya que:

- Promueve la participación, responsable y crítica del estudiantado y demás agentes socioeducativos en las actividades emprendidas, ya que parten del análisis de las necesidades reales detectadas y propuestas de solución que involucran a los mismos.
- La participación es un rasgo pedagógico que configura teóricamente el andamiaje de los proyectos de A-S.
- Favorece la puesta en acción de un currículum integrado y la flexibilidad curricular del mismo (Torres, 2006) para adaptar los objetivos y contenidos a las singularidades que conforman el grupo-aula, a las actividades que conforman el servicio y al contexto sociocultural donde se van a implementar las actividades.
- Las prácticas de A-S se configuran como espacios de confluencia donde los elementos que estructuran y señalan la identidad de la misma (currículum, servicio, intencionalidad, participación, colaboración, singularidades del contexto, etc.) se retroalimentan mutuamente.
- Posibilita la creación de materiales para trabajar distintos contenidos curriculares conectados al servicio a la comunidad.
- Genera una red de relaciones colaborativas que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado y aprovecha el potencial educativo de las instituciones públicas y entidades sociales para impulsar

mejoras concretas en la comunidad. Ello concuerda, por una parte, con distintas investigaciones realizadas (Contreras y otros, 2012) donde se pone de manifiesto el potencial pedagógico de los proyectos de A-S para establecer relaciones colaborativas entre distintos agentes y espacios por donde circula la educación (escuela, entidades sociales, familias, universidad, etc.) y, por otra parte, abre nuevos horizontes de posibilidad para afrontar algunas de las cuestiones que se le vienen criticando a la escuela relacionadas con el aislamiento y la falta de integración en su contexto (Pérez, 2012; Torres, 2011).

- Potencia el desarrollo profesional docente en la transmisión de conocimientos descontextualizados que el alumnado debe memorizar para aprobar el examen (Pérez, 2010), para ir articulándose en un entramado de relaciones complejas, donde se interrelacionan los distintos elementos que estructuran los proyectos de A-S con el objetivo de desarrollar las capacidades cognitivas, afectivas, sociales y relaciones del alumnado y del profesorado.
- Verifica el protagonismo reflexivo del docente (Schön, 1992) para afrontar las dificultades y potencialidades que iban emergiendo en su práctica profesional. Ello coincide con algunas investigaciones realizadas (Furco, 2005; Jouannet, Ponce y Contreras, 2012) donde se confirma que los docentes que participan en la práctica de A-S cambian su concepción de la enseñanza, así como la percepción de distintas dimensiones de su quehacer docente (mejora significativa de la relación profesor-alumno, disposición para incorporar nuevas innovaciones, etc.).

Referencias bibliográficas

AGRA, M.J.; GEWERC, A.; MONTERO, M.L. (2003): «El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales». *Enseñanza & Teaching*, núm. 21, pp. 101-114.

ALADOS, I.; LIGER, E.; PEULA, J.M. (2010): «Uso de herramientas del Campus Virtual de la Universidad de Málaga (UMA) en la docencia de asignaturas de física». En UNIVERSIDADE DE VIGO (ed.): *La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior*. Vigo. España, pp. 643-646.

ALFIERI, F. (1995): «Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles». En MANZANO, P. (coord.): *Congreso Internacional de Didáctica: Volver a pensar la educación*, 1. Madrid. Morata.

BOLÍVAR, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid. La Muralla.

BOSCH, C.; CLIMENT, T.; PUIG, J.M. (2009): «Partenariado y redes para el aprendizaje-servicio». En PUIG, J.M. (coord.): *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona. Graó, pp.127-149.

CIVÍS, M.; RIERA, J. (2007): *La nueva pedagogía comunitaria*. Barcelona. Nau Llibres.

CONTRERAS, A.; BERRIOS, V.; HERRADA, M.; ROBLES, M.; RUBIO, X. (2012): *Resumen estudio: Resultados de Aprendizaje Servicio en la UC desde la mirada de sus actores: docentes, estudiantes y socios comunitarios (2005-2011)*. Chile. Universidad Pontificia Católica de Chile.

DE MIGUEL, M. (2005): *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto EA2005-0118. Ediciones de la Universidad de Oviedo.

DEL RÍO, P. (2010): «Elaboración de material didáctico: como enseñar el teatro de sombras, una experiencia con alumnos de Ciencias de la Educación». En UNIVERSIDADE DE VIGO (ed.): *La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior*. Vigo. España, pp. 229-231.

DIEZ-PALOMAR, J.; FLECHA, R. (2010): «Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24 (1), pp. 19-30. España. Universidad de Zaragoza.

FERNÁNDEZ-CRUZ, M. (1999): *Modelos y tendencias en el desarrollo profesional*. Proyecto docente (Acceso Titularidad). Universidad de Granada.

FERNÁNDEZ-MARCH, A. (2006): *Nuevas metodologías docentes*. ICE Universidad Politécnica de Valencia. Consulta el 25 de septiembre de 2020. Disponible en: *http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/n uevas_metodologias_docentes_2.pdf*

— (2008): *A profesionalización da docencia: a resposta a os retos do proceso de converxencia europea*. Colección Formación e Innovación Educativa na Universidade de Vigo. Vigo. España.

FOLGUEIRAS, P.; LUNA, E.; PUIG, G. (2013): «Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios». *Revista de Educación*, núm. 362, pp. 159-185.

FURCO, A. (2005): *El impacto educacional del aprendizaje-servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* University of California. Berkeley.

GALLEGO, M.J. (2007): «Las funciones docentes presenciales y virtuales del profesorado universitario». *Revista electrónica Teoría de la Educación. Monográfico: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 8 (2), pp. 137-161. Consulta el 8 de septiembre de 2020. Disponible en *http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_arrufat.pdf*

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata.

HATTON, N.; SMITH, D. (1995): «Reflection in Teacher Education: Towards definition and implementation». *Teaching and Teacher Education*, vol. 11 (1), pp. 33-49.

HUBERMAN, S. (1999): *Cómo se forman los capacitadores. Artes y saberes de su profesión*. Buenos Aires. Paidós.

JOUANNET, C.; PONCE, C.; CONTRERAS, A. (2012): «Impacto de la metodología de Aprendizaje-Servicio según la percepción de los docentes». En HERRERO, M.A.; TAPIA, M.N. (eds.): *Actas de las II Jornadas de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*. Buenos Aires. CLAYSS.

LOVAINA (2009): *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. DB, Declaración de Bolonia*. Consulta el 30 de septiembre de 2020. Disponible en *http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/docclave/Declaracixn_de_Bolonia.pdf*

LUENGO, F.; MOYÁ, J. (2008): *Escuela, familia, comunidad: Claves para la acción*. España. Wolters Kluwer.

MARCELO, C. (2015): «La innovación en la universidad: del Gatopardo al IPhone». *REGIES: Revista de Gestión de la innovación*, vol. 1 (1), pp. 29-57.

PÁEZ, M.; PUIG, J.M. (2013): «La reflexión en el aprendizaje-servicio». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, vol. 2 (2), pp. 13-22.

PÉREZ, A.I. (2010): «Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24 (2), pp. 17-36.

PÉREZ, A.I. (2012): *Educarse en la era digital*. Madrid. Morata.

SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.

SENGE, P.M. (1992): *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires. Granica.

TAPIA, M.N. (2001): *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires. Ciudad Nueva.

TORRES, J. (2006): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata.

— (2011): *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid. Morata.

TRILLA, J. (1993): *Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona. Anthropos.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. (2001): *Las tareas del formador*. Málaga. Aljibe.

— (2015): *El ABC y D de la formación docente*. Madrid. Editorial Narcea.