

Rosa María Díaz Jiménez
y Beatriz Macías Gómez-Estern (coords.)

Innovación docente en tiempos de cambio

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Innovación docente en tiempos de cambio*

Primera edición: mayo de 2022

© Rosa María Díaz Jiménez y Beatriz Macías Gómez-Estern (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19312-03-7
Depósito legal: B 10690-2022

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Imagen cubierta: Aarón Mora Martín
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Prodigitalk

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Prólogo: Guía práctica para aprendices de ciencias sociales	11
JUAN DANIEL RAMÍREZ	

Presentación	23
ROSA MARÍA DÍAZ JIMÉNEZ; BEATRIZ MACÍAS GÓMEZ-ESTERN	

BLOQUE I: LA INVERSIÓN EN INVESTIGACIÓN COMO RECURSO PARA LA INNOVACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

1. El Laboratorio de la Facultad de Ciencias Sociales (FCSLab) como recurso para la innovación educativa en Ciencias Sociales	29
JUAN MIGUEL GÓMEZ ESPINO; ALBA MARÍA ARAGÓN MORALES; INMACULADA ZAMBRANO ÁLVAREZ	

BLOQUE II: LAS CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS DEL ALUMNADO COMO BASE DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

2. El relato autobiográfico como instrumento pedagógico: historias de vida en el ámbito sociodeportivo	41
MARIO JORDI-SÁNCHEZ; DAVID MOSCOSO SÁNCHEZ	

3. Interacción con la diversidad: un modelo de aprendizaje para las prácticas curriculares de Trabajo Social	53
ROSA M.ª DÍAZ-JIMÉNEZ; M.ª DOLORES YERGA-MÍGUEZ	
4. Evaluación de competencias interculturales desde la perspectiva de género: estrategias metodológicas e instrumentos de evaluación.	63
ROCÍO CÁRDENAS-RODRÍGUEZ; TERESA TERRÓN-CARO; ROCÍO RODRÍGUEZ-CASADO; TERESA REBOLLEDO-GÁMEZ	
5. Innovando en Trabajo Social desde los feminismos: una mirada a las políticas sociales desde los cuidados	75
MARÍA INMACULADA SÁNCHEZ MÁRQUEZ; ANTONIA CORONA AGUILAR	
6. Aprendizaje-servicio en el Centro de Educación Permanente del Polígono Sur: la universidad socialmente comprometida con su entorno en contextos de pandemia.	85
RAFAEL M. HERNÁNDEZ-CARRERA; VIRGINIA MARTÍNEZ LOZANO; BEATRIZ MACÍAS GÓMEZ-ESTERN	

BLOQUE III: CONEXIONES TEORÍA-PRÁCTICA

7. El aprendizaje «dual»: innovación en la adquisición de competencias profesionales sobre análisis y evaluación de políticas urbanas a través de las prácticas externas curriculares	95
MARÍA JOSÉ GUERRERO-MAYO; ALICIA DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ; FRANCESCA DONATI; MARÍA JESÚS RODRÍGUEZ-GARCÍA; CLEMENTE J. NAVARRO	
8. Experiencia de innovación docente en la asignatura de Introducción a la Economía	107
VICTORIA OSUNA PADILLA	
9. Recreando la aplicabilidad de los derechos humanos en las políticas sociales con futuros profesionales del Trabajo Social.	119
RAÚL ÁLVAREZ PÉREZ; MANUEL FLORES SÁNCHEZ; MANUEL MUÑOZ BELLERÍN; NURIA CORDERO RAMOS	

10. El estudio de casos judiciales como estrategia de enseñanza en Trabajo Social 129
 JOSÉ MARÍA SECO MARTÍNEZ

BLOQUE IV: ENTORNOS VIRTUALES EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

11. Flipgrid en la Universidad: mejora de la interacción, motivación y participación del alumnado en la docencia en línea. 141
 ANTONIA MARÍA RUIZ JIMÉNEZ; LUIS NAVARRO ARDOY;
 MANUEL JIMÉNEZ SÁNCHEZ; ELENA FERRI FUENTEVILLA
12. La importancia de las secuencias de actividades y los mapas conceptuales en la construcción del aprendizaje en un contexto virtual 153
 ESTRELLA FÁTIMA RUEDA AGUILAR
13. La publicidad como instrumento para el análisis de las relaciones de género 163
 M.^a DEL MAR LLOPIS ORREGO; ELVIRA RUBIO DURÁN
14. Entornos ubicuos de aprendizaje digital en tiempos de pandemia desde la mirada del estudiantado universitario 173
 ELOY LÓPEZ MENESES; ESTHER FERNÁNDEZ MÁRQUEZ

BLOQUE V: RESILIENCIA COMUNITARIA ANTE LA COVID-19

15. Innovación docente y aprendizaje colaborativo en la Enseñanza Superior: análisis de una experiencia sobre el uso didáctico de Twitter 189
 JOSÉ ALBERTO GALLARDO-LÓPEZ; FERNANDO LÓPEZ-NOGUERO
16. Aprendizaje-servicio en tiempos de distancia social en la asignatura de Didáctica en Educación Social 201
 ANA BENÍTEZ JAÉN; ROSA M. RODRÍGUEZ-IZQUIERDO
17. Compromiso de los centros universitarios ante la degradación planetaria en tiempos de COVID-19:

descripción de una experiencia de ambientalización curricular.	213
JOSÉ DAVID GUTIÉRREZ SÁNCHEZ; MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO	
18. Promoviendo la resiliencia comunitaria desde las aulas: diálogos entre España y Argentina.	223
MARÍA ROSA HERRERA-GUTIÉRREZ; MARÍA LUISA DELGADO NIEBLA; LUCÍA MUÑOZ GARCÍA; ALEJANDRA ROVACIO	

Prólogo: Guía práctica para aprendices de ciencias sociales

JUAN DANIEL RAMÍREZ

Departamento de Antropología, Psicología Básica y Salud Pública

A modo de introducción

El 17 de mayo de 1769, Johann Gottfried Herder inició un viaje por mar con la intención confesa de alejarse de lo conocido. La sensación de partir y poner distancia de su ciudad, de su residencia y de sus libros le inspiraba reflexiones filosóficas que trataba de plasmar a través de un lenguaje más cercano a la poesía que a los fríos ejercicios de la razón.

¡En cuántas esferas hace pensar una nave que fluctúa entre el cielo y el mar! ¡Aquí todo da al pensamiento alas, movimiento y dimensiones atmosféricas! ¡El aleteo de la vela, la nave siempre vacilante, las nubes en lo alto, la inmensidad de la atmósfera infinita! En la tierra estamos atados a un punto muerto y encerrados en el círculo estrecho de una situación... ¡Alma mía! ¡Cómo te encontrarás cuando salgas de este mundo? (Safranski, 2018, pp. 19-20)

Pero Herder no está pensando en una salida definitiva de una vida más o menos monótona, sino en un «dejar atrás» las rutinas cotidianas y el mundo cercano con todo su confort, aunque solo sea por un tiempo: en definitiva, trataba de superar una forma de vida mecánica y sentir a través del cuerpo propio los avatares que le pudieran ofrecer mundos desconocidos.

Todo lo que sabía Herder lo había aprendido de su biblioteca o de la biblioteca de la Universidad de Königsberg, donde ejercía

como profesor de teología. De ellas había adquirido lo que hoy llamamos *contenidos*, comprendidos y analizados a la luz del método para pensar con corrección y exactitud recibido de su maestro, el titán de la filosofía, Immanuel Kant. Sin embargo, desde tiempo atrás deseaba prescindir, si es que eso es posible, de su universidad y de su maestro para aprender del mundo directamente, sin la mediación del saber previamente constituido, lo que es más dudoso, tratando de sentir la vida tal y como se le presentara.

Inició su camino por mar viajando entre ciudades hanseáticas. Más tarde continuó hasta París donde trabajó apasionadamente en el diario de su viaje que nunca llegó a terminar. No es difícil suponer que a lo largo del recorrido nuestro teólogo se entusiasmará con todo lo que vio y sintió. Desde las noches estrelladas en alta mar hasta las voces roncas de los marineros en cubierta o en el murmullo tabernario de cada puerto, el olor de las olas y el ruido de su golpeteo sobre los costados del barco..., ninguna experiencia debía despreciarse. Tantas impresiones vitales lo llevarían a dejar a un lado lo aprendido de su maestro Kant en la conformación de su *razón pura* o, al menos, eso creía él.

La pregunta que cabe hacerse sobre la aventura del teólogo de Königsberg a la luz del pensamiento antropológico actual sería la siguiente: ¿este pasaje de Herder no será un jalón en la transición hacia eso que llamamos *mundo globalizado*, el paso obligado a distinguir y transitar entre el mundo que pisamos y el mundo que imaginamos? Sobre la tierra somos seres localizados en un espacio concreto, habitado por gente conocida y lugares que podemos recorrer con precisión mecánica. Nuestro horizonte tiene límites precisos. Cuando decidimos distanciarnos, cuando viajamos durante un periodo de tiempo a otro lugar o a otro país o, como en el pasado, cuando nuestros seres queridos ponían tierra al medio porque la vida los empujaba a emigrar, bien en un barco hacia América del Sur, bien en un tren renqueante hacia Madrid, Barcelona o Múnich, descubrimos que habitamos en un lugar sólido y, en ocasiones frío, que llamamos *globo*, cuyo límite siempre está más allá del horizonte que vislumbramos (Ramírez, 2021). Sobrellevar la sensación de pérdida es nuestra mayor tarea. En el caso de Herder, como en el de otros grandes viajeros de entonces, Celestino Mutis, Alejandro Malaspina, Alexander von Humboldt y tanto otros, la necesidad de salir era un impul-

so incontenible. Herder sentía que vivía asfixiado, porque su mundo era su pequeña ciudad de Königsberg, su universidad, su maestro y poco más. Tal vez, sin quererlo, Herder sentó las bases de ese otro movimiento intelectual y estético, el Romanticismo, esforzado en superar los opresivos límites de la razón kantiana. Y todo eso empezó cuando buscó tiempo y ocasión para «destruir» su anterior saber libresco, para averiguar e inventar lo que pensaba. Se pueden intuir en este diario las ideas pedagógicas que dieron lugar a proyectos educativos innovadores entre finales del XIX y comienzo del siglo XX (Maria Montessori y la Casa dei bambini, John Dewey y The New School o Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza). Estos proyectos representaron esfuerzos exitosos en la adaptación de la educación a un nuevo sujeto pedagógico y a un mundo que debía ser racionalmente explicado y, a la vez, sentido y vivido como algo propio.

Pero hay otra historia que también me gustaría comentar y que, directa o indirectamente, conecta con otros viajes, algunos de los cuales exploraron el mundo conocido y abrieron puertas a realidades virtuales en proceso de descubrimiento.

Una combinación de desarrollo científico, tecnología y fuerza de voluntad hizo posible que el 20 de julio de 1969 los astronautas Neil Armstrong y Edwin F. Aldrich pisaran la superficie de la Luna. Pero, a la vez que se alcanzaba este hito histórico, se producía otro acontecimiento casi de igual importancia: las imágenes fueron vistas por seiscientos millones de personas en todo el mundo. La televisión conseguía que, en forma vicaria, cualquier ser humano de nuestro planeta pudiera viajar hasta ese lugar remoto y sentir el empequeñecimiento de lo cotidiano. La visión de un mundo globalizado y observable a través de las cámaras de televisión instaladas en satélites que circunnavegan el planeta era el comienzo y su continuación la expansión creciente de un mundo digital y virtual que permitía mirar en todas direcciones, pero, sobre todo, «mirar desde afuera» (Google Earth, GPS, etc.).

El 24 de noviembre de 1963, a través de las pantallas de sus televisores los norteamericanos fueron testigos, del asesinato de Lee Harvey Oswald... Así empieza el excelente prólogo que el teórico de la comunicación Roman Gubern escribiera para el no menos excelente libro colectivo de Edmund Carpenter y Marshall McLuhan (1974) cuyo sorprendente título para la época fue

El aula sin muros. Podríamos dar cuenta de un pensamiento profundamente enraizado en los tiempos de la guerra del Vietnam, de las revueltas de París del 68 o de la primavera de Praga del 69. Periodo en el que los individuos, en especial, los jóvenes tenían razones sobradas para desconfiar de las instituciones políticas, económicas y educativas, pues un medio como la televisión, centrado en la información y el entretenimiento, les mostraba una realidad más allá de lo que el mundo académico podía ofrecerles. Los profesores más críticos cuestionaban el poder político que obliga a los jóvenes a realizar su servicio militar en guerras cruentas cuyos escenarios se encontraba en el otro extremo del mundo (la guerra de Vietnam o las guerras coloniales de Portugal). Sus críticas podían centrarse en datos y argumentos bien elaborados; sin embargo, este conocimiento, que Bruner (1988) denominaría *paradigmático*, se vería también reflejado en imágenes y relatos grabados por las cámaras y las voces de los reporteros de guerra. Si los intelectuales «demostraban» los peligros de banalizar el mal, los relatos de los corresponsales de guerra «mostraban» el mal en sí mismo. Televidentes de todas las edades podían ver morir a sus jóvenes desde la sala de estar. Esto explica que la prensa y la televisión quedaran vetas de los conflictos bélicos que vinieron después (Afganistán o Irak). Tal vez no sería la primera, pero sí una fase más en la demolición de los muros, los del hogar y los escolares. A partir de entonces la pregunta que los educadores deberíamos hacernos es: cómo lograr que los nuevos sujetos educativos combinaran los conocimientos de dos mil años de cultura escrita y quinientos de cultura impresa con la capacidad de mostrar de los nuevos medios, desde la radio, el cine o la televisión a los medios digitales (Instagram, Facebook, etc.).

El impulso reformista

Pero, si concebimos las crisis como estadios en la dirección de un proceso histórico emancipador –solo será emancipador si así lo decidimos entre todos–, entonces es necesario trazar las líneas que nos ayudan a comprenderlas. Para el caso de la Educación Superior en tiempos modernos, podríamos establecer el jalón en una reforma educativa iniciada cuarenta años después de que

Herder emprendiera su viaje y que, tal vez, fuera la madre de todos los cambios grandes y pequeños que han sobrevenido después. Nos referimos a la Reforma Humboldt llevada a cabo en la Universidad de Berlín hacia el año de 1809. Al igual que el viajero y naturalista Alexander von Humboldt, su hermano, el humanista y reformador Wilhelm von Humboldt, podría ser considerado el viajero del «espíritu alemán» a través de un camino distinto representado por la transformación social de la educación superior.

En sus documentos sobre la reforma en las universidades, Humboldt señalaba algunos de los objetivos que se habrían de perseguir para una educación al servicio del individuo y de la comunidad nacional.

- La educación debe asumir la promoción de una cultura universal, de la formación del espíritu y del carácter que den lugar a un ciudadano bueno, decente e ilustrado.
- Este sistema de educación generalista y universal debe primar sobre la especialidad, atendiendo a la formación de la sensibilidad y la predisposición del alumno/a para crecer en múltiples intereses intelectuales, profesionales y técnico.
- El deber de la universidad es conseguir que, mediante la acción vital de sus miembros (alumnos/as y profesores/as), el concepto de *humanidad* adquiera en ellos/as un contenido tan rico como sea posible.¹

Una reforma brillante para un tiempo en el que a la escuela y la universidad públicas se las concibe como medios al servicio de la constitución de la ciudadanía y de la construcción de lo que hoy conocemos como *Estado nación*. Pero las prácticas educativas de la universidad alemana introducidas por Wilhem von Humboldt, a pesar de su carácter innovador, seguían siendo dependientes de las universidades surgidas entre el fin de la Edad Media y los comienzos del Renacimiento. En suma, el estudio continuaba tal y como se concebía en las prácticas tradicionales, si bien a partir de 1450 estas se iban modificando a medida en que el libro impreso adquiría mayor protagonismo. Sin embargo, el propósito final puede calificarse de moderno y laico al es-

1. Tomado de Wikipedia.

tar al servicio de algo tan nuevo como la transformación del súbdito en ciudadano y la creación de la comunidad nacional.

En el momento en que nos encontramos la universidad ha de convivir con la creación de entidades supranacionales (UE) adaptadas a la complejidad de la globalización. La creación del programa ERASMUS fue el primer y más loable intento de apoyar el desarrollo de una identidad cultural compartida a través de la convivencia entre jóvenes europeos con lenguas y culturas diferentes. Pero, al abordarse la transformación de las prácticas educativas y los objetivos políticos, también aparecieron otros problemas de orden pedagógico. Nos referimos al desajuste entre *conocer* y *hacer*, pues esa «acción vital» a la que se refiere Humboldt, proyectada a un mundo como el actual, es incompatible con instituciones que aíslan a los y las estudiantes de sus respectivos entornos. Una vez graduados, estos se han que enfrentar al ejercicio de prácticas profesionales con una escasa socialización en el mundo laboral. Es tanto como volver a empezar de cero.

El nuevo sujeto educativo

Tenemos dos términos para referirnos a la persona joven, por lo general, que dedica su tiempo al aprendizaje de unos determinados saberes: *estudiante* y *alumno/a*. Indagar en la etimología de estas palabras nos ayudará a entender la estructura cultural y mental de los egresados universitarios.

- *Estudiante* procede del verbo latino *estudeo* que significa 'dedicarse con atención a algo' o 'dedicarse con afán a la consecución de algo' en particular. Sin embargo, su significado fue cambiando y, hacia el siglo I de la era cristiana, *estudeo* se definía como 'dedicarse con atención a las letras'.
- La palabra *alumno* procede del griego *alomenos*, cuya raíz *alo* significa 'alimentar', 'nutrir'. Más tarde esta palabra pasa al latín *alumnus*, 'el que se alimenta' y, también, 'el que se alimenta intelectualmente'.

Es fácil observar que los significados de ambas palabras aportan desde sus orígenes visiones distintas pero complementarias. El término *estudiante* demanda atención, actividad, dedicación al

aprendizaje de algo en particular, si bien este aprendizaje no se lleva a cabo por cualquier medio, sino a través de la lectura que implica centrar la atención en el texto. Por el contrario, el alumno es el receptor del alimento que el profesor y el libro le aportan. Sin embargo, los significados de las dos palabras se complementan. El alumnado se alimenta del conocimiento recibido por el maestro y el libro, algo que llega a nuestros días, pero la información recibida, para que sea conocimiento encarnado en su receptor, tiene que ser «rumiada», revisada por la voz interior y repetida para sí hasta ser aprendida en todos o en la mayor parte de sus matices.

Además de las dos palabras empleadas que hacen referencia al estudio y, consecuentemente, al aprendizaje, encontramos una tercera que en contadas ocasiones recibe la atención adecuada. Se trata del término *aprendiz*. Palabra que procede del latín *apprehendere* y que vendría a significar 'atrapar', 'hacerse o apropiarse de algo'. El término viene asociado al aprendizaje de los oficios tradicionales de carácter manipulativo. En los gremios medievales los aprendices ocupaban el escalón más bajo de la práctica de cualquier oficio (carpintero, albañil, cantero, tonelero, soplador de vidrio, etc.). El taller era a la vez lugar de trabajo y aprendizaje, donde se adquirían las destrezas propias del oficio. Por encima del aprendiz estaba el oficial en sus diversos grados y, sobre todos ellos, el maestro, máximo grado en el escalón del artesanado.

Frente a los términos analizados anteriormente de *alumno* y *estudiante*, ligados al uso del libro y a la transmisión de la palabra oral, todo ello vinculado a una institución como la universidad, aislada en gran medida de la sociedad en la que se asienta, el aprendizaje de un oficio en los talleres tenía un carácter abierto. El *aprendiz* se apropiaba de destrezas y habilidades en el curso de las actividades en las que intervenía bajo las órdenes y la guía de los oficiales y, en último extremo, del maestro. Aunque el taller era el centro de la actividad, el encargo del cliente podía llevarse a cabo dentro y fuera de su recinto. En el caso de la carpintería, los miembros pertenecientes a los tres estamentos del oficio (maestro, oficiales y aprendices) realizaban su trabajo en el taller (por ejemplo, la construcción de un mueble), pero si el objeto final era de grandes proporciones, lo normal es que, una vez terminado, fuera desmontado y vuelto a montar en la casa

del cliente. Todo el proceso implicaba e implica un «ir y venir» entre el taller y el futuro lugar de emplazamiento, el cual, en ocasiones, podía encontrarse en otro pueblo o ciudad alejados del taller. No era extraño que el equipo entero se trasladara de una ciudad a otra con el fin de cumplir determinados pedidos o buscar mejores horizontes para sus negocios (Sennett, 2009).

Mientras que las aulas universitarias se aíslan del entorno creando un panorama similar a un modelo de caja negra, el taller es poroso; un lugar de puertas abiertas en el que el/la aprendiz experimenta directamente con la realidad envolvente en lo que se refiere a las habilidades del oficio, pero, también, en lo tocante a las destrezas sociales y comunicativas con compañeros/as de trabajo y personas ajenas al taller de gustos más o menos delicados. Solo se me ocurre un ejemplo de aprendizaje en el que los y las estudiantes universitarios se transmutan en aprendices: el aprendizaje-servicio (ApS), una vía para asimilar y acomodarse al mundo real y poner a prueba los conocimientos y habilidades previamente adquiridos (Wiggins y McTighe, 2006; Yaniz y Villardón, 2012; Lalueza y Macías-Gómez-Ester, 2020).

Al igual que en el taller del artesano, el aprendiz cuenta con un experto, el tutor/a en el contexto de la intervención (puede ser un contexto educativo, empresarial, de intervención social, etc.), coordinado con el profesorado universitario y con funciones similares al viejo maestro de taller; pero también con sus iguales, dispuestos a ayudarlo cuando se encuentra atascado en un problema. Los/as colegas del grupo de clase que van más adelantados/as en una o varias destrezas pueden servir de guía y representar temporalmente el papel del oficial e incluso del maestro. Estas situaciones nos evocan el viejo concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) planteado por Lev S. Vygotsky en la década de los treinta y seguido ampliamente por la psicología del aprendizaje hasta el día de hoy (Vygotsky, 1934/1973; Wertsch, 1985), solo que con una diferencia que pocas veces se tiene en cuenta: no siempre las condiciones para cumplir el papel de experto se presentan exclusivamente en el profesor. Como se acaba de apuntar, un compañero puede ser quien te guía en la resolución de un problema o en la comprensión de un concepto. La proximidad cognitiva y la complicidad entre aprendices obra el milagro, consiguiendo lo que el maestro, ocupado y preocupado en otros muchos problemas, no logra alcanzar. Esta «deja-

ción positiva» debería ser más investigada dadas las peculiaridades de ApS.

La inmersión del estudiantado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (Martínez-Lozano y Macías-Gómez-Estern, 2021) en una práctica real, como es la de dar apoyo a un maestro o maestra en su clase, representa una experiencia intensa al confrontarlos/as con una realidad desconocida a la que han de adaptarse. La complejidad puede verse incrementada cuando se trata de una clase de primaria que incorpora a un grupo de niños/as con dificultades especiales o una escuela situada en un barrio de bajo nivel socioeconómico y educativo y, con frecuencia, multicultural. Las actividades llevadas a cabo en Las Tres Mil por el alumnado de la Residencia Flora Tristán podrían ser el mejor exponente en Andalucía de la realidad que tratamos de describir.

El alumnado que apoya al profesorado en las actividades de una clase de estas características se ve inmerso en el desarrollo de un conjunto de prácticas educativas que necesitará emplear en el futuro. Cada año un contingente de estudiantes de la UPO y de diversas universidades europeas (ERASMUS) participa en actividades de ApS con dedicación y empeño, sirviendo de apoyo a los/as maestros/as de este estigmatizado barrio sevillano. Al igual que los antiguos aprendices medievales, se sienten motivados/as por el deseo de dominar las actividades que configuran su futura profesión, el afecto de sus pupilos y el respeto de sus colegas y profesores. Pero, al contrario que en los gremios medievales, los/as aprendices de ahora han recibido largas clases magistrales y leído textos de diverso tipo antes y paralelamente al momento de iniciarse en el ApS; tal vez esta sea la diferencia más señera entre unos/as y otros/as. Como los aprendices medievales que adquirirían la habilidad para aplicar la fuerza justa y necesaria a la hora de modelar la arcilla o tallar la madera, los/as nuevos/as aprendices han de combinar con mesura autoridad y afecto para conseguir el control de la clase, o modular su forma de actuar y su discurso si quieren ser comprendidos/as por sus pupilos en el futuro. Nada mejor que aprender *in situ* contando con la colaboración de los expertos/as que sirven como modelo a observar y de los que adquirir el dominio de habilidades y destrezas. Richard Sennett nos dice en su excelente libro *El Artesano*:

Puesto que no puede haber trabajo cualificado sin modelos, es infinitamente preferible que estos modelos estén encarnados en un ser humano antes que en un código de práctica inerte y estático. (Sennett, 2009, p. 56)

El/la aprendiz de ahora ya no se debe exclusivamente al saber libresco, sino que en el marco del ApS cuenta, además, con un maestro/a o guía que lo orienta implicándolo en actuaciones reales, en contextos significativos en los que ha de desempeñarse con creatividad (Macías-Gómez-Estern, 2021).

Lo que aquí se refleja no es más que un simple bosquejo de lo que podríamos llamar el *nuevo sujeto pedagógico*, por eso, para dar término a este escrito, quizá convenga trazar un mapa algo simplificado pero capaz de reflejar las intenciones de su autor que pueden condensarse en una idea simple, pero descriptiva de un proyecto en germen más ambicioso: encontrar las huellas de viajes y viajeros que entrelazan sus trayectorias hasta perfilar los contornos de lo que buscamos para el futuro de la Universidad y la Educación Superior.

Tenemos a un viajero (Herder) que quería escapar de su rutina y aprender por sí mismo navegando hacia lo desconocido, y tenemos medios y tecnologías (de la televisión a las redes) que, por su capacidad para representar virtualmente objetos y hechos, siguen el camino inverso: llevar el mundo hasta el espacio privado, ya sea el hogar o el lugar de trabajo.

Para reconocer al nuevo sujeto pedagógico se hubo de iniciar otro viaje, esta vez a través del curso de la historia cultural y sus prácticas. Remontarnos hacia atrás en el tiempo para encontrar el guía que nos ayudara a desmontar el viejo sujeto académico y crear una imagen, aunque solo sea aproximada, del aprendiz en los años futuros. En esta aventura el guía no podía ser otro que el aprendiz medieval; él podría guiarnos en el camino de vuelta hasta trazar un bosquejo que la Educación Superior demanda desde algunas décadas atrás. A lo largo de su trayectoria este deberá adquirir las habilidades propias del estudiante (saber mirar y concentrar su atención en las letras portadoras de significados) y del alumno (alimentarse de los discursos elaborados por la tradición y la cultura escrita) y, finalmente, inyectar las virtudes del taller que, a grandes rasgos, pueden sintetizarse en dos ideas: dejarse guiar por el maestro y experi-

mentar con los materiales del oficio para enriquecer su saber por la experiencia propia.

Solo estamos en el comienzo...

Bibliografía

- Bruner, J. (1988). *Realidades mentales y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Lalueza, J. L. y Macías-Gómez-Estern, B. (2020). Border crossing. A service-learning approach based on transformative learning and cultural-historical psychology (*Cruzando la frontera. Una aproximación al aprendizaje servicio desde el aprendizaje transformativo y la psicología histórico-cultural*). *Culture and Education*, 32(3), 556-582.
- Macías Gómez-Estern, B. (2021). *Memoria-Proyecto docente e investigador*. Concurso de Plaza Profesorado Titular. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Martínez-Lozano, V. y Macías-Gómez-Estern, B. M. (2021). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica interdisciplinar en educación superior: Una experiencia en el Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide. En: *Aprendizaje-Servicio en la universidad: Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 125-139). Barcelona: Octaedro.
- Ramírez, J. D. (2021). Expanding Cultural-Historical Theory in Digital Age. Semiotic Mediation and Multimodality. En: Benvenuto, G. y Veggetti, M. S. (eds.). *Historical-Cultural Theory. Studies and Research*. Roma: Sapienza Università Editrice.
- Safransky, R. (2018). *Romanticismo. Una odisea del espíritu alemán*. Barcelona: Tusquets.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Vygotsky, L. S. (1934/1993). Pensamiento y Lenguaje. En: Del Río, P. y Álvarez, A. (comps.). *Obras escogidas*, vol. II. (pp. 9-348). Madrid: Visor.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge.: Harvard University Press.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2006). Examining the Teaching Life. *Educational Leadership*, 63(6), 26-29.
- Yaniz, C. y Villardón, L. (2012). Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria. *Didac*, 60, 15-19.

Índice

Prólogo: Guía práctica para aprendices de ciencias sociales. . .	11
Presentación	23

BLOQUE I: LA INVERSIÓN EN INVESTIGACIÓN COMO RECURSO PARA LA INNOVACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

1. El Laboratorio de la Facultad de Ciencias Sociales (FCSLab) como recurso para la innovación educativa en Ciencias Sociales.	29
1. Introducción y justificación: el FCSLab y su papel para el aprendizaje en Ciencias Sociales.	29
2. Recursos y actividades.	31
3. El FCSLab como nodo de innovación.	34
3.1. Aportaciones del FCSLab en la Estrategia de Transformación Docente (ETD) FCS	35
3.2. El FCSLab como apoyo a los equipos docentes en las necesidades de innovación que puedan precisarse a través del Personal Técnico de Apoyo del FCSLab	35
3.3. Provisión de recursos que se consideren idóneos para el proceso docencia-aprendizaje y que, al administrarse en el ámbito del FCSLab, se optimicen (funcionando con economías de escala) para el uso de distintas asignaturas y equipos docentes.	36

3.4. Uso de las instalaciones del FCSLab para acciones docentes, con apoyo de su personal, en su caso	36
4. Conclusiones	37
5. Bibliografía	37

BLOQUE II: LAS CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS DEL ALUMNADO COMO BASE DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

2. El relato autobiográfico como instrumento pedagógico: historias de vida en el ámbito sociodeportivo	41
1. Introducción	41
2. Justificación y fundamentos epistemológicos y teóricos.	42
3. Metodología y actividades	44
4. Resultados.	47
5. Conclusiones	48
6. Bibliografía	50
3. Interacción con la diversidad: un modelo de aprendizaje para las prácticas curriculares de Trabajo Social	53
1. Introducción	53
2. Justificación: innovación en las prácticas de Trabajo Social con personas con discapacidad intelectual.	53
3. Metodología: expertas por experiencia con alumnado universitario con discapacidad intelectual	55
4. Conclusiones	58
5. Bibliografía	60
4. Evaluación de competencias interculturales desde la perspectiva de género: estrategias metodológicas e instrumentos de evaluación	63
1. Introducción	63
2. Objetivos y metodología del proyecto de innovación	65
3. Resultados obtenidos	68
3.1. Evaluación inicial.	68
3.2. Evaluación de proceso	70
3.3. Evaluación final	71
4. Conclusiones	72
5. Bibliografía	73

5. Innovando en Trabajo Social desde los feminismos: una mirada a las políticas sociales desde los cuidados. . .	75
1. Introducción	75
2. Justificación y fundamentos de una propuesta de cuidados . .	76
3. Visibilizando los cuidados en el aula: metodología y actividades	78
4. Algunas reflexiones para concluir, y para continuar	81
5. Bibliografía	82
6. Aprendizaje-servicio en el Centro de Educación Permanente del Polígono Sur: la universidad socialmente comprometida con su entorno en contextos de pandemia.	85
1. Introducción	85
2. Justificación.	85
3. Metodología y actividades	87
4. Resultados/conclusiones.	90
5. Bibliografía	91

BLOQUE III: CONEXIONES TEORÍA-PRÁCTICA

7. El aprendizaje «dual»: innovación en la adquisición de competencias profesionales sobre análisis y evaluación de políticas urbanas a través de las prácticas externas curriculares	95
1. Las Prácticas Externas Curriculares (PEC): un ámbito para la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. . .	96
2. Proceso de aprendizaje «dual» en las PEC para la formación de profesionales en análisis y evaluación de políticas urbanas de la UE.	97
3. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	100
4. Conclusiones	102
5. Bibliografía	102
6. Anexo I	104
8. Experiencia de innovación docente en la asignatura de Introducción a la Economía	107
1. Introducción justificativa	107
2. Objetivos.	109
3. Metodología	110
3.1. Las clases teóricas.	111

3.2. Las clases prácticas	111
4. Evaluación	113
5. Conclusiones	113
6. Bibliografía	114
7. Apéndice	114
Competencias en las guías generales de la asignatura impartida en los Grados Simples y Dobles de Trabajo Social y Sociología	114
Competencias básicas de la titulación que se desarrollan en la asignatura	114
Competencias generales de la titulación (Trabajo Social) que se desarrollan en la asignatura	115
Competencias generales de la titulación (Sociología) que se desarrollan en la asignatura	115
Competencias específicas de la titulación que se desarrollan en la asignatura	116
Competencias transversales de la titulación que se desarrollan en la asignatura	116
Competencias particulares que se desarrollan en la asignatura	116
9. Recreando la aplicabilidad de los derechos humanos en las políticas sociales con futuros profesionales del Trabajo Social	119
1. Introducción y justificación	119
2. Derechos humanos, políticas sociales y Trabajo Social desde un enfoque crítico	120
3. Metodología	122
4. Resultados	125
4.1. Derechos humanos en la intervención social.	125
4.2. Políticas sociales para lograr condiciones de vida digna	126
4.3. Recrear otras formas de intervención desde el Trabajo Social	126
5. Bibliografía	127
10. El estudio de casos judiciales como estrategia de enseñanza en Trabajo Social.	129
1. Introducción	129
2. Desarrollo de la experiencia	130

3. Análisis de la experiencia y resultados	136
4. Bibliografía	137

**BLOQUE IV: ENTORNOS VIRTUALES EN LA
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

11. Flipgrid en la Universidad: mejora de la interacción, motivación y participación del alumnado en la docencia en línea	141
1. Justificación y fundamentos	141
2. Metodología y actividades	143
3. Resultados y conclusiones.	146
3.1. Participación y conocimiento previo	146
3.2. Ventajas e inconvenientes anticipados.	147
4. Valoración final.	148
5. Conclusiones	150
6. Bibliografía	151
12. La importancia de las secuencias de actividades y los mapas conceptuales en la construcción del aprendizaje en un contexto virtual	153
1. Justificación.	153
2. Metodología y actividades	155
2.1. Análisis de la utilidad del mapa conceptual.	156
2.2. Análisis de la utilidad de la secuencia de actividades.	157
3. Conclusiones	161
4. Bibliografía	161
13. La publicidad como instrumento para el análisis de las relaciones de género	163
1. Introducción	163
2. Justificación y fundamentos epistemológicos y/o teóricos.	163
3. Metodología y actividades	167
3.1. (40×3) Publicidad en el aula: analizando el mensaje con perspectiva de género	168
3.2. Propuesta metodológica docente.	169
4. Resultados/conclusiones.	170
5. Bibliografía	171

14. Entornos ubicuos de aprendizaje digital en tiempos de pandemia desde la mirada del estudiantado universitario	173
1. Ideas iniciales	173
2. Escenario del estudio	175
3. Objetivos	177
4. Metodología de la investigación	178
5. Resultados de la experiencia innovadora universitaria	179
5.1. Ventajas de los MOOC	179
5.2. Inconvenientes de los MOOC	180
6. Conclusiones	181
7. Bibliografía	182

BLOQUE V: RESILIENCIA COMUNITARIA ANTE LA COVID-19

15. Innovación docente y aprendizaje colaborativo en la Enseñanza Superior: análisis de una experiencia sobre el uso didáctico de Twitter	189
1. Introducción	189
2. Objetivo	192
3. Metodología	193
4. Resultados	194
4.1. Algunos datos sobre la actividad en Twitter	194
4.2. Valoración del estudiantado	195
5. Conclusiones	197
6. Bibliografía	198
16. Aprendizaje-servicio en tiempos de distancia social en la asignatura de Didáctica en Educación Social	201
1. Introducción	201
2. ¿Qué es el ApS y dónde se fundamenta?	202
3. Antecedentes de la experiencia y contexto de la entidad colaboradora	203
4. ¿Cómo se ha trabajado? El trabajo en red con la entidad y las fases de trabajo en la asignatura	205
5. Resultados	206
6. Conclusiones	208
7. Bibliografía	210

17. Compromiso de los centros universitarios ante la degradación planetaria en tiempos de COVID-19: descripción de una experiencia de ambientalización curricular	213
1. Introducción	213
2. Educación ambiental y profesionales de la Educación y Trabajo Social: hacia una educación ecosocial	215
3. Conclusiones	219
4. Bibliografía	220
18. Promoviendo la resiliencia comunitaria desde las aulas: diálogos entre España y Argentina	223
1. Introducción	223
2. Fundamentos conceptuales: la dimensión colectiva de la resiliencia	224
3. Metodología y actividades desarrolladas	226
4. Resultados y conclusiones: el impacto del proyecto de innovación en términos formativos desde la percepción del alumnado	230
5. Bibliografía	233

**Si desea más información
o adquirir el libro
diríjase a:
www.octaedro.com**