

Beatriz Esteban Ramiro
Rut Barranco Barroso
Juan Lirio Castro (Eds.)

Desarrollo sostenible para la reducción de las desigualdades sociales

Desarrollo sostenible
para la reducción de las
desigualdades sociales

Beatriz Esteban Ramiro
Rut Barranco Barroso
Juan Lirio Castro
(Eds.)

Desarrollo sostenible para la reducción de las desigualdades sociales

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Desarrollo sostenible para la reducción de las desigualdades sociales*

Obra financiada por la Consejería de Desarrollo Sostenible de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y la Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de la UCLM



Facultad de
**Ciencias Sociales y
Tecnologías de la Información**
Talavera de la Reina. UCLM

Primera edición: febrero de 2024

© Beatriz Esteban Ramiro, Rut Barranco Barroso, Juan Lirio Castro (eds.)

© 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: 978-84-19900-71-5

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

BLOQUE I. BASES Y EXPERIENCIAS PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN EL DESARROLLO SOCIAL

1. La sostenibilidad en la formación del profesorado del
área de ciencias sociales. Una intervención didáctica . 13
MARIO CORRALES SERRANO
2. Objetivos de Desarrollo Sostenible y aprendizaje-
servicio en Educación Infantil 27
MARÍA DOLORES BERMEJO ANDREO
3. Desarrollo de competencias para la dinamización de
procesos educativos: una experiencia de formación
del profesorado basada en técnicas de dinámica de
grupos 39
PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ
4. La selección de las metodologías de aprendizaje en
el aula según los Objetivos de Desarrollo Sostenible
(ODS) 51
MARÍA GONZÁLEZ-SÁNCHEZ
5. Reducción de las desigualdades, bienestar e igualdad
de género 65
ROSA MARÍ YTARTE; ROSA MEJÍAS COLLADO

6. La política educativa en España ante los retos del cambio global	79
SONIA ORTEGA GAITE; JUDITH QUINTANO NIETO; JOSÉ MARÍA ENRÍQUEZ SÁNCHEZ	

BLOQUE II. DESAFÍOS DE LA ECONOMÍA SOCIAL Y SOSTENIBILIDAD EN EL TRABAJO

7. Nuevos desafíos para la inclusión social: el teletrabajo desde una perspectiva de género	93
MANUELA ALCALÁ BERLANGA	
8. Panoramas del comportamiento económico y el desarrollo sostenible en dos contextos regionales del turismo colonial y mágico. Estudios interdisciplinarios y miradas binacionales. Casos de estudio en Colombia y México	105
MARTHA MILENA CUELLAR CHAVES; JAVIER RODRÍGUEZ SÁNCHEZ	
9. La educación financiera como estrategia de inclusión financiera y social	119
MARÍA ISABEL BONILLA-DELGADO; ALBERTO PANTOJA-BONILLA	

BLOQUE III. EXPERIENCIAS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL: CONTRIBUYENDO A LA REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES

10. Factores involucrados en el ascenso de delitos de odio motivados por racismo/xenofobia y propuestas para su prevención y ruptura: un estudio cualitativo con universitarios migrantes en el contexto español . .	135
M. ^a ELENA RIVOIR GONZÁLEZ	
11. Percepciones de las estudiantes de Educación Social sobre el envejecimiento de las personas con discapacidad intelectual	147
JUAN LIRIO CASTRO; CLARA ISABEL PANIAGUA ALONSO	

12. PAS: Programa de Acompañamiento e Intervención para la Inclusión Social: el reto de la convivencia en el contexto de la inclusión	163
MÓNICA GÓMEZ MEDRANO; BEATRIZ ESTEBAN RAMIRO	
13. La formación para la inclusión e inserción laboral del alumnado con discapacidad intelectual en la universidad como estrategias de renovación de la educación superior	171
SONIA MORALES CALVO; VICENTA RODRIGUEZ MARTÍN; PEDRO DE LA PAZ ELEZ	

BLOQUE I. BASES Y EXPERIENCIAS
PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD
EN EL DESARROLLO SOCIAL

Desarrollo de competencias para la dinamización de procesos educativos: una experiencia de formación del profesorado basada en técnicas de dinámica de grupos

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ
Universidad de Zaragoza

3.1. La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: competencias docentes y dinámica de grupos

La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España está regulada mediante la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas.

En ella se describen las competencias que los estudiantes deberán adquirir durante la titulación. Algunas de estas competencias están directamente relacionadas con la dinámica de grupos. Así, por ejemplo, la competencia número cuatro especifica que los estudiantes del máster de Formación del Profesorado deberán aprender a planificar y desarrollar metodologías didácticas grupales adaptadas a las características específicas del alumnado de educación secundaria. Del mismo modo, la competencia número siete especifica la necesidad de que los futuros docentes adquieran

estrategias para regular la interacción grupal en el aula y conozcan los procesos de interacción y comunicación que se producen en ella. Esto implica el desarrollo por parte del docente de sus propias competencias sociales a fin de convertirse en un modelo para su futuro alumnado y la adquisición de estrategias específicas para promover el aprendizaje y la convivencia positiva en el aula.

Autores como Canto (2000) o Pallarés (1988) ya habían incidido años atrás sobre la necesidad de capacitar al profesorado en dinámica de grupos para optimizar los procesos educativos. Entre los principales beneficios de la utilización de la dinámica de grupos en el contexto de la Educación Secundaria señalados por los citados autores, se puede destacar un mejor aprendizaje de contenidos, al promover experiencias de aprendizaje significativo, así como una mayor implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje a través de la participación. Pero también una mejora de la disciplina en el aula y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales del alumnado. En esta misma línea, Loscertales (1992) considera que la dinámica de grupos es altamente adecuada en la etapa de Educación Secundaria, ya que facilita la comunicación entre iguales y la satisfacción de las necesidades de pertenencia y afiliación social, especialmente marcadas durante la adolescencia, creando un ambiente respetuoso y acogedor en el aula. Por otra parte, la dinámica de grupos también puede utilizarse para favorecer los aprendizajes conceptuales propios de cada materia, tal y como demuestran algunas experiencias recientes en educación secundaria (No-Gutiérrez *et al.*, 2020). Mención específica requiere la gran expansión que ha tenido durante los últimos años la metodología de aprendizaje cooperativo en contextos educativos, la cual se basa en la aplicación de los conocimientos de la dinámica de grupos para favorecer la creación de un ambiente de aprendizaje basado en la interdependencia positiva (Torrego y Negro, 2014).

Adicionalmente, durante los últimos años se están utilizando metodologías didácticas en educación superior que están inspiradas en los principios y técnicas de la dinámica de grupos. Se pueden destacar metodologías como el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo o el aprendizaje basado en proyectos. Autores como Noguero (2005) hacen referencia explícita en sus textos sobre educación superior a la dinámica de grupos y a técnicas clásicas como grupo de discusión, debate, lluvia de ideas, estu-

dio de casos o Phillips 6/6. El objetivo de este cambio metodológico es ir más allá de la simple transmisión de conocimientos en la enseñanza, buscando potenciar en los estudiantes universitarios el desarrollo de competencias que les permitan desenvolverse de manera efectiva tanto en su vida personal como profesional. En concordancia con las ideas de Rué (2018), el enfoque basado en competencias busca que los estudiantes no solo adquieran información conceptual (saber), sino que también sean capaces de aplicarla de manera técnica y adecuada en la práctica (saber hacer). Además, se busca que sean capaces de desempeñar los roles sociales para los cuales están preparados por sus estudios, lo cual implica una dimensión actitudinal y la internalización de ciertos valores éticos (saber ser/saber estar).

En una línea similar, aunque aplicada específicamente a la formación de los docentes, Khorthagen (2016) distingue tres modelos de formación del profesorado. El primero sigue un enfoque deductivo, instruyendo a los futuros docentes de manera teórica para luego aplicar esos conocimientos en la práctica. El principal problema de este modelo es que puede generar una brecha entre los saberes teóricos y prácticos. El segundo modelo se basa en el aprendizaje a través de la práctica. El riesgo de este segundo modelo es el de reproducir comportamientos y planteamientos inadecuados que, en ciertos casos pueden ser aceptados de forma acrítica por los profesionales educativos a pesar de sus consecuencias negativas. Por último, el modelo realista se fundamenta en la reflexión constante sobre las dificultades que surgen en la práctica y las discrepancias entre la teoría y la práctica. Este enfoque se centra en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, contextualizado en situaciones relevantes para los propios estudiantes. Es un enfoque inductivo que se basa en experimentar situaciones reales que estimulan el interés y la capacidad reflexiva de los futuros docentes. El modelo de Korthagen se alinea con los principios del Espacio Europeo de Educación Superior, al enfatizar el aprendizaje a través de la interacción grupal y el enfoque sobre el proceso, en lugar del producto.

En definitiva, la dinamización de los procesos educativos mediante técnicas de dinámica de grupos exige a los docentes disponer de competencias para observar, analizar y comprender la especificidad del grupo de estudiantes al que están formando, adecuando sus programaciones didácticas a las necesidades y di-

námica interna del mismo, y mostrando ante el grupo una serie de valores congruentes con los principios democráticos. Estas competencias las debe adquirir el profesorado de educación secundaria, inicialmente, durante el máster de Formación del Profesorado. Sin embargo, además de conocer las competencias que deben adquirir los futuros docentes, es importante tener en cuenta cómo deberían adquirirlas, reflexionando acerca de las metodologías más adecuadas para lograr este fin. En este sentido, se ha destacado la importancia de que los futuros docentes tengan una experiencia directa con las técnicas que va a utilizar o con otras similares en su estructura (Vivas *et al.*, 2009). De esta manera, podrán conocer de primera mano sus posibles efectos, seleccionaras, graduarlas y dirigirlas de acuerdo con las características y necesidades del alumnado. Por ello, la participación en cursos con un componente vivencial se considera fundamental.

En este sentido, los planteamientos teóricos de Korthagen (2016) resultan plenamente congruentes con los de la dinámica de grupos, al incidir en la necesidad que los futuros docentes experimenten en primera persona una serie de situaciones similares a las que tendrán que enfrentar en su futuro profesional, reflexionen acerca de su experiencia y adquieran un conjunto de valores característicos de la profesión docente.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en este trabajo se presenta una experiencia de formación inicial del profesorado basada en el uso de técnicas de dinámica de grupos. La propuesta estuvo inspirada en el modelo realista de formación del profesorado de Korthagen (2016). De esta manera, los futuros docentes vivenciaron y desarrollaron un conjunto de técnicas grupales, algunas preparadas por el responsable de la asignatura y otras preparadas por ellos mismos, debiendo reflexionar posteriormente acerca de su pertinencia, relevancia y efectos en la interacción grupal. La propuesta es congruente con el objetivo de desarrollo sostenible número cuatro, que tiene entre sus metas aumentar la calidad de la educación y mejorar la cualificación docente.

3.2. Metodología

En el contexto de la asignatura Sociedad, Familia y Procesos de Grupo (máster de Formación del Profesorado de Educación Se-

cundaria) se dedicaron cinco horas de clase a discutir con los estudiantes información teórica sobre dinámica de grupos en educación secundaria. Las clases tuvieron carácter participativo, se estimuló la comunicación y la reflexión a través de distintas técnicas grupales breves que se intercalaron con la exposición teórica. Los contenidos abordados se enfocaron específicamente en el contexto profesional de la docencia de Educación Secundaria, facilitando ejemplos que permitían aplicar los saberes teóricos a la comprensión de la interacción grupal en un centro de educación secundaria. Los contenidos teóricos abordados se muestran en la tabla 3.1.

Tabla 3.1. Contenidos teóricos

Contenido	Descripción
Estructura de grupo	Definición y análisis de elementos estructurales de los grupos: normas, posición, roles, estatus, clima, cultura de grupo, elementos ambientales.
Procesos de grupo	Revisión de aspectos como la cohesión, la comunicación, el conflicto, el rendimiento o la polarización grupales.
Etapas del desarrollo grupal	Se exploraron los modelos lineales y circulares.
Liderazgo en contextos educativos	Se presentaron diversas definiciones, se analizaron sus características y se discutieron las principales teorías sobre el liderazgo.
El docente como coordinador grupal	Se discutieron similitudes y diferencias con el rol docente tradicional.
Criterios de selección de técnicas grupales	Se facilitaron y discutieron criterios al seleccionar y aplicar las técnicas.
Clasificación de técnicas	Se presentaron distintas clasificaciones funcionales de las técnicas.
Ejemplos de técnicas grupales	Se describió una muestra de técnicas, discutiendo sus ventajas y desventajas.

Fuente: elaboración propia.

Del mismo modo, se programaron cinco sesiones vivenciales basadas en dinámica de grupos, con una duración de dos horas cada sesión. A lo largo de dichas sesiones, y de acuerdo con la propuesta de Korthagen (2016), los futuros docentes pudieron vivenciar en primera persona los elementos teóricos sobre dinámica de grupos previamente estudiados. De esta manera, las dos primeras sesiones prácticas se dedicaron a vivir distintas técnicas

grupales desde el rol de alumnos, reflexionando sobre su propio proceso grupal y relacionando dicha experiencia tanto con la teoría de la asignatura como con sus recuerdos como estudiantes.

Más específicamente, la primera sesión se dedicó a crear un clima de grupo adecuado. Se comenzó revisando de manera participativa las experiencias previas del alumnado con técnicas de dinámica de grupos, permitiendo que se expresaron los sentimientos e inquietudes que despertaba la propuesta didáctica formulada, y resolviendo las dudas que surgieron. Seguidamente, se hicieron explícitas las normas de participación durante las técnicas grupales, haciendo hincapié en la libertad de participación, el derecho de cada participante a seleccionar la información que deseaba compartir y el cuidado hacia el resto de los participantes. A continuación, se llevaron a cabo dos breves técnicas de presentación y de conocimiento grupal. Por último, la sesión se cerró con una puesta en común en la que los futuros docentes pudieron compartir sus sentimientos y pensamientos en relación con las técnicas realizadas.

La segunda sesión se dedicó a trabajar en pequeños grupos a partir de distintas experiencias escolares, identificando, con base en sus propios recuerdos, los sistemas de roles y estatus que se establecían en los centros de educación secundaria. Igualmente, se les solicitó que identificaran las características del lenguaje verbal y no verbal de los participantes en las situaciones recordadas, así como los conflictos más característicos que recordaban. De esta manera, el alumnado pudo aplicar los conceptos teóricos estudiados al análisis de las situaciones vividas durante su paso por la educación secundaria. La última parte de la sesión se dedicó a presentar el trabajo que tendrían que realizar en la asignatura y facilitar un conjunto de orientaciones iniciales. Para ello, se formaron equipos de entre tres y cinco estudiantes que tuvieron que programar una técnica de dinámica de grupos dirigida a alumnado de educación secundaria en la que debían estimular un determinado proceso grupal (confianza, resolución de conflictos, cohesión, cooperación o despedida). Adicionalmente, se les solicitó que la adaptaran al contexto del máster de Formación del Profesorado para dinamizarla en clase. Antes de desarrollar la técnica, cada grupo envió su programación al profesor por correo electrónico y recibió un *feedback* específico para mejorarla.

Durante las tres últimas sesiones, cada equipo tuvo oportunidad de dirigir ante el conjunto de la clase la técnica programada. Como la técnica había sido diseñada inicialmente para su realización en un aula de Educación Secundaria, se solicitó a los equipos que llevasen a cabo una adaptación de esta, de manera que fuese relevante y significativa en el contexto del máster de Formación del Profesorado. Durante el desarrollo de la técnica en clase, cuando un equipo actuaba desde el rol de docente, el resto de los estudiantes debían ocupar el rol de alumnos a fin de generar una situación lo más realista posible. Cada equipo dispuso de un tiempo aproximado de entre quince y veinte minutos para desarrollar la técnica, incluyendo una fase de reflexión en la misma. Al finalizar cada técnica se revisó la experiencia en gran grupo, poniendo en común las vivencias de los participantes y planteando un diálogo abierto. Las preguntas de esta fase se orientaron, por un lado, a conocer los sentimientos y pensamientos experimentados por los futuros docentes (tanto desde el rol de docentes como desde el rol de alumnos) y proporcionaron durante el diálogo orientaciones de mejora o discutiendo las mismas con el conjunto del grupo. Igualmente, durante la fase de revisión de la experiencia se plantearon preguntas orientadas a evaluar el grado de adecuación de la técnica de cara a su posible aplicación en Educación Secundaria.

La recogida de datos durante la actividad la llevó a cabo el propio docente de la asignatura informalmente y mediante observación participante. No se tomaron notas de manera sistemática para evitar interferencias en el desarrollo de la técnica.

3.3. Resultados

Durante las dos primeras sesiones se observó que la conducta verbal y no verbal de los futuros docentes ponía de manifiesto la existencia de emociones encontradas. Algunos estudiantes se mostraban entusiasmados y se involucraban con mucho interés en las técnicas, mientras que otros lo hacían con mayor cautela y reserva. En algunos casos, se era patente cierto sentimiento de rechazo y escepticismo. Hemos de tener en cuenta que los estudiantes apenas se conocían, dado que la propuesta descrita se desarrolló durante las primeras semanas del máster de Forma-

ción del Profesorado. Además, muchos de ellos provenían de una cultura académica de corte puramente racionalista, por lo que no es extraño que la propuesta les pudiese resultar algo sorpresiva. Estos sentimientos encontrados iniciales fueron transformándose gradualmente, conforme el grupo ganaba confianza, haciéndose notar este cambio en los comentarios pronunciados por varios participantes ya al final de la primera sesión. La evolución del grupo a lo largo de las sesiones sirvió para ejemplificar un modelo de desarrollo lineal, pudiendo los futuros docentes vivenciar directamente los sentimientos y cogniciones que caracterizan algunas de las etapas del proceso de grupo descritas en los modelos lineales: desde la desorientación y el miedo que caracterizan las etapas iniciales en la vida de grupo, hasta los sentimientos de confianza y la experiencia de productividad característicos de fases más avanzadas, pasando por las tensiones propias de la etapa de tormenta. A pesar de la fuerte limitación temporal que tuvo la experiencia, hacia el final de la segunda sesión ya se había establecido un clima de confianza suficiente para que los grupos pudiesen dedicar las tres últimas sesiones a dirigir sus propias técnicas.

El compromiso del alumnado con la programación y dirección de sus técnicas grupales fue muy intenso, lo que se plasmó en el desarrollo de propuestas originales, bien contextualizadas en su especialidad y acompañadas de materiales y recursos didácticos interesantes. Otro indicador de compromiso fue la intensa comunicación con el docente de la asignatura. Del mismo modo, los grupos de trabajo realizaron un esfuerzo adicional para adecuar la técnica, que en principio iba dirigida al alumnado de Educación Secundaria en el contexto de la formación inicial docente.

Durante la dirección de las técnicas los estudiantes pudieron practicar sus habilidades como docentes en un contexto controlado y seguro. Si bien la experiencia no puede considerarse, ni mucho menos, idéntica a la que tendrán que afrontar en un centro de Educación Secundaria, comparte una serie de similitudes relevantes. En este sentido, los futuros docentes valoraron muy positivamente el hecho de haber tenido la oportunidad de ponerse en el rol docente ya durante las primeras semanas del máster de Formación del Profesorado.

Mención especial merece la fase de discusión grupal que se llevó a cabo una vez finalizada cada una de las técnicas. En dicha

discusión, el alumnado tuvo la oportunidad de poner en común sus sentimientos y percepciones con el resto del grupo. Los sentimientos expuestos variaron mucho de unas personas a otras. En líneas generales, se dibujó un amplio abanico emocional, destacando especialmente el predominio de emociones positivas y un tono de satisfacción grupal al finalizar la actividad. En el lado negativo de la balanza aparecieron ciertos sentimientos de angustia a la hora de ponerse en el rol docente. Por ejemplo, el temor a no ser capaces de captar la atención del grupo y despertar su interés, la tensión ante los pequeños desajustes naturales que surgían en la interacción, el estrés generado por la dificultad para coordinarse con el resto del equipo o la tensión generada por la falta de tiempo para desarrollar todo lo planificado, siendo este último aspecto el más frecuente. En el lado positivo de la balanza, por el contrario, los estudiantes narraron sentimientos de interés, ilusión, disfrute y satisfacción al disponer de la oportunidad de ponerse en el rol docente y, especialmente, al percibir la respuesta positiva de sus compañeros. Para algunos alumnos que inicialmente se mostraban reticentes hacia las técnicas de dinámica de grupos, el hecho de haber programado y dirigido su propia técnica les había aportado un cambio de perspectiva y pudieron superar dichas reticencias.

Los sentimientos positivos se visibilizaron especialmente durante la fase de discusión. Esta parte de la actividad fue muy estimulante de cara a proyectarse hacia un futuro profesional. La experiencia sirvió, en primer lugar, para poner al descubierto los miedos iniciales del docente, compartirlos, normalizarlos y descubrir que, en general, tenían una apariencia sobredimensionada. Los estudiantes pudieron, además, discutir acerca de la posible aplicación de la técnica en su futuro profesional, y evaluar sus potencialidades y límites de un modo apasionado.

A pesar de todo lo anterior, el responsable de la asignatura observó cierta dificultad grupal para expresar críticas durante el diálogo grupal, lo que sugiere la conveniencia de dedicar más tiempo a trabajar con metodologías vivenciales. Ampliar el número de horas dedicadas a trabajar con este tipo de metodologías ayudaría a crear un mayor clima de confianza y desarrollar habilidades sociales complejas, como la de expresar y recibir críticas de manera constructiva.

3.4. Conclusiones

El enfoque didáctico experiencial resultó estimulante para los estudiantes, permitiéndoles poner en relación los aspectos teóricos y prácticos de la asignatura de un modo directo, lo que promovió un aprendizaje profundo y reflexivo. Desde un punto de vista actitudinal, esta propuesta didáctica resulta adecuada para estimular la motivación de los estudiantes y su interés por la profesión docente. Ha de tenerse en cuenta que la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España arrastra algunos problemas históricos, como la falta de motivación intrínseca de un sector del alumnado que se matricula en el título (Martínez *et al.*, 2021) o las recientes críticas metodológicas y organizativas que ha recibido (Imbernón, 2019). Considerando la citada realidad y los buenos resultados observados, esta experiencia viene a reafirmar la importancia de utilizar metodologías activas y modelos de formación del profesorado similares al propuesto por Korthagen (2016). Si bien esta experiencia didáctica no puede considerarse una investigación en sentido estricto, los resultados obtenidos son congruentes con los de investigaciones previas en las que se utilizaron técnicas de dinámica de grupos en la formación inicial del profesorado (Palomero y Coma, 2020; Prieto *et al.*, 2015; Sáez y Cortes, 2019; Santos y Valente, 2022).

Por lo que se refiere a las limitaciones del presente trabajo, cabe reseñar la falta de sistematicidad en el proceso de recogida de información, debida a la imposibilidad de que el docente duplicase su rol. En esta situación, se optó por priorizar la función docente sobre la investigadora. En el futuro sería conveniente sistematizar la recogida de datos o a través de instrumentos de auto informe completados por el alumnado, o a través de grupos de discusión u otras técnicas cualitativas.

Con todo, los resultados obtenidos avalan la conveniencia de continuar profundizando en un modelo realista de formación del profesorado en el que la interacción grupal, la vivencia personal y la posterior reflexión acerca de dicha experiencia constituyen los tres pilares fundamentales para el desarrollo de competencias docentes.

Referencias

- Canto, J. M. (2000). *Dinámica de grupos. Aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Aljibe.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria: la eterna pesadilla. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23 (3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 24 (3), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Loscertales, F. (1992). Dinámica de grupos y educación. En: A. Guil (coord.). *La interacción social en educación. Una introducción a la psicología social de la educación* (pp.157-240). Sedal.
- Martínez, J. M., Miguel, D. y Sánchez, M. (2021). Un camino iniciado y parcialmente recorrido: concepciones y expectativas de los futuros docentes sobre el máster en Profesorado de Educación Secundaria una década después. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96 (35.2), 137-158. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.88539>
- No-Gutiérrez, P., Rodríguez-Conde, M. J., Torrecilla-Sánchez, E. y Zangrando, V. (2020). Tutoría entre iguales en contextos de educación intercultural. Propuesta de intervención en el marco de los proyectos INTO y E-EVALINTO. *Education in the Knowledge Society*, 21 (29), 1-13. <https://doi.org/10.14201/eks.23049>
- Noguero, F. (2005). *Metodologías participativas en la enseñanza universitaria*. Narcea.
- Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre (BOE 312 de 29 de diciembre de 2007) por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-22450-consolidado.pdf>
- Pallarés, M. (1988). *Técnicas de grupo para educadores*. ICCE.
- Palomero, P. y Coma, T. (2020). Desarrollo de competencias docentes mediante la programación y dirección de técnicas de dinámica de grupo en el grado de Maestro de Educación Infantil: percepción del alumnado. En: M. P. Teruel y C. Salavera (coords.). *Nuevas investigaciones en ciencias sociales* (pp.103-112). Dykinson.
- Prieto, J. R., Alarcón, D., Álvarez, F. J. y Domínguez, G. (2015). El aprendizaje cooperativo en zona de desarrollo próximo: una expe-

- riencia en el máster de Secundaria. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, 64-77. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1444/1159>
- Rué, J. (2018). *Propuestas para un nuevo pacto sobre educación. El sentido de aprender en la escolaridad del siglo XXI*. Octaedro.
- Sáez M. J. y Cortés, A. (2019). How do change pre-service teachers' ideas about a fieldwork activity after its video-analysis and discussion in small groups? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16 (2), 2602. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2602
- Santos, P. J. y Valente, S. (2022). A utilização da aprendizagem cooperativa na formação inicial de professores. Uma investigação qualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36 (2), 189-206. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.89815>
- Torrego, J. C. y Negro, A. (2014). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Alianza.
- Vivas, P., Rojas, J. y Torras, M. E. (2009). *Técnicas de dinámica de grupos*. UOC.

Desarrollo sostenible para la reducción de las desigualdades sociales

Esta obra colectiva se ofrece como un espacio de reflexión y de construcción de ideas que proponen acciones para el impulso de la sostenibilidad desde la perspectiva social, económica y educativa. Para ello se realizan aportaciones desde las Ciencias Sociales que están contribuyendo al desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se destina a profesionales y estudiantes de Ciencias Sociales.

Este texto se organiza en tres bloques fundamentales de contenido. En primer lugar, se recoge el bloque I: «Bases y experiencias para una educación de calidad en el desarrollo social». El segundo bloque responde al título: «Desafíos de la economía social y sostenibilidad en el trabajo». Para finalizar, se expone el bloque III, que lleva por título: «Experiencias para la inclusión social: contribuyendo a la reducción de las desigualdades sociales». Encontramos propuestas y experiencias que abordan la sostenibilidad en el ámbito educativo, financiero y social. Asimismo, se explicitan diferentes prácticas relacionadas con la reducción de desigualdades, el bienestar y la igualdad de género que requieren una atención especial en la política educativa y social.

Beatriz Esteban Ramiro. Personal docente e investigador en el Departamento de Derecho del Trabajo y Trabajo Social, en el grado de Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Universidad de Castilla-La Mancha. Miembro del Grupo de Investigación GIEPS-Grupo de Investigación Equidad, Inclusión y Políticas Sociales.

Rut Barranco Barroso. Actualmente compagina su trabajo como orientadora y directora en un centro de Educación de Personas Adultas con las labores de docencia e investigación en la universidad. Es profesora consultora en varias asignaturas del grado de Educación Social en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Sociedad (GIES) de la UCLM.

Juan Lirio Castro. Profesor titular de Universidad en la Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de Universidad de Castilla-La Mancha. Universidad desde la que dirige el Grupo de Investigación en Gerontología Social y Educativa (GESED). Posee dos sexenios de investigación y es miembro fundador de la Red Iberoamericana de Programas Universitarios para Adultos Mayores (RIPUAM).