



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**MÁSTER DE PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

**EN BUSCA DE LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL:
INCLUSIÓN DE METODOLOGÍAS
INNOVADORAS EN EL MARCO FORMATIVO
DEL CFGS EN INTEGRACIÓN SOCIAL**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER
ESPECIALIDAD INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA**

AUTORA: VERÓNICA FERNÁNDEZ ORTEGA

TUTORA: JUDITH QUINTANO NIETO

Palencia, junio 2018

RESUMEN

El trabajo que se presenta ahonda en la importancia que supone la búsqueda de la transformación social desde el ámbito educativo, centrándose en el uso de metodologías educativas orientadas a la criticidad, el diálogo y la participación.

Partiendo de las necesidades detectadas en materia de desarrollo metodológico durante las prácticas formativas del Máster en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, se plantea una propuesta metodológica, desde la perspectiva de las Comunidades de Aprendizaje, de tipo social, en el CFGS en Integración Social, que pretende la socialización del centro educativo con la comunidad a la que pertenece.

PALABRAS CLAVE: Metodologías docentes, Transformación, sociedad, participación, diálogo, Comunidad de Aprendizaje.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS.....	2
2.1 OBJETIVOS.....	4
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
3.1 TRAYECTORIA DE LAS CORRIENTES CRÍTICAS EN PEDAGOGÍA.....	5
3.2 METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS Y EDUCACIÓN CIUDADANA.....	9
3.2.1 APRENDIZAJE DIALÓGICO.....	11
3.2.2 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	13
3.3 INNOVACIÓN DOCENTE Y TICS.....	15
4. EXPERIENCIA DOCENTE EN EL CP+FP LÓPEZ VICUÑA. ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA.....	19
5. INCLUSIÓN DE METODOLOGÍAS DIALÓGICAS Y PARTICIPATIVAS EN EL CFGS EN INTEGRACIÓN SOCIAL.....	25
5.1 PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN EDUCATIVA.....	28
6. CONCLUSIONES.....	36
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40

1. INTRODUCCIÓN

La responsabilidad que supone educar en un contexto social basado en la diversidad, así como en un mundo en constante estado de transformación, hace que el papel de la docencia, en la actualidad, se convierta en un medio posibilitador de cambio, apertura de diálogo social y participación ciudadana.

En este sentido, el Profesor de Educación Secundaria con especialidad en Intervención Sociocomunitaria, así como el Profesional Técnico de Servicios a la Comunidad, constituyen dos figuras educativas de referencia, capacitadas y formadas para realizar una labor educativa orientada a la búsqueda de la transformación social.

Partiendo de este contexto, se presenta un Proyecto Final de Máster donde se plantea la inclusión de estrategias metodológicas transformadoras en el ámbito educativo, basadas en el diálogo, la criticidad y la participación conjunta entre los agentes educativos y los agentes sociales que conforman la comunidad.

La estructura del proyecto parte de un marco teórico que fundamenta la necesidad de utilizar, en las aulas, metodologías educativas orientadas a la transformación socioeducativa, en base a la formación *de* la ciudadanía, *con* la ciudadanía y *para* la ciudadanía.

Seguidamente, se presenta una propuesta de innovación educativa orientada a concebir el CFGS en Integración social como una comunidad de aprendizaje de tipo social, a través de la cual se dé cabida a diversas estrategias metodológicas basadas en la apertura de vías comunicativas y participativas entre agentes sociales y educativos, como supone la inclusión de las nuevas tecnologías de la comunicación, a modo de ejemplo práctico. Dicha propuesta se concreta en la elaboración de una programación educativa basada en el módulo formativo de Atención a Unidades de Convivencia, integrado en el currículo educativo del citado ciclo formativo.

Finalmente, se presenta, a modo de conclusión, una serie de ideas y opiniones generadas a partir del estudio realizado, a través de las cuales se reafirme la importancia de la búsqueda de la transformación social desde todos los ámbitos y niveles educativos.

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

Las características que definen el mundo actual, generan la necesidad de hacer del espacio educativo un instrumento de transformación social, a través del cual la diversidad se convierta en núcleo de riqueza, la formación esté orientada a atender las características particulares de los diferentes colectivos sociales y se generen educandos cuya finalidad, en el espacio público y comunitario, sea la de transformar el entorno en pro de una sociedad tolerante, igualitaria, liberadora, cooperativa y dialógica.

En base a esta consideración, el presente documento parte de la necesidad de incluir metodologías educativas innovadoras en el contexto de la formación profesional, concretamente en el Ciclo Formativo de Grado Superior en Integración Social, ámbito en el que tiene adscripción docente el Profesor o Profesora de Educación Secundaria con especialidad en Intervención Sociocomunitaria.

La elección de incidir, pedagógicamente, en dicho contexto educativo, parte de las observaciones realizadas durante el periodo de prácticas formativas, llevadas a cabo en el marco del Máster de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, las cuales se impartieron en el módulo de Atención a Unidades de Convivencia, perteneciente al primer curso del CFGS en Integración Social, formación que se cursa en el Centro Privado-Concertado de Formación Profesional López Vicuña, en Palencia.

Tomando como referencia la realidad observada en dicho ciclo formativo, se puede concluir que la importancia de elaborar este proyecto radica en la necesidad de hacer frente a dos necesidades principales: por un lado, hacer partícipe al alumnado de la realidad social en la que se encuentra y, por otro lado, ofrecer a la sociedad y las entidades que conforman el tejido asociativo, la posibilidad de participar, activamente, en la educación integral de los futuros y futuras profesionales de la Integración Social. Partiendo de dichas necesidades, se plantea la incorporación de nuevas estrategias y técnicas educativas que favorezcan la socialización del ciclo formativo con el entorno social, así como la introducción de un tipo de trabajo colaborativo que integre la

participación directa de profesionales vinculados con la figura profesional del integrador o integradora social.

Este proyecto incide, por tanto, en la relevancia social que constituye llevar a cabo una formación de tipo social, de calidad, en la cual participe la sociedad, ya que como la propia nomenclatura de su titulación indica, las tareas que realizarán estarán orientadas al trabajo directo con las personas, por lo que se considera preciso que sus competencias profesionales se adquieran a través del trabajo conjunto con otros profesionales de diversas entidades sociales de Palencia.

Finalmente, resulta preciso señalar las competencias del Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, con especialidad en Intervención Sociocomunitaria, vinculadas a la finalidad del presente Proyecto Final de Máster, las cuales aparecen situadas en el apartado “destrezas, capacidades y competencias generales” que regula la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, con respecto al Título Universitario Oficial de Máster (2006):

- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la diversidad, la equidad, la educación en valores y la formación ciudadana.
- Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura.
- Participar en la investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Saber estimular el esfuerzo del alumno y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otras personas, desarrollando habilidades de pensamiento.
- Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la toma colectiva de decisiones.
- Desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad del alumnado.
- Conocer los contenidos de las materias de educación secundaria correspondientes a la especialidad cursada y saber enseñarlos de manera adecuada al nivel y a la formación previa de los estudiantes.
- Ser capaz de planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

La adquisición y el desarrollo de estas competencias profesionales, pone de manifiesto la capacidad docente de generar alternativas educativas orientadas a modificar el entorno de manera positiva, tratando de organizar el espacio educativo en base a la realidad existente, con el fin de adecuar las metodologías pedagógicas para favorecer vías de comunicación y participación a través del tejido asociativo.

2.1 OBJETIVOS

Los objetivos que se plantean en este proyecto, están orientados a la búsqueda de la transformación social a través de la integración de metodologías innovadoras en el aula, basadas en aprendizajes de tipo colaborativo, dialógico y crítico.

Estos objetivos aparecen vinculados, por tanto, a la propuesta metodológica que se plantea en apartados posteriores de este documento, a través de la cual se pretende convertir el marco formativo del CFGS en Integración Social en una Comunidad de Aprendizaje abierta a la ciudadanía.

- Favorecer la transformación social, a través de la inclusión de metodologías educativas innovadoras, que conviertan el aula en espacio comunitario de actuación.
- Fomentar la participación del alumnado de Integración Social en la realidad social que le rodea.
- Promover la participación activa de entidades y colectivos sociales, en la formación integral de los futuros y futuras técnicos/as en Integración Social.
- Facilitar la apertura de diversas vías comunicativas, orientadas a hacer factible la relación del trinomio formación-sociedad-alumnado en el desarrollo socioeducativo.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El marco teórico sobre el que se fundamenta el proyecto final de máster, presenta un breve recorrido por la trayectoria de las corrientes críticas en pedagogía, con el fin de situar la evolución acontecida, desde ámbito educativo, en torno a la búsqueda de la transformación social. En este contexto, se hace especial mención a la importancia que presenta la inclusión de la sociedad en el ámbito educativo, con el fin de visibilizar los efectos que tiene esta cuestión, con respecto a la autonomía y empoderamiento que la formación ofrece al espacio comunitario.

Seguidamente, y en relación a la idea de diálogo y criticidad, se incluye la participación educativa y social como eje del proceso de transformación, haciendo especial alusión al aprendizaje dialógico como generador de conocimiento colectivo, producido tanto fuera del contexto educativo, como en el marco de las propias aulas.

Las comunidades de aprendizaje se convierten, de esta manera, en referentes de actuación educativa, que parten de los preceptos de la pedagogía crítica, dialógica y participativa, abogando por una propuesta de intervención metodológica basada en una variante de las mismas, de tipo social, que será planteada en el apartado siguiente, a través de la cual puedan utilizarse las nuevas tecnologías como medios de reflexión e invitación a la participación social.

3.1 TRAYECTORIA DE LAS CORRIENTES CRÍTICAS EN PEDAGOGÍA

Los procesos de cambio acaecidos desde la sociedad industrial a la sociedad de la información, han desencadenado el surgimiento de diversos estudios, desde las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación, cuyas corrientes analíticas se centran en teorías de búsqueda de la transformación social. (Masdeu & Oliver, 1999)

Estas teorías se basan en el ideal utópico de la mejora social, indagando sobre la existencia de herramientas que empoderen a la ciudadanía para luchar en contra de los mecanismos dominantes de opresión. (Freire; Flecha & Freire, 1997)

A lo largo de la historia se han desarrollado una serie de corrientes críticas, que no siempre han contribuido a la generación de cambios sustanciales en la sociedad, como

son las rousseauianas o las que procedían de la denominada Escuela Nueva. Estas teorías propugnaban valores como la libertad o la bondad natural del educando, centrando toda la atención únicamente en las relaciones en el aula y olvidando, sin embargo, el papel de la escuela como agente social.

En contraposición a estas corrientes, surgieron las experiencias pedagógicas antiautoritarias, las cuales sí consideraban a la escuela como motor del cambio social, contribuyendo, por tanto, a la democratización de la organización del centro educativo, a la participación activa de todos los agentes sociales, así como a la elección colectiva, mediante ejercicio asambleario, de todas cuantas cuestiones influyen en la actividad formativa. (Masdeu & Oliver, 1999)

Más adelante, a finales del siglo XIX y principios del XX, surgen numerosas experiencias educativas basadas en concepciones ideológicas que entendían a la educación como un instrumento de cambio social, incidiendo en la relación entre escuela y realidad, en el valor de la cooperación y en la importancia de la comunicación en el proceso formativo.

En este contexto, la escuela es comprendida y utilizada como elemento de enriquecimiento cultural, cuya responsabilidad es posibilitar que los educandos se conviertan en agentes activos de los procesos de cambio social, además de servir de vía de transmisión crítica de los contenidos educativos. (Ayuste; Flecha; López & Lleras, 1994)

Paulo Freire, reconocido pedagogo vinculado a la práctica educativa crítica, considera que el único medio de transformación del entorno es la implicación directa de los ciudadanos y ciudadanas en su propia formación. Así pues, el ideario educativo freireano entiende la práctica educativa como aquella en la que el sujeto se convierte, al mismo tiempo, en educador y educando.

Además, aboga por la utilización de métodos, procesos y técnicas de enseñanza coherentes con sus objetivos formativos, los cuales han de ser inmediatos, así como estar comprometidos con la mejora de la realidad social. (Flecha & Puigvert, 1998)

Por tanto, la propuesta pedagógica de Paulo Freire estima que, “si pretende ser una práctica progresista, la educación debe ser coherente con el ideal de la democracia y debe

potenciar el derecho de todos y todas los educandos a optar y aprender a optar con libertad” (Masdeu & Oliver, 1999. p.7)

Además de la criticidad, como método de creación de las pedagogías transformadoras, resulta necesario señalar la importancia que diversos autores, entre los cuales se sitúa Freire, le confieren al diálogo, como mecanismo capacitador de la obtención de una escuela pública de calidad, abierta y autónoma, basada en la educación inclusiva. Esta idea surge como respuesta ante los continuos cambios relacionales entre las personas y el entorno.

El diálogo, tal y como lo conceptualizan autores como Freire, y para que genere un cambio positivo, debe abarcar a todo el conjunto de los agentes presentes en el proceso educativo, incluyendo en esta realidad a la propia sociedad. (Flecha & Puigvert, 1998)

Jürgen Habermas, por su parte, complementa la idea del diálogo de Freire, a partir de la *Teoría de la acción comunicativa* (Habermas, 1987), la cual sostiene que la sociedad construye su relación con el mundo desde la interacción con el contexto objetivo que la rodea, con otras personas y con su propia conciencia, por lo que, para que tenga lugar la transformación real se debe dar, por tanto, no solo un mundo de las redes sociales, sino también una conexión entre esta con el mundo objetivo y el mundo subjetivo de cada persona.

Continuando con dicha línea de análisis, este autor considera que, en el ámbito escolar, se han de tener en cuenta otros factores, como el carácter social de todas las acciones, así como su estructura teleológica, la cual puede estar orientada a fines instrumentales o comunicativas (Gimeno, 1995).

En base a esta cuestión, la *Teoría de la Acción Comunicativa* (Habermas, 1987) hace referencia a cuatro tipos de acciones que se dan habitualmente en el aula, así como a la atención y el tratamiento que les pueden ser otorgados:

Por un lado, se presentan las *acciones estratégicas*, las cuales se efectúan para lograr un fin determinado, de manera estrictamente instrumental; estas se pueden diferenciar de las *acciones reguladas normativamente*, las cuales se pueden situar en las normas de convivencia del centro educativo o en los reglamentos internos de dichas instituciones.

Por otro lado, el autor distingue un tipo de *acciones expresivas*, a través de las cuales se genera una revelación de sentimientos por parte de los agentes educativos, claramente marcadas por la subjetividad del momento y la relación existente.

Finalmente, se destacan las *acciones comunicativas*, las cuales utilizan las personas a fin de llegar a acuerdos que permitan coordinar los hechos.

Al contrario que los otros tipos de acción, éstas se encuentran directamente orientadas a alcanzar el entendimiento, situando el contexto en un marco social y, a partir de las cuales, se permite alcanzar posturas inclusivas ante la interculturalidad y diversidad existente en los centros educativos, situación cada vez más necesaria en una sociedad tan cambiante como la que vivimos en el siglo XXI. (Vila, 2011)

A través de las consideraciones expuestas en este apartado, se puede concluir que, tanto la criticidad como el diálogo, conforman dos de los ejes principales para lograr la participación conjunta y real de los agentes educativos, para lo que es preciso que exista una comunicación multidireccional, que incluya equidad de relaciones dialógicas entre el alumnado, la sociedad y otros agentes educativos (profesorado, familias, etc.), como eje transformador de la realidad en la que se encuentran.

Por otro lado, si se habla de un tipo de educación capaz de lograr el cambio a través del diálogo, la criticidad y la participación activa de todos los agentes que configuran el espacio social y educativo, resulta preciso resaltar la existencia de la diversidad en las aulas, así como la atención especial que se ha de ofrecer ante aquellos educandos que presentan algún tipo de necesidad específica.

En este sentido, los centros educativos deben configurar su estructura y sistema de relaciones, tanto internas como externas, a fin de proporcionar experiencias socioeducativas de calidad a todos los estudiantes (Jiménez; Rodríguez; Sánchez & Rodríguez, 2018). De este modo, Parrilla (2002) sostiene que, si bien la inclusión no solamente se circunscribe al ámbito de la educación, puesto que debe encontrarse implícita en todos los aspectos que atañen a la sociedad actual, el término pretende alterar el Sistema Educativo de manera global, integrando una serie de valores basados en la igualdad de oportunidades, el respeto, el compromiso social y la participación.

La educación, en todos sus ámbitos y niveles, debería estar orientada a garantizar, por tanto, el desarrollo de procesos formativos que potencien la participación del alumnado en la vida del centro educativo, así como la comunidad en la que se encuentran (Booth & Ainscow, 1998), lo cual adquiere especial relevancia en el marco de la propuesta metodológica que se plantea en los apartados posteriores de este documento, puesto que la transformación social solo puede obtenerse en el ámbito de una educación de tipo horizontal, abierta a la participación activa por parte de los agentes educativos, pero también de la sociedad.

3.2 METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS Y EDUCACIÓN CIUDADANA

Los problemas sociales y ambientales que afectan al mundo en la actualidad, exigen al espacio educativo la responsabilidad de favorecer a los agentes educativos y sociales su participación activa en los espacios académicos, permitiendo que la comunidad se convierta en protagonista de su propio proceso de transformación.

Sin embargo, la realidad actual, diversa y cambiante, hace que sea necesario, a su vez, partir de una Educación para la Ciudadanía, basada en las metodologías de participación. (García & De Alba, 2007)

Con el fin de alcanzar una educación participante, orientada a la ciudadanía, deben analizarse, en primer lugar, aquellas cuestiones que limitan la relación formación-sociedad, así como el placer por aprender.

Una de las problemáticas principales que se dan, en mayor grado, en el ámbito educativo, es el método utilizado para impartir los contenidos, junto a la elección de los mismos, lo que hace que resulten excesivamente teóricos y alejados de la realidad de los educandos y la sociedad. En este sentido, el conocimiento ha de estar orientado a comprender los problemas reales del contexto, para poder intervenir en él de manera adecuada y comprometida.

De manera generalizada, las instituciones educativas utilizan metodologías de enseñanza basadas en enseñar “ahora” lo que el alumnado utilizará “después”, de tal manera que sean capaces de interpretar el mundo e intervenir, en un futuro no muy lejano, en la realidad social que les rodea. (García, 1998)

Sin embargo, esta circunstancia hace que los conocimientos que se transmiten en el espacio educativo se encuentren claramente sesgados hacia el ámbito cognitivo, en detrimento de otros ámbitos, como el afectivo o el conductual, por ejemplo, más ligados a la experiencia cotidiana.

Esta situación, por tanto, forma parte del debate generado sobre la necesidad de emplear nuevas estrategias en las aulas que estén directamente orientadas a eliminar las necesidades sociales imperantes, para lo cual resulta necesario hacer un ejercicio de responsabilidad y disposición por parte del profesorado, en pro de un enriquecimiento socioeducativo. (García & De Alba, 2007)

Por suerte, en nuestros días, la innovación docente está comenzando a ganarle territorio a las metodologías tradicionales de enseñanza, de manera que se analizan, cada vez en mayor medida, los beneficios, funcionalidad y proceso de las pedagogías transformadoras, entre las que se encuentra en auge la educación ciudadana.

La idea de ciudadanía debería superar los campos de conocimiento implicados en la enseñanza, incorporando una serie de dimensiones que permitan articular un enfoque educativo complejo. En este sentido, resulta fundamental desarrollar una dimensión vinculada a la acción en sí misma, la cual podría formularse, en palabras de García y De Alba (2007. p.247), “como educación para la participación ciudadana, entendida en un amplio sentido y en distintas escalas (en el propio barrio, en la ciudad, en el Estado, en el Mundo, etc.). Esta dimensión incluiría, entre otros aspectos, la educación política y, lógicamente, la educación para la democracia, además de la perspectiva ética”.

A su vez, ambos autores proponen la creación de una “Educación para la Convivencia” (García & De Alba, 2007. p.247), en la cual podrían situarse los preceptos de la Educación para la Paz, así como la Educación para el Desarrollo, cuyo enfoque estaría orientado a la sensibilización y el sentido crítico ante las desigualdades sociales, bajo un paradigma de compromiso de transformación por un mundo más justo.

En cuanto a las mejoras que genera la educación ciudadana, en el entorno educativo, nos encontramos ante la posibilidad de organizar el tiempo y el espacio de manera flexible, así como una concepción del contenido más abierta y vinculada a los problemas sociales próximos. Sin embargo, también se genera un papel activo del profesorado, del

alumnado y de todos los agentes sociales que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (García & De Alba, 2007)

Concha Maiztegui Oñate (2007), por su parte, sostiene que la educación actual debe ser capaz de proporcionar elementos facilitadores de juicio, independencia, deliberación y diálogo, para lo cual es necesario utilizar metodologías participativas y una educación ciudadana que aborden la responsabilidad de involucrar a la sociedad en aquellas acciones sociales que permitan a las personas convertirse en protagonistas de su propio desarrollo, además de otorgarles autonomía personal y responsabilidad social.

3.2.1 APRENDIZAJE DIALÓGICO

A lo largo de los apartados anteriores se ha tratado de fundamentar la necesidad de introducir en el aula técnicas y metodologías educativas basadas en la transformación social, para lo cual resulta necesario desarrollar una educación democrática e inclusiva, orientada a la participación ciudadana, la criticidad, la cooperación y el diálogo.

Antes de pasar a desarrollar las ideas principales del aprendizaje dialógico, así como los efectos que genera para conseguir una educación de calidad, conviene partir de la afirmación basada en la concepción educativa de Habermas y Freire, entre otros: “la acción educativa dialógica genera entendimiento y aprendizaje” (Duque; De Mello & Gabassa, 2009. p.37). Esta idea implica que todas las personas, independientemente de sus características personales y sociales, tengan la posibilidad de dialogar y aportar argumentos, sobre los cuales se sitúa el valor de la comunicación.

Al mismo tiempo, el diálogo igualitario se concreta en la participación de toda la comunidad en el centro educativo, desde familias, alumnado, profesorado, hasta entidades externas de cualquier ámbito.

De esta forma, se promueve que el alumnado adquiera aprendizajes por parte de otras personas, que no tienen por qué ser necesariamente personal docente, sino que se abre la posibilidad de aprender en el aula de aportaciones realizadas por voluntarios y voluntarias de diversas entidades externas al centro, familiares del propio alumnado, profesionales de otros ámbitos, etc.

De este modo, diálogo igualitario no significa que todas las personas aporten lo mismo, sino que cada aportación es diferente e igualmente valiosa y necesaria para la formación del aprendizaje. (Duque; De Mello & Gabassa, 2009)

Son varios los autores que plantean la necesidad de fomentar interacciones entre más personas y más diversas, con el fin de potenciar y diversificar el aprendizaje (Habermas, 1981; Mead, 1973; Rogoff, 2001; Vigotsky, 1996 & Wells, 2001).

Ramón Flecha, por su parte, sostiene que en educación, el profesorado debe creer en la capacidad de los educandos y en sus posibilidades de aprendizaje, independientemente del contexto en el que se desarrollen como personas y sus características personales. De este modo, las altas expectativas pueden llegar a garantizar la confianza interactiva y potenciar el aprendizaje real (Flecha, 1997).

Este autor funda el concepto de Aprendizaje Dialógico, desarrollándolo gradualmente a través de la investigación y la observación en base a la forma en que las personas aprenden, tanto fuera como dentro de las entidades educativas, en un contexto en el que el intervenir y el conocer libremente, están permitidos.

Flecha (1997) presenta, pues, los siete principios de la Teoría del Aprendizaje Dialógico, a través de los cuales se realizan aportaciones de gran calado a la Teoría de la Pedagogía Crítica (Habermas, Freire, entre otros autores), tal y como se fundamenta en el anterior apartado: *Pedagogía crítica y comunicativa para la transformación social*.

En relación con el proyecto que se presenta, conviene destacar el principio del *Diálogo Igualitario*, que sostiene la necesidad de generar relaciones comunicativas entre los diferentes agentes sobre los que versa el entendimiento y la exposición de argumentos. Por otro lado, resulta relevante la importancia de desarrollar la *Inteligencia Cultural*, la cual incluye no sólo la inteligencia académica y práctica, sino también la inteligencia comunicativa, que se desarrolla mediante las interacciones que los individuos realizan con otras personas, a través de preguntas y aporte de conocimientos mutuos.

El principio de *Transformación*, como base de la finalidad conceptual y metodológica de este proyecto, a través del cual Flecha (2007) enfatiza la parte de responsabilidad y

toma de conciencia de los agentes educativos por introducir en su contexto de actuación pedagogías transformadoras que traten de superar las desigualdades sociales, permite profundizar en el reto de superar las distancias existentes, de manera hegemónica, entre escuela, familia y comunidad.

Finalmente, conviene destacar el principio de *Creación de sentido*, que parte de la capacidad de toma de decisiones por parte de la sociedad, así como el principio de *Igualdad de diferencias*, a través del cual se comprende la diversidad como riqueza y se respetan las diferencias que presenta la realidad individual de las personas, para hacer factible una realidad colectiva. (Duque & Prieto, 2009)

Ramón Flecha, a su vez, es el fundador del proyecto de las Comunidades de Aprendizaje, técnica educativa basada en la búsqueda de la transformación social y cultural, bajo las premisas del aprendizaje dialógico igualitario entre todos los miembros de la comunidad, incluyendo alumnado, profesorado, familias, otros agentes educativos, personas voluntarias y entidades externas a la institución académica.

La propuesta educativa de las comunidades de aprendizaje adquiere especial relevancia en este proyecto, puesto que supone un ejemplo de metodología educativa transformadora, basada en el diálogo y la participación ciudadana para conseguir un enriquecimiento socioeducativo global.

3.2.2 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Si tomamos como referencia la finalidad del Proyecto que se desarrolla en este documento, mediante la cual se aboga por la búsqueda de la transformación social a través de metodologías educativas dialógicas, críticas y participativas, las comunidades de aprendizaje suponen un ejemplo de acción educativa basado en la creación de aprendizajes a través de la participación activa de los agentes educativos y la propia sociedad.

Torres (2001. p.1) define la comunidad de aprendizaje como “la comunidad humana y territorial que asume un proyecto educativo y cultural, enmarcado y orientado al desarrollo local integral y el desarrollo humano, para adecuarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos,

gracias a un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar dichas carencias”.

Por su parte, Flecha sostiene que “una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Este proyecto se dirige por una apuesta por el aprendizaje dialógico, mediante los grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos”. (García & Puigvert, 2002. p.2)

Ambas definiciones ponen de manifiesto que las comunidades de aprendizaje se originan para dar respuesta a la intervención de la sociedad en la realidad formativa de los centros educativos, así como para reducir o eliminar el fracaso escolar, a través del uso de la participación conjunta y el diálogo.

En cuanto a la metodología empleada en las comunidades de aprendizaje, una de sus características fundamentales es el hecho de que se crean aprendizajes a través de multitud de vertientes sociales, puesto que además del profesorado y el alumnado en el aula, se da cabida a otros agentes como estudiantes de otras áreas, familiares, maestros de otros centros, voluntarios de entidades sociales, etc., mediante acciones como la formación de familias, los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, las comisiones mixtas de trabajo, las asambleas grupo-clase o el consenso de normas, entre otras. (Rodríguez & Gallego, 2012)

De esta manera, si bien es cierto que no existen unos principios pedagógicos concretos para cada situación, Valls (2002, p.230-233) recoge cuatro orientaciones pedagógicas sobre las que se asientan las comunidades de aprendizaje:

- Estas metodologías se basan en el aprendizaje aportado por todos aquellos agentes que se involucren en la educación del alumnado, es decir, su eje transformador es la centralidad de aprendizaje.
- Se debe partir de los puntos fuertes que presenta el alumnado, en lugar de en sus debilidades, con el fin de que se enfatizen sus capacidades mediante el aprendizaje dialógico y la cooperación entre individuos.

- La participación es clave en el proceso de aprendizaje, tratando de fomentar la cohesión social y la superación de desigualdades sociales.
- La evaluación, en el proceso de enseñanza a través de esta metodología innovadora, es fundamental para revisar los resultados obtenidos, de manera continuada y a través de cualquiera de los agentes que intervengan.

La idea de apertura del ámbito educativo a la sociedad, así como la involucración de ésta en el proceso formativo de determinadas ramas profesionales de índole comunitaria, concretamente los estudios superiores en Integración Social, constituye la finalidad última de este proyecto, basándose en la inclusión de estrategias formativas que aboguen por el diálogo, la criticidad y la participación, aspectos necesarios para que la transformación social, en clave de mejora, se haga realidad.

En este sentido, planteando la necesidad de incluir en las aulas técnicas metodológicas que hagan posible la creación de aprendizajes basados en la comunicación entre sociedad, alumnado y agentes sociales, se toma como referencia a las Comunidades de Aprendizaje como actuación metodológica clave para lograr la meta final que propone este proyecto.

3.3 INNOVACIÓN DOCENTE Y TICS

El Sistema Educativo actual se enfrenta a un contexto de relaciones sociales, cada vez más complejo, caracterizado por la facilidad de adquisición de la información y rapidez de transmisión, debido, fundamentalmente, a la evolución de los medios de comunicación social, como ejemplifican a la perfección las redes sociales.

Dicha evolución comunicativa y relacional genera la necesidad continua de cambio en la educación, habiendo de renovar acciones y contenidos adecuados a las condiciones del presente.

A tenor de esta circunstancia, la Educación se está centrando, cada vez con mayor intensidad y a todos los niveles, en el desarrollo de una serie de acciones que posibiliten a los educandos desenvolverse en la sociedad, a la vez que se les forma para potenciar su capacidad crítica ante el mundo, la sociedad y la cultura que los rodea. De este modo,

se pretende que las personas adquieran pasión por aprender y poner sus conocimientos al servicio de la sociedad.

Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de innovar en la práctica docente, lo cual supone que el profesorado debe adquirir la responsabilidad de adecuar las metodologías educativas a los nuevos parámetros sociales renovando, cuanto sea necesario, los contenidos y las técnicas empleadas, en función de los objetivos de la sociedad actual. (Bautista Martínez, 2012)

En este sentido, considerando la innovación educativa como medio posibilitador de la transformación social a la que se hace alusión en el presente documento, ésta ha de estar orientada a la participación conjunta entre todos los agentes que conforman el Sistema Educativo, así como a producir cambios sustanciales tanto en la estructura educativa como en sus resultados, lo cual requiere llevar a cabo un trabajo continuo de reflexión crítica sobre los fines educativos que se pretenden conseguir. (Castañeda, 2016)

Sin embargo, la tarea de innovar lleva aparejadas una serie de significados y acepciones que conviene conocer, así como la necesidad de analizar previamente la realidad de los individuos a los que se dirige la acción educativa, con el fin de conocer sus preferencias, sus conocimientos, sus necesidades y sus pretensiones de futuro.

La acepción genérica de innovación, recogida por la Real Academia Española (2017), indica que el significado de esta acción pasa por alterar algo obteniendo novedades. Sin embargo, Zaltman (1973) expone que, en términos educativos, dicha idea está relacionada con la creación de algo desconocido hasta el momento, la asimilación del cambio como algo novedoso, así como la percepción de que se ha creado algo nuevo.

Por su parte, Havelock y Huberman (1980) consideran que, para que el proceso de renovación educativa sea factible, deben analizarse los procesos de cambio y transformación que pretenden obtenerse, atendiendo a los ámbitos profesional, social, curricular y estructural que atañen al Sistema Educativo y a la sociedad en general.

En otro orden de ideas, atendiendo al desarrollo de las innovaciones educativas en España, puede decirse que estas prácticas han estado dirigidas en dos únicas direcciones, de manera desigual: por un lado, a la formación de los innovadores y, por

otro lado, al efecto que estas acciones tenían en los receptores, lo que limita, de manera considerable, la obtención de resultados positivos en calidad de mejora o transformación social. (Margelef & Arenas, 2006)

Ante esta circunstancia, Olson (1992) propone un Modelo de Diálogo centrado en saber a qué o a quién está dirigido el cambio que se pretende conseguir mediante la acción educativa innovadora, incidiendo en las características sociales, tanto del alumnado como de la sociedad a la que va dirigida su formación, y personalizando la actividad educativa en base a los valores y la colaboración de todos los agentes vinculados al proceso educativo, tales como el profesorado, los educandos, las familias y el contexto social que los rodea.

Si se hace referencia, nuevamente, a las características que representan la sociedad moderna, tales como la celeridad, la facilidad para acceder a la información y para comunicarse, etc., resulta lógico pensar que el Sistema Educativo ha de desarrollarse al mismo ritmo y en la misma dirección, de manera que tenga la capacidad de anticipar reformas e inspirar acciones formativas innovadoras (Margelef & Arenas, 2006). De este modo, adquieren especial relevancia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), a la hora de situar en el mapa educativo nuevas metodologías socioeducativas basadas en el diálogo abierto y responsable (Elliott, 1993).

En palabras de Salinas (2008, p.74), “Debemos sensibilizarnos respecto a estos nuevos retos y proporcionar alternativas en cuanto a modalidades de aprendizaje. De nada sirve sustituir los antiguos medios por nuevas tecnologías sin otro cambio en los sistemas de enseñanza”. Así pues, resulta necesario realizar una formación docente, previa, de calidad, que permita renovar los estilos pedagógicos y las metodologías empleadas, en base a las nuevas formas de comunicación existentes en la “Era de la Información”, fomentando el uso de herramientas tecnológicas en diferentes áreas y disciplinas y, en definitiva, adquiriendo una serie de habilidades para la selección de materiales innovadores que se adecúen a las necesidades de los educandos (Adell, 1997), sin olvidar que la tecnología ha de utilizarse como un medio posibilitador del aprendizaje real de contenidos, atendiendo al hecho de que lo importante no es el *cómo* se utiliza la tecnología, sino el *para qué* (Castañeda, 2016).

En este contexto, resulta necesario señalar que desde este proyecto se defiende la incorporación, en los espacios educativos, de estrategias metodológicas innovadoras que favorezcan el diálogo y la participación multidireccional, entre los agentes educativos y la sociedad. La utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), en este sentido, deberán constituir un medio de transformación de una realidad concreta, tener una finalidad en sí mismos, en lugar de ser utilizados como mera herramienta tecnológica sin fundamento, tal y como se presenta en la propuesta metodológica planteada en el siguiente apartado.

Los medios de comunicación digitales, por consiguiente, podrían constituir una herramienta metodológica imprescindible para llevar a cabo una educación de tipo dialógico, colaborativa y participante, entre los que se encuentran las redes sociales, las cuales han ido adquiriendo, con el paso de los años, una notable importancia en los modos de socialización de las personas, lo que permite al profesorado experimentar la posibilidad de aproximar los contenidos educativos a los espacios de relación interpersonal del alumnado. (Túñez, 2012)

Atendiendo a estas consideraciones, en el siguiente apartado se presentan dos propuestas de intervención docente, orientadas a la transformación educativa y social, en el ámbito formativo del CFGS en Integración Social:

Por un lado, se plantea la inclusión de metodologías formativas en el aula, que orienten su actuación a la transformación y la participación social, como son las comunidades de aprendizaje (en este caso, añadiendo la peculiaridad de que estén vinculadas al entorno social, aspecto fundamental de dicha oferta educativa, así como la población destinataria de la formación, es decir, los colectivos sociales en situación de riesgo de exclusión social).

Por otro lado, recuperando la referencia al estudio de Castañeda (2016), el cual sostiene que la importancia del uso de las nuevas tecnologías en educación radica en la finalidad última de su utilización, se ejemplifica una programación educativa basada en el diálogo y la participación social, incluyendo la utilización de una red social como herramienta de participación y acercamiento de los agentes educativos y la ciudadanía.

4. EXPERIENCIA DOCENTE EN EL CP^rFP LÓPEZ VICUÑA. ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA

El Máster de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, con especialidad en Intervención Sociocomunitaria, forma al alumnado en función de dos vías de actuación diferenciadas: por un lado, como Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, posibilitando su actuación principal en Equipos y Departamentos de Orientación Educativa y, en menor medida, como profesorado en ciclos formativos y, por otro lado, como Profesor o Profesora en Educación Secundaria con especialidad en Intervención Sociocomunitaria, centrado únicamente al ámbito de la docencia en ciclos formativos de Formación Profesional Básica, Grado Medio y Superior.

Atendiendo a la atribución docente del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, la fase de observación e intervención de las prácticas fue desarrollada en el módulo formativo de Atención a Unidades de Convivencia, ubicado en el currículo educativo del CFGS en Integración Social, incluido en la oferta formativa del centro privado-concertado López Vicuña (Palencia).

A través de la experiencia vivida y observada en este ámbito educativo, así como la recogida de apreciaciones realizadas por los informantes clave: profesorado, alumnado y equipo directivo del centro, se considera esencial partir de un análisis de la realidad educativa del centro, concretando el estudio en la práctica metodológica que se emplea en la impartición de los contenidos relativos al currículo del CFGS en Integración Social, con el fin de detectar las necesidades existentes en cuanto a las estrategias pedagógicas empleadas, así como la participación y las vías de comunicación que se generan a través de las mismas.

Sin embargo, antes de situar las necesidades detectadas a partir de las observaciones realizadas en el centro educativo, conviene responder a la siguiente cuestión: ¿Por qué centrar la propuesta metodológica en el CFGS en Integración Social?

La respuesta a dicha pregunta radica, fundamentalmente, en la finalidad educativa que presenta la formación de esta titulación, es decir, la población destinataria a la que se dirige esta formación. Así pues, como la propia nomenclatura del título indica, su finalidad última pretende facilitar herramientas educativas para que los colectivos en riesgo de exclusión social adquieran la autonomía necesaria para poder desenvolverse en la sociedad.

Por este motivo, en el presente proyecto se considera que la formación en Integración Social no puede quedar limitada al aula, sino que debe abrir el espacio educativo a la participación de la sociedad en su formación y, al mismo tiempo, enriquecer los aprendizajes tratando de abrir vías comunicativas que se expandan fuera del contexto educativo tradicional.

En base a estos preceptos, para llevar a cabo un adecuado estudio de la realidad metodológica empleada en dicho ciclo formativo, se parte de los siguientes indicadores de análisis:

- **Estrategias de intervención metodológicas:** Durante el presente curso 2017-2018, se ha integrado en todo el centro la metodología de Trabajo Basado en Proyectos, que consiste en la elaboración de un proyecto común a los módulos formativos de cada ciclo formativo, lo cual requiere una implicación, total y constante, por parte del profesorado y el alumnado, además de reuniones periódicas de profesores para desarrollar en equipo esta metodología, observar los resultados de manera continua y atender a las necesidades que puedan surgir.

En el primer y segundo cursos del CFGS de Integración Social se están llevando a cabo dos proyectos de manera simultánea, en los cuales intervienen todos los módulos formativos implicados en dicha formación.

Esta metodología de enseñanza requiere que el equipo docente de los módulos formativos de Integración Social lleve a cabo estrategias de intervención basadas en el consenso y el trabajo colaborativo, mediante la realización de reuniones semanales en las que se abordan las dificultades que surgen en el aula, las cuestiones relativas a la metodología de trabajo por proyectos y la creación de fichas con las pautas que el alumnado deberá seguir para realizar sus trabajos.

Además de la metodología de Trabajo Basado en Proyectos, se llevan a cabo otras estrategias educativas destinadas a tareas de carácter individual, en las que cada docente imparte sus materias y plantea otras tareas al alumnado, siguiendo una metodología de enseñanza, basada en ofrecer contenidos teóricos a través de fichas, apuntes y material audiovisual.

El proceso de enseñanza que se utiliza en este ciclo formativo, está orientado a fomentar la participación y el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado, utilizando ejemplos que permiten aprender en base a la realidad en la que se van a situar los futuros y las futuras profesionales de la Integración Social.

- **Relaciones comunicativas:** La metodología de Trabajo por Proyectos fomenta el trabajo en equipo para la elaboración de proyectos grupales. Sin embargo, se generan vías de comunicación insuficientes, centradas, únicamente, entre los agentes educativos del ciclo formativo (alumnado y profesorado). La comunicación con agentes externos durante el transcurso de la formación es prácticamente inexistente, excepto en el periodo de análisis de la realidad de los proyectos que se elaboran en el aula, momento en el cual, por grupos, el alumnado se traslada hasta las entidades sociales sobre las que versa su trabajo, entrevistan a los profesionales que las coordinan, y vuelven al aula para realizar un volcado de la información obtenida en dicha entrevista.
- **Apertura a la participación de agentes externos:** Si bien, durante el desarrollo de los proyectos, el alumnado se traslada a algunas entidades para realizar entrevistas, obtener datos y volcarlos en el aula, la inclusión de agentes externos en el centro formativo es inexistente.

El alumnado que sale al exterior para realizar un análisis de la realidad sobre la que versa su proyecto, se comunica únicamente con las personas responsables de dichas entidades, en lugar de trazar un canal de comunicación directa con las personas usuarias de dichos centros.

A esta cuestión se le añade el hecho de que el alumnado de integración social no traslada sus aprendizajes o conocimientos formativos al exterior, sino que sale

para recoger información, de forma indirecta e impersonal, acerca de los colectivos sobre los que versa su trabajo, para trasladar esos datos al papel, únicamente.

- **Formación docente:** La mayor parte del profesorado solo está capacitado para tratar temas en el aula que atañen a su ámbito profesional. Solo una pequeña parte de los docentes incluye temas transversales de importancia, como es la perspectiva de género o el estudio de las noticias de prensa diaria, por ejemplo.

Además, en cuanto a la metodología de trabajo por proyectos, ésta se propone desde la dirección del centro, ante lo cual algunos docentes sostienen que este tipo de estrategia educativa requiere de una formación especializada, para poder desempeñar, de manera eficiente, su gestión, coordinación y preparación de contenidos.

- **Actitud del profesorado y el alumnado en el aula:**

Un porcentaje reducido del profesorado está verdaderamente volcado en el desarrollo de la metodología de trabajo basado en proyectos, mientras que otros muestran, verbalmente, resistencias en base al tiempo y el esfuerzo personal que se les exige para desempeñar su tarea docente de manera efectiva.

Por su parte, el alumnado no valora la importancia que esta metodología de trabajo puede aportar a su formación. Se muestran agobiados y sólo piensan en terminar los proyectos cuanto antes, obteniendo, de esta manera, unos resultados notablemente inferiores con respecto a los objetivos que se les plantea.

- **Agrupamientos:** El grupo-clase, compuesto por 20 personas, se organiza en grupos de 4-5 individuos situados en mesas grandes dispuestas a lo largo del aula, realizando rotaciones periódicas, a lo largo del trimestre, con el fin de que todas las personas tengan la posibilidad de trabajar con otros compañeros y compañeras diferentes, a lo largo del curso. De esta manera, se pretende fomentar la cohesión grupal, la resolución de conflictos, el diálogo y la participación.

- **Relación entre la teoría y la práctica:** Se apuesta por actividades de índole social y fomento de valores como el altruismo, la igualdad, la tolerancia, etc. Además, en todos los ciclos formativos se evalúa en base al fomento y la adquisición de las Inteligencias Múltiples.

El porcentaje de temporalización destinada a la teoría en el aula es de un 40%, mientras que el resto es ocupado por la práctica (trabajo por proyectos, aclaración de dudas o exposición de trabajos).

El tiempo que se destina a la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje, varía en función de las explicaciones requeridas, la resolución de dudas, planteamiento de otras cuestiones, etc., existiendo flexibilidad horaria, adecuada al ritmo de desarrollo de las tareas formativas, por parte del alumnado.

- **Evaluación:** El proceso de evaluación es completo y se lleva a cabo de forma continua, sin embargo, ésta se orienta en mayor medida a la calificación numérica de las pruebas de conceptos o trabajos realizados.

Dichas calificaciones están divididas en cuanto a conocimientos, procedimientos y actitudes, a las cuales se otorga gran importancia, constando de un 30% de la nota final.

Cabe destacar, sin embargo, que el profesorado se reúne periódicamente para valorar el proceso de desarrollo del alumnado, además de llevarse a cabo evaluaciones individuales mediante entrevistas por parte del profesorado, de tal manera que se atiende no sólo a los aprendizajes académicos, sino también a la situación personal de cada persona, su proceso de transformación y las inquietudes o problemáticas que puedan surgir en cualquier momento.

- **Resultados de aprendizaje:** Los resultados de aprendizaje se traducen en el “volcado” de contenidos en el examen escrito y en las presentaciones de los proyectos realizados. En este sentido, se observa que no llega a darse un aprendizaje práctico y comunicativo, directo o “real”, en cuanto a la sociedad con la que van a trabajar cuando terminen su formación, puesto que no existen vías de comunicación adecuadas entre el alumnado y los colectivos sociales sobre los que versará la actuación profesional de los integradores e integradoras sociales.

La información obtenida a través de la observación realizada durante el periodo de prácticas formativas en el centro López Vicuña, la cual se analiza por medio de los indicadores de análisis de la realidad desarrollados en este apartado, permite detectar una serie de necesidades formativas orientadas a las estrategias metodológicas llevadas a cabo en el CFGS en Integración Social.

Por un lado, se observa la necesidad de introducir estrategias metodológicas en el aula, centradas, no sólo en el fomento del aprendizaje colaborativo y dialógico entre alumnado y profesorado, sino también abiertas al diálogo social, es decir, al fomento de la participación externa en la formación de los futuros y futuras integradoras sociales.

La formación del profesorado, en este sentido, resulta fundamental para desempeñar una estrategia educativa óptima, por lo que se han de tomar medidas formativas y motivadoras por parte del centro, con el fin de adecuar la formación de base de cada profesional de la enseñanza, a las nuevas metodologías que se incluyen en las aulas.

Por otro lado, se observa la necesidad de impartir un mayor porcentaje de contenidos relativos a las necesidades sociales del entorno, sobre las cuales se plantea la actuación del alumnado, con el fin conocer sus características, necesidades, intereses e ideas que puedan enriquecer la formación en Integración Social y, de este modo, puedan devolverse los aprendizajes obtenidos en materia de una actuación socioeducativa de calidad en la realidad de los colectivos sociales de la ciudad de Palencia.

Partiendo de dichas necesidades, se plantea la incorporación de nuevas estrategias y técnicas educativas que favorezcan la socialización del ciclo formativo con el entorno social, así como la introducción de un tipo de trabajo colaborativo que integre la participación directa de profesionales vinculados con la formación de los futuros profesionales de la Integración Social.

De este modo, siguiendo las aportaciones de Torres (2003), se propone la transformación del CFGS en Integración Social, en una Comunidad de Aprendizaje de tipo social, a través de la cual se desarrollen diferentes estrategias metodológicas vinculadas a la participación conjunta entre agentes educativos y sociales, basada en el diálogo, la criticidad y la colaboración.

5. INCLUSIÓN DE METODOLOGÍAS DIALÓGICAS Y PARTICIPATIVAS EN EL CFGS EN INTEGRACIÓN SOCIAL

Como se fundamenta en los anteriores apartados del texto, las Comunidades de Aprendizaje constituyen una estrategia metodológica clave para lograr la meta final que nos proponemos, especialmente en el campo formativo de la Integración Social, cuyas competencias profesionales y formativas están directamente orientadas a trabajar la cercanía, la comunicación y el trato directo con la población, atendiendo a los colectivos sociales más desfavorecidos, los cuales, a su vez, tendrán un menor margen de actuación y diálogo con el resto de la comunidad.

El Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas, estipula las competencias que desarrollarán los futuros y futuras profesionales de esta rama educativa, entre las cuales se encuentran directamente relacionadas con la presente propuesta de intervención, las siguientes:

- Diseñar actividades de atención a las necesidades físicas y psicosociales, en función de las características de los usuarios y del contexto, controlando y evaluando el desarrollo de las mismas.
- Organizar las actividades de apoyo a la gestión de las unidades de convivencia.
- Organizar y desarrollar actividades de apoyo psicosocial, mostrando una actitud respetuosa con la intimidad de las personas.
- Organizar y desarrollar actividades de entrenamiento en habilidades de autonomía personal y social, evaluando los resultados conseguidos
- Mantener relaciones fluidas con las personas usuarias y sus familias, miembros del grupo de trabajo y otros profesionales, mostrando habilidades sociales y aportando soluciones a los conflictos que surjan.
- Adaptarse a las nuevas situaciones laborales, manteniendo actualizados los conocimientos relativos a su entorno profesional, gestionando su formación y los recursos existentes en el aprendizaje a lo largo de la vida y utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.

- Comunicarse con sus iguales, superiores, clientes y personas, utilizando vías eficaces de comunicación, transmitiendo información o conocimientos adecuados y respetando la autonomía y competencia de las personas que intervienen en el ámbito de su trabajo.

Partiendo de las competencias profesionalizadoras que la formación en Integración Social confiere a su alumnado, se plantea la posibilidad de configurar una comunidad de aprendizaje, de tipo social, en este ámbito formativo, la cual esté orientada a abrir el aula a los profesionales de las entidades sociales de Palencia, así como a los distintos grupos de población a los que atienden, de tal manera que se genere un espacio de comunicación, participación y aprendizaje conjunto, haciendo que el aprendizaje del alumnado de educación social sea mucho más enriquecedor y que la sociedad se involucre en la formación de los profesionales que en el futuro intervengan activamente, con los colectivos sociales.

Esta propuesta se fundamenta en la concepción de *Sociedad del Aprendizaje*, defendida por Rosa María Torres (2003), para hacer frente a la necesidad de construir un modelo educativo basado en la educación permanente para todos y todas, orientado a mejorar la calidad de vida de las personas, construir una ciudadanía activa y alcanzar el desarrollo personal y comunitario.

En base a este planteamiento, las Comunidades de Aprendizaje pueden aplicarse a multitud de vertientes educativas, extendiéndose, incluso, fuera del sistema educativo formal. De este modo, pueden hacer referencia a un territorio o a una comunidad virtual, por ejemplo. Así pues, la autora ha realizado investigaciones sobre diferentes tipos de Comunidades de Aprendizaje en clave social, por todo el mundo, tales como los “Centros Comunitarios de Aprendizaje” de Asia, o la Iniciativa de “Comunidad de Aprendizaje de Educación Básica” de América Latina y el Caribe. (Torres, 2003. pp. 91)

Considerando los postulados que se defienden en este modelo de Comunidad de Aprendizaje, desde este proyecto se comparten, y se toman como principios de procedimiento metodológico, aquellos que defiende la autora, en base a la noción de **comunidad-territorio**, aunando el contexto social de una determinada población con las formas de organización educativa que se pueden generar en ella.

Las Comunidades de Aprendizaje, por tanto, han de estar orientadas **a involucrar a todas las personas que puedan aprender, así como a todas las que puedan enseñar**, es decir, desde niños, jóvenes, adultos, familias, docentes, educandos, personas desempleadas, personas mayores, trabajadores/as de cualquier sector y, en definitiva, la ciudadanía en general.

Además, deben **permitir la inclusión de todos los medios y modalidades de enseñanza y aprendizaje**, ya sea personal, virtual, formal, no formal e informal, experiencial, intergeneracional, etc.

Por otro lado, debe **atender a todas las necesidades de la población**, incluyendo en el proceso de aprendizaje los sectores básicos que atienden al desarrollo de la comunidad, como la vivienda, la salud, la seguridad, la producción y la educación, entre otros.

Una Comunidad de Aprendizaje, por tanto, puede ser una propuesta de aprendizaje organizada en torno a un territorio y una comunidad humana, que parte de la necesidad de articular los esfuerzos y asegurar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos en una comunidad determinada. A su vez, debe asumir que ésta posee recursos y agentes suficientes para **generar una transformación sostenible**, desde una premisa de solidaridad, cooperación y alianzas entre escuela y comunidad, entre educación dentro y fuera de la escuela, partiendo de una estrategia compartida de desarrollo y transformación comunitaria. (Torres, 2003)

La idea de Comunidad de Aprendizaje de tipo social, amplía el imaginario educativo ante la concepción de una propuesta metodológica que **abre las vías de comunicación a otros ámbitos**, externos a la entidad educativa, a través de las cuales los educandos y los agentes educativos pueden acercarse a los colectivos sociales más desfavorecidos, permitiendo, al mismo tiempo, que éstos participen de manera directa en el proceso de aprendizaje de la formación base.

Así pues, este Proyecto Final de Máster propone la creación de una Comunidad de Aprendizaje, basada en la búsqueda de la transformación social a través del intercambio comunicativo y educativo de tipo bidireccional, en la que se aúnen los conocimientos que aporta el Consejo social de entidades y organizaciones del tercer sector en la

formación del alumnado del CFGS en Integración Social, así como la apertura de dicho proceso formativo ante los colectivos sociales objeto de intervención.

A continuación, se presenta una “propuesta-marco” de programación educativa en la que se plantean algunas de las estrategias metodológicas empleadas en el contexto de dicha Comunidad de Aprendizaje, basadas en la utilización de diferentes vías de comunicación y participación que garanticen la implantación de un canal colaborativo-dialógico entre agentes educativos y sociales, configurada en el contexto del módulo formativo Atención a Unidades de Convivencia, situado en el primer curso del proceso formativo de Integración Social.

5.1 PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN EDUCATIVA

METODOLOGÍAS TRANSFORMADORAS BASADAS EN EL DIÁLOGO, LA PARTICIPACIÓN Y LA CRITICIDAD: CFGS EN INTEGRACIÓN SOCIAL

La programación educativa que se plantea en este apartado, se basa en la implementación de una serie de estrategias metodológicas incluidas en la Comunidad de Aprendizaje de tipo social que se proponen anteriormente, en el marco formativo del módulo Atención a Unidades de Convivencia, incluido en el currículo formativo del Ciclo Formativo de Grado Superior en Integración Social.

La Unidad de Competencia general asociada a este ciclo formativo, tal y como se recoge en el Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social, consiste en *programar, organizar, implementar y evaluar las intervenciones de integración social aplicando estrategias y técnicas específicas, promoviendo la igualdad de oportunidades, actuando en todo momento con una actitud de respeto hacia las personas destinatarias y garantizando la creación de entornos seguros tanto para las personas destinatarias como para el profesional.*

Por su parte, siguiendo las disposiciones planteadas en el Decreto 74/2015 de 10 de Diciembre, por el que se establece el currículo correspondiente al ciclo formativo en la Comunidad de Castilla y León, así como los objetivos y las competencias profesionales, personales y sociales que se pretenden adquirir en el módulo formativo, las que guardan relación directa con la presente programación educativa son las siguientes:

- Mantener relaciones fluidas con las personas usuarias y sus familias, miembros del grupo de trabajo y otros profesionales, mostrando habilidades sociales y aportando soluciones a los conflictos que surjan.
- Comunicarse con sus iguales, agentes sociales y educativos, utilizando vías eficaces de comunicación, transmitiendo información o conocimientos adecuados y respetando la autonomía y competencia de las personas que intervienen en el su ámbito de aprendizaje.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

El Decreto 74/2015 de 10 de Diciembre, por el que se establece el currículo correspondiente al ciclo formativo en la Comunidad de Castilla y León, indica que los objetivos generales relacionados con el módulo profesional Atención a Unidades de Convivencia, son los siguientes: *a,b,c,d,e,g,ñ,o,q,r,s,t,u,v,w*, los cuales se encuentran desarrollados en el Real Decreto por el que se establece el Título formativo.

En torno a estos objetivos, a continuación se señalan los que guardan relación directa con la programación educativa que se plantea en este documento:

- Analizar las características de las unidades de convivencia, identificando las variables relevantes para organizar, supervisar y evaluar actividades de apoyo a la gestión doméstica.
- Seleccionar estrategias metodológicas y de evaluación, aplicando los criterios establecidos por el equipo interdisciplinar para diseñar y llevar a cabo actividades de intervención socioeducativa.
- Aplicar estrategias y técnicas de comunicación, adaptándose a los contenidos que se van a transmitir, a la finalidad y a las características de los receptores, para asegurar la eficacia en los procesos de comunicación.

- Analizar las habilidades sociales requeridas en el entorno profesional, identificando los factores influyentes para mantener relaciones fluidas con las personas implicadas en la intervención y superar los posibles conflictos.

CONTENIDOS

Partiendo de la organización y la secuenciación de los contenidos indicados en el currículo correspondiente al módulo profesional Atención a Unidades de Convivencia, esta programación educativa se encuentra ubicada en el bloque “*Planificación de la intervención en la unidad de convivencia*”, situado tanto en el Boletín Oficial del Estado, como en el de la comunidad autónoma de Castilla y León, cuyos contenidos mínimos a desarrollar son los siguientes:

- Unidades de convivencia: concepto, tipología y dinámica
- La unidad familiar
- Residencias de personas mayores
- Centros de protección de menores

La importancia de incluir estos contenidos en la programación educativa de la comunidad de aprendizaje, se basa en la necesidad de conocer la tipología, la organización y el funcionamiento de las unidades de convivencia existentes en el contexto social, con el fin de intervenir directamente en la realidad comunitaria que nos rodea y, al mismo tiempo, abriendo el espacio educativo a la participación de las personas que las componen, a fin de favorecer el proceso comunicativo y colaborativo entre todos los agentes vinculados con el proceso de aprendizaje.

ESTRUCTURA Y TEMPORALIZACIÓN

En primer lugar, conviene destacar que la Comunidad de Aprendizaje que se genera en el CFGS en Integración Social, tendrá una duración indeterminada, orientando su actuación a largo plazo.

Por su parte, las estrategias metodológicas utilizadas en este contexto de aprendizaje, estarán estructuradas en base a los preceptos que establece el Decreto 74/2015 de 10 de

Diciembre, por el que se establece el currículo correspondiente al ciclo formativo en la Comunidad de Castilla y León y se organiza la distribución horaria del módulo profesional Atención a Unidades de Convivencia, el cual consta de 192 horas, planteadas en el primer curso del CFGS en Integración Social, distribuidas con 6 horas semanales y con equivalencia en créditos ECTS de 13.

La estructura de contenidos elegidos para llevar a cabo la actuación educativa, tendrá lugar durante el segundo trimestre del primer curso académico.

Atendiendo a estas consideraciones, se plantean 24 horas estimadas para la puesta en práctica de dicha programación educativa, las cuales se desarrollarán a lo largo de cuatro semanas.

Cada semana, se impartirán tres sesiones de dos horas de duración cada una, llevando a cabo un total de 12 sesiones.

HORARIO (Orientativo. Adecuarlo al horario del centro)	
SEMANA 1	
Tertulias dialógicas Grupos interactivos : Unidades de convivencia Reportajes “en red”	Lunes: 8:30-10:30h Miércoles: 11:30-13:30h Viernes: 9:30-11:30h
SEMANA 2	
Tertulias dialógicas Grupos interactivos : La unidad familiar Reportajes “en red”	Lunes: 8:30-10:30h Miércoles: 11:30-13:30h Viernes: 9:30-11:30h
SEMANA 3	
Tertulias dialógicas Grupos interactivos : Residencias personas mayores Reportajes “en red”	Lunes: 8:30-10:30h Miércoles: 11:30-13:30h Viernes: 9:30-11:30h
SEMANA 4	
Tertulias dialógicas Grupos interactivos : Centros de protección a menores Reportajes “en red”	Lunes: 8:30-10:30h Miércoles: 11:30-13:30h Viernes: 9:30-11:30h

Cuadro explicativo 1. *Estructura y organización temporal* (tabla de elaboración propia)

METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

En el contexto educativo de la formación profesional, la metodología a seguir debe prestar especial atención al desarrollo de las competencias profesionales, personales y sociales planteadas.

Por otro lado, la implantación de la Comunidad de Aprendizaje de tipo social, propiciará el desarrollo del alumnado, del profesorado, así como de otros agentes educativos que participan en la formación indicada, atendiendo con especial interés a la participación de los colectivos sociales sobre los que versa la formación y la práctica profesional de los integradores e integradoras sociales.

Se proponen, por tanto, una serie de estrategias metodológicas que se incluyen en el contexto habitual de las Comunidades de Aprendizaje, además de una última de elaboración propia, que será desarrollada seguidamente.

Las estrategias propuestas serán realizadas, de manera periódica, en el periodo completo del curso escolar. No obstante, en esta programación educativa se muestra la temporalización relativa a la unidad didáctica planteada: Atención a Unidades de Convivencia.

Éstas, a su vez, estarán orientadas a desarrollar los aprendizajes relativos a una temática determinada (unidades de convivencia, la unidad familiar, etc.).

- **Tertulias dialógicas:** Todas las personas del aula participan activamente exponiendo su interpretación sobre los temas que es estén tratando en el aula, expresando todo aquello que les ha suscitado (aprendizajes, dificultades, miedos, intereses, sueños, etc.). Previamente, cada persona prepara el mensaje que quiere compartir: comentario de un libro, película, canción, blog virtual, etc.

La finalidad de las tertulias dialógicas consiste en generar un debate mediante las aportaciones que cada persona otorga sobre un tema concreto.

Ejemplo: La temática de las unidades de convivencia será desarrollada a través de lecturas relativas a esta cuestión, propuestas tanto por el profesorado como por los agentes sociales, visitas a páginas web interesantes, y, por último, las aportaciones que cada grupo genera en base a la última estrategia metodológica que se propone: los “reportajes en red”.

- **Grupos interactivos:** Organización en la que se cuenta con la participación del profesor o profesora responsable del aula, y el personal encargado de coordinar distintas entidades sociales de la ciudad de Palencia, con el fin de introducir la realidad de estos centros en el aula y tratar temáticas concretas.

Se llevarán a cabo actividades breves, de unos 15-20 minutos, planteadas por tales agentes sociales, en grupos heterogéneos dispuestos a lo largo del espacio escolar. Después, se procederá a debatir sobre la sesión realizada.

Ejemplo: La temática de la unidad familiar será desarrollada en el aula por padres y madres del propio alumnado, así como profesionales de entidades sociales que trabajen en este ámbito, como el Profesional Técnico de Servicios a la Comunidad en Equipos y Departamentos de Orientación Educativa, que gestionan y desarrollan escuelas de padres y madres.

En este caso, y a modo de ejemplo de actividad, las familias del alumnado pueden participar compartiendo su experiencia en cuanto a las relaciones familiares que se generan en su entorno, a fin de conocer distintas experiencias y tipologías de unidad familiar.

- **Reportajes “en red”:** Se plantea esta estrategia metodológica como propuesta innovadora en el ámbito de las Comunidades de Aprendizaje.

Está orientada a generar vías de comunicación entre el alumnado, los agentes sociales y educativos, así como los colectivos sociales del contexto comunitario. A su vez, se pretende abrir el diálogo social a toda la sociedad, a través de los medios de comunicación digitales.

En primer lugar, el alumnado realizará un reportaje de calle en las unidades de convivencia planteadas en el apartado de contenidos de la programación educativa, con el fin de obtener información acerca de su realidad concreta y situarles sobre la formación que dicho alumnado adquiere en el contexto educativo, para su futura intervención socioeducativa.

En segundo lugar, se invitará a estos colectivos a participar en las sesiones programadas en la Comunidad de Aprendizaje, con el fin de puedan aportar aprendizajes propios, ideas y opiniones en la formación del CFGS en Integración Social.

Finalmente, se creará un blog virtual en el que se trasladen a toda la sociedad los planteamientos indicados, de tal manera que las personas que lo deseen, puedan participar acudiendo a las sesiones formativas en el aula, o bien dejen sus opiniones y consideraciones personales de manera virtual o personal.

Aunque el espacio virtual es de libre acceso, para garantizar un intercambio de actuación y diálogo entre profesorado, alumnado, personal técnico de las entidades sociales e, incluso, usuarios y usuarias, si así se considera, estos agentes se comprometen a dinamizar el blog y los comentarios del mismo para generar procesos de reflexión y aprendizaje en la formación de los futuros profesionales de la Integración Social.

RECURSOS

Los recursos y los agentes necesarios para llevar a cabo el desarrollo de las sesiones planteadas, se organizan de la siguiente manera:

RECURSOS Y AGENTES QUE INTERVIENEN EN LAS ACTUACIONES FORMATIVAS	
PERSONAL INTERVINIENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor o profesora encargada de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje: Profesor o profesora Técnico/a de Servicios a la Comunidad • Alumnado, conformado por 20 alumnos y alumnas del CFGS en Integración Social • Agentes sociales encargados de la gestión y desarrollo de las organizaciones sociales de Palencia • Colectivos sociales sobre los que versa la formación y las dinámicas de actuación
RECURSOS MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Material de papelería: Rotuladores, bolígrafos, lapiceros, pinturas, tizas, folios, cartulinas, cuadernos, libros de lectura • Material audiovisual: Ordenador, Internet, grabadora de voz, cámara
RECURSOS ESPACIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Lugar adecuado para la realización de las actividades: Aula cedida por el centro educativo • Mobiliario: Mesas, sillas, pizarra, corcheras
RECURSOS ECONÓMICOS	<p>El coste de los recursos requeridos para la consecución de las sesiones formativas, será financiado por el centro, el cual, siendo de tipo concertado, adquiere fondos procedentes del coste de matrícula formativa el alumnado, así como de la Consejería de Educación de Castilla y León.</p>

Cuadro explicativo 2. *Recursos y agentes implicados* (tabla de elaboración propia)

EVALUACIÓN

El objetivo de la evaluación es lograr la mejora de la realidad socioeducativa del alumnado y los agentes sociales que intervienen en el proceso de aprendizaje.

El proceso evaluador que se lleva a cabo en las Comunidades de Aprendizaje es abierto, plural y está basado en el diálogo. A su vez, se orienta a la detección de discriminaciones existentes en el proceso de aprendizaje, dejando cabida a actuaciones concretas para su resolución, siempre que sea necesario.

Además, se tienen en cuenta a todos los agentes que intervienen en el proceso de aprendizaje, dándoles a conocer la evaluación que se lleva a cabo en el centro educativo.

Esta evaluación se orienta a los resultados individuales de aprendizaje de cada individuo, atendiendo a las características propias de cada persona, así como su ritmo de trabajo y desarrollo formativo.

Finalmente, se lleva a cabo una evaluación sobre las mejoras conseguidas por parte del profesorado, los agentes educativos que intervienen en el proceso de enseñanza, así como los profesionales de las distintas entidades sociales que participan en la comunidad de aprendizaje.

Por último, resulta necesario señalar que, si bien la metodología de evaluación en las Comunidades de Aprendizaje no tiene un enfoque concreto, en este caso se plantea la puesta en escena de una evaluación inicial, continua y final, basada en los aprendizajes obtenidos en relación con el proceso de enseñanza utilizado a lo largo del curso escolar. Para su realización se llevarán a cabo entrevistas grupales, observaciones continuas y debates en los que se dialogue acerca de los aspectos a mantener y a mejorar en los posteriores cursos académicos.

Además, cada técnica metodológica empleada en el aula, se evaluará a través de una serie de indicadores, cuyos datos se registrarán en una ficha de seguimiento, con el fin

de mantener o mejorar aquellos aspectos que sea necesario. A continuación se muestra un ejemplo:

INDICADORES DE EVALUACIÓN						
TERTULIAS DIALÓGICAS	1	2	3	4	5	6
TEMÁTICA: UNIDADES DE CONVIVENCIA						
CONOCIMIENTOS PREVIOS SOBRE LA TEMÁTICA TRATADA						
GRADO DE PARTICIPACIÓN DE LOS AGENTES IMPLICADOS						
GRADO DE COMUNICACIÓN ENTRE LOS AGENTES IMPLICADOS						
COMPRENSIÓN DE CONTENIDOS POR PARTE DE LOS AGENTES IMPLICADOS						
PLANTEAMIENTO DE CONTENIDOS FORMATIVOS						
RESULTADOS TRANSFORMADORES						
APRENDIZAJES GENERADOS						
COMENTARIOS FINALES: (Fortalezas y puntos a mejorar en el proyecto. Nuevas propuestas de intervención, etc.)						

Cuadro explicativo 3. *Indicadores de evaluación de las estrategias metodológicas implicadas en el aula* (tabla de elaboración propia)

6. CONCLUSIONES

El papel de la docencia siempre ha supuesto una labor de responsabilidad y compromiso social. Sin embargo, en la actualidad, la realidad cambiante y los contextos de diversidad social, hacen que los profesionales de la educación deban partir de una

formación integradora y transformadora, basada en la participación ciudadana y la comunicación, como vías de transformación positiva de la realidad en la que vivimos.

La educación secundaria obligatoria, la formación profesional, así como el ámbito de la orientación educativa, se convierten, en este contexto, en entornos formativos en los que la población se desarrolla educándose, en un contexto que desconoce y sobre el que en el futuro, deberá intervenir de manera directa. El CFGS en Integración Social supone un ejemplo claro, puesto que el cometido de dicha formación consiste en preparar a su alumnado para intervenir, desde el ámbito socioeducativo, sobre la población que le rodea.

Por tanto, resulta necesario hacerse la siguiente pregunta: ¿Cómo no va a resultar fundamental el hecho de abrir vías de comunicación que fomenten la participación ciudadana en el marco de esta formación, a la vez que se creen lazos de comunicación directa entre los colectivos que conforman la sociedad y los agentes educativos?

Resulta imposible imaginar una formación orientada a intervenir con la sociedad, sin conocer la realidad de ésta o permitirle incidir en la realidad educativa que, el día de mañana, contribuirá a su pleno desarrollo. Por este motivo, se plantea la necesidad de introducir metodologías transformadoras en las aulas, especialmente en aquellos ámbitos formativos pertenecientes a las ramas sociales, que aboguen por la criticidad, la comunicación y la participación directa, conjunta y real, entre la ciudadanía y los agentes educativos.

Además, a partir del planteamiento de este proyecto, se considera de vital importancia que desde la formación reglada, como los grados de Educación Social y Trabajo Social, así como los ciclos formativos de ámbito social, y la formación no reglada, se replantee el modelo formativo que se está llevando a cabo, con el fin de lograr que la Educación se convierta, no sólo en una herramienta de desarrollo educativo o profesional, sino también una vía mediante la cual, la sociedad pueda participar e intervenir, de manera autónoma, sobre su propio proceso de mejora y transformación.

Por otro lado, conviene hacer una reflexión en cuanto a las distintas vías de comunicación y expansión de contenidos, preferencias y realidades socioeducativas que se presentan en este documento. En este sentido, se considera necesario señalar la

relevancia que los medios de comunicación digitales, como las redes sociales, presentan en el mundo globalizado actual, las cuales se integran en la propuesta metodológica del proyecto, en forma de blog virtual informativo, abierto a la participación social.

Así pues, si se atiende a los datos ofrecidos por la Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación, un 83% de la población mundial hace uso de las redes sociales en su vida cotidiana, mientras que cerca del 50% de dicho porcentaje lo ocupa población de entre 15 y 35 años (Túñez, 2012).

Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de poner en práctica uno de los principios fundamentales de la educación, según el cual ésta debe orientarse a satisfacer las necesidades del alumnado, así como tratar de adecuarse a su contexto personal, por lo que la integración de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información y, en concreto, el uso de las redes sociales en el quehacer habitual de las aulas, se convierte en uno de los objetivos de actuación principales por parte de la actuación docente.

Si bien es cierto que las redes sociales suponen un ejemplo de apertura comunicativa que puede utilizarse en las aulas, no se aboga por un uso exclusivo de las mismas, sino que se consideran una herramienta interesante y que ofrece multitud de posibilidades metodológicas, pero no la única, pudiendo utilizarse a modo de complemento de otras estrategias comunicativas basadas en la cercanía y el contacto directo de las personas, algo, por otro lado, imprescindible en una educación de calidad.

En otro orden de ideas, si bien es cierto que existen multitud de estrategias metodológicas basadas en la comunicación y la participación social, se observa una posibilidad de transformación real, a través de la creación de una comunidad de aprendizaje, de tipo social, en el aula. En este sentido, el proyecto defiende una idea que conviene destacar en este apartado, la cual se basa en la responsabilidad del docente en la inclusión de variantes en metodologías educativas, que persigan los objetivos que se pretende conseguir para lograr una mejora determinada en el contexto formativo.

Resulta preciso señalar, por tanto, que este proyecto podría haberse basado en la mera configuración de una comunidad de aprendizaje, en la que participara personal externo al centro y se llevasen a cabo las metodologías tradicionales de actuación. Sin embargo,

partiendo de la responsabilidad docente, así como de la finalidad última sobre la que se desarrolla el proyecto, es decir, la transformación social desde la educación, se ha considerado necesario añadir el matiz de “social”, siguiendo los planteamientos de Rosa María Torres (2003), a un tipo de comunidad de aprendizaje en la que se aboga por la participación ciudadana en la formación de las futuras profesionales en Integración Social, que parta de un proceso de comunicación cíclico entre todos los agentes educativos, los agentes y colectivos sociales, así como el propio centro y la sociedad.

En base a estas consideraciones, se puede concluir que el papel del profesorado, especialmente aquel especializado en Intervención Sociocomunitaria, es fundamental en el proceso de desarrollo de la sociedad, ya que aporta los conocimientos y las competencias necesarias para llevar a cabo un proceso de transformación socioeducativa adecuado al contexto social y las aportaciones que éste puede ofrecer a la formación actual.

La Educación, en todas sus etapas y dimensiones, ha de ser permeable a lo social; la sociedad debe formar parte del proceso educativo. No podemos hacer otra cosa que convertir los espacios educativos en espacios permeables y abiertos a la realidad social, solo así conseguiremos la difícil tarea de educar ciudadanos y ciudadanas conscientes y críticos, futuros profesionales, que en el caso del ámbito vinculado a la intervención socioeducativa, tiene por delante la difícil tarea de conformar una sociedad más justa e igualitaria, que erradique la exclusión social a través de propuestas inclusivas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELL, J. (1997). *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información*. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. n° 7

AUBERT, A; FLECHA, A; GARCÍA, C; FLECHA, R. & RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia

AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ, F. & LLERAS, J. 1994. *Planteamientos de Pedagogía crítica. Comunicar y Transformar*. Barcelona: Graó Editorial

BARRIO, J.L. (2009). *Hacia una Educación Inclusiva para todos*. Revista Complutense de Educación: Vol.20, p.13-31

BAUTISTA MARTÍNEZ, J. (2012). *Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas* (Vol. 35). Barcelona. Graó

BOOTH, T. & AINSCOW, M. (1998). *From them to us: An International Study of Inclusion in Education*. Londres: Routledge

CASTAÑEDA, L. (2016). *Suelo y Sol: Más pensamiento y contexto para la innovación educativa*. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 104. p.37-50

DE EDUCACIÓN, L.O. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE, n° 106, de 04/05/2006. Madrid: MEC

DUQUE, E., MELLO, R. R. D. & GABASSA, V. (2009). *Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje*. Aula de innovación Educativa. Vol.16, p.37-41

DUQUE, E. & PRIETO, O. (2009). *El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación*, en Flecha, R. & Steinberg, S. (Coords.). *Pedagogía Crítica del S.XXI*. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Universidad de Salamanca. Vol. 10, n°3. p.7-30

ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Móra

ESPAÑOLA, R. A. (2017). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa

FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós

FLECHA, R. & PUIGVERT, L. (1998). *Aportaciones de Paulo Freire a la educación y a las ciencias sociales*. Documentación social, Revista de estudios sociales y de Sociología aplicada. Educación y transformación social. nº110, p.81-93. Madrid: Cáritas

FREIRE, P.; FLECHA, R. & FREIRE, A.M. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure

GARCÍA, F. & DE ALBA, N. (2007). *Educación en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias*. Universidad de Sevilla

GARCÍA, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada Editora

GARCÍA, R. & PUIGVERT, L. (2002). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. REXE: Revista de estudios y experiencias en educación. Vol. 1. nº1, p.11-20

GIMENO, P. (1995): *Teoría crítica y educación*. Madrid: UNED

HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. (Vol. I y II). Madrid: Taurus

HAVELOCK, K. & HUBERMAN, A. (1980). *Innovación y Problemas de la Educación*. Ginebra: UNESCO/OIE

JIMÉNEZ, M; RODRÍGUEZ, H; SÁCHEZ, S. & RODRÍGUEZ, J. (2018). *Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(1), p.185-217

MAIZTEGUI, C. (2007). *La participación como una opción transformadora en los procesos de educación ciudadana*. REICE: Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 5, nº4, p.144-160

MARGALEF GARCÍA, L. & ARENAS MARTIJA, A. (2006). *¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular*. Chile: Perspectiva Educacional. Formación de profesores

MASDEU, B. & OLIVER, E. (1999). *La comunidad de aprendizaje: una realidad utópica de transformación social*. Centre de Recerca Social i Educativa. Universidad de Barcelona

MEAD, G.H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós

OLSON, J. (1992). *Understanding Teaching Beyond Expertise*. Piladelphia: Million Keynes/ Open University Press

PARRILLA, A. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. Revista de Educación: nº32

REAL DECRETO 1074/2012, de 13 de julio, *por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas*. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 15 de agosto de 2012, nº 195, pp. 58551-58552

DECRETO 74/2015, de 10 de diciembre, *por el que se establece el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Integración Social en la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León. 14 de diciembre de 2015, nº239, pp.66599

RODRÍGUEZ, H. & GALLEGO, B. (2012). *La convivencia*. Comunidades de aprendizaje. Vol. 6, nº1

ROGOFF, B.; GOODMAN, C. & BARTLETT, L. (eds.) (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Nueva York: Oxford University Press.

SALINAS, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla: Universidad internacional de Andalucía

TORRES, R. M^a (2001). *Comunidades de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje*. UNED

TORRES, R. M^a. (2003). Aprendizaje a lo largo de toda la vida: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur. Buenos Aires: Asdi

TÚÑEZ, M. (2012). *Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria*. Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación. nº 41, p.77-92. Universidad de Sevilla

VALLS, M.R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Universidad de Barcelona

VIGOTSKY, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

VILA, E. (2011). *Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga

WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós

ZALTMAN, G. & DUNCAN, R. (1973). *Innovations and Organizations*. New York: J. Wiley & Sons