

Educación Ambiental y Cultura de la Sostenibilidad

Construyendo la transición ecológica

Coordinación:

Pablo Ángel Meira Cartea

Francisco Xosé Candia Durán

Lucía Iglesias da Cunha

Rita Gradaílle Pernas

Congreso Internacional SIPS 2021



SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO
DE PEDAGOGÍA SOCIAL



Educación Ambiental y Cultura de la Sostenibilidad

Construyendo la transición ecológica

Coordinación:

Pablo Ángel Meira Cartea
Francisco Xosé Candia Durán
Lucía Iglesias da Cunha
Rita Gradaílle Pernas

Congreso Internacional SIPS 2021



COMITÉ ORGANIZADOR

Presidencia: Pablo Ángel Meira Cartea, Universidade de Santiago de Compostela

Secretaría: Francisco Xosé Candia Durán, Universidade de Santiago de Compostela; Lucía Iglesias da Cunha, Universidade de Santiago de Compostela; Rita Gradañlle Pernas, Universidade de Santiago de Compostela.

Vocalías: Belén Caballo Villar, Universidade de Santiago de Compostela; Carmen Morán de Castro, Universidade de Santiago de Compostela; Germán Vargas Callejas, Universidade de Santiago de Compostela; José Luis Rodríguez Díez, Universidad Pablo de Olavide (tesorería); Laura María Varela Crespo, Universidade de Santiago de Compostela; Uxía Garrido Filgueira, Universidade de Santiago de Compostela; Xesús Ferreiro Núñez, Universidade de Santiago de Compostela.

Colaboración: Alejandro Pérez Diez, Universidade de Santiago de Compostela; Antonio García Vinuesa, Universidade de Santiago de Compostela; David Neira Caridad, Universidade de Santiago de Compostela; Diana Morela Escobar Arias, Universidade de Santiago de Compostela; Francisco Sñora Luna, Universidade de Santiago de Compostela; Javier Riádigos Couso, Universidade de Santiago de Compostela; Julio Esparís Pereiro, Universidade de Santiago de Compostela; Kylyan Bisquert i Pérez, Universidade de Santiago de Compostela; María Barba Núñez, Universidade da Coruña; María Formoso Silva, Universidade de Santiago de Compostela; Miguel Pardellas Santiago, Feitoría Verde; Mónica Arto Blanco, Universidade de Santiago de Compostela.

ORGANIZA

Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental (SEPA-*interea*, USC)
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social-SIPS

COORDINACIÓN

Pablo Ángel Meira Cartea
Francisco Xosé Candia Durán
María Lucía Iglesias da Cunha
Rita Gradañlle Pernas

EDITA

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social

ISBN: 978-84-09-41832-9

Esta publicación contó con el apoyo de:



Ayudas para Grupos de Referencia Competitivos:
ED431C2021/07.



Esta obra se proporciona bajo los términos de una licencia pública de Creative Commons: de reconocimiento, no comercial, sin obra derivada. La obra está protegida por la Ley española de propiedad intelectual y cualquier otra norma que resulte de aplicación. Está prohibido cualquier uso de la obra o prestación diferente a los autorizados por esta licencia o a los dispuestos en la Ley de propiedad intelectual. Por medio del ejercicio de cualquiera derecho sobre la obra, usted acepta y consiente las limitaciones y deberes de esta licencia, sin perjuicio de la necesidad de consentimiento expreso en caso de violación previa de sus términos. El licenciadore le cede los derechos contenidos en esta licencia, siempre que usted acepte estos términos y condiciones.

COMITÉ CIENTÍFICO

Presidencia: José Antonio Caride Gómez, Universidade de Santiago de Compostela; María Victoria Pérez de Guzmán Puya, Universidad Pablo de Olavide-SIPS.

Vocalías: Adolfo Agúndez Rodríguez, Sherbrooke University (Canadá); Ana Ponce de León Elizondo, Universidad de La Rioja; Ángel De-Juanas Oliva, Universidad Nacional de Educación a Distancia; Ángela Janer Hidalgo, Universidad Internacional de La Rioja; Antonella Bachiorri, Università di Parma (Italia); Antonio Víctor Martín García, Universidad de Salamanca; Araceli Serantes Pazos, Universidade da Coruña; Carlos Vales Vázquez, Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia; Carmen Orte Socías, Universitat de les Illes Balears; Conceição Colaço, Universidade de Lisboa (Portugal); Dolores Limón Domínguez, Universidad de Sevilla; Edgar González Gaudiano, Universidad Veracruzana (México); Elba Castro Rosales, Universidad de Guadalajara (México); Emilio Lucio-Villegas Ramos, Universidad de Sevilla; Encarna Bas Peña, Universidad de Murcia; Francisco Heras Hernández, Oficina Española de Cambio Climático; Francisco Javier Reyes Ruiz, Universidad de Guadalajara (México); Francisco José Del Pozo Serrano, Universidad Nacional de Educación a Distancia; Gloria Elena Cruz Sánchez, Universidad Veracruzana (México); Javier Benayas del Álamo, Universidad Autónoma de Madrid; Jesús Vilar Martín, Universitat Ramon Llull; João Paulo Ferreira Delgado, Instituto Politécnico do Porto (Portugal); Joaquim Ramos Pinto, Associação Portuguesa de Educação Ambiental (Portugal); Jordi Longás Mayayo, Universitat Ramon Llull; Jordi Riera Romaní, Universitat Ramon Llull; José Gutiérrez Pérez, Universidad de Granada; José Ortega Esteban, Universidad de Salamanca; Karla Villaseñor Palma, Benémrita Universidad Autónoma de Puebla (México); Laura Bello Benavides, Universidad Veracruzana (México); Laura Vilaboy Romero, Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia; Leonardo Rolim Severo, Universidade Federal da Paraíba (Brasil); Lourdes Menacho Vega, Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales de España; Lucie Sauv , Universit  du Qu bec   Montr al (Canadá); Marcos Sorrentino, Universidade de São Paulo (Brasil); María Belén Pascual Barrio, Universitat de les Illes Balears; María Rosario Limón Mendiz bal, Universidad Complutense de Madrid; María Sintez Zamanillo, Centro Nacional de Educación Ambiental; Maril a Andrade Torales Campos, Universidade Federal do Paraná (Brasil); Mario Acacio Oliveira, Instituto Politécnico de Leiria (Portugal); Mauro Guimarães, Universidade Federal Rural do R o de Janeiro (Brasil); Mich le Sato, Universidade Federal do Mato Grosso (Brasil); Olaya  lvarez García, Universitat de les Illes Balears; Paloma Blanco Anaya, Universidade de Santiago de Compostela; Paloma Valdivia Vizarreta, Universitat Autónoma de Barcelona; Ricardo Manuel das Neves Vieira, Instituto Politécnico de Leiria (Portugal); Rosa Mar  Ytarte, Universidad de Castilla-La Mancha; Rosa Santib n ez Gruber, Universidad de Deusto; Sara Carvalho, Universidade de Aveiro (Portugal); Shaf a Teresa S car, Universidad de Guanajuato (México); Susana Tor o López, Universidad de Oviedo; Teresa Pozo Llorente, Universidad de Granada; Ulisses Azeiteiro, Universidade de Aveiro (Portugal); Xavier  car Martínez, Universitat Autónoma de Barcelona.

ÍNDICE

Prólogo	11
Presentación	17

Conferencias plenarias

<i>Educación y cultura de la sostenibilidad.</i> Teresa Franquesa	35
<i>Transición ecológica: posibilidades y límites de la educación ante el cambio global.</i> Ferran Puig Vilar	53

Ponencias

Mesa 1. La Educación Ambiental ante la crisis global: una mirada iberoamericana

<i>La Educación ambiental frente a la crisis global: una mirada quebequense.</i> Adolfo Agúndez Rodríguez, Hugue Asselin y Mélanie Champoux	69
<i>Los postreros desafíos de la educación ambiental en el siglo XXI.</i> Edgar J. González Gaudiano	89
<i>É possível ter esperanças na colapsologia.</i> Michèle Sato	101
<i>Pueblos indígenas y educación ambiental en el contexto de crisis global.</i> Germán Vargas Callejas	113

Mesa 2. Educar para la (trans)formación ecosocial

<i>Claves teóricas y metodológicas para la conformación de un currículo escolar ecosocial.</i> José Manuel Gutiérrez Bastida	131
<i>Abordar los riesgos climáticos desde un enfoque social y educativo.</i> Francisco Heras Hernández	149
<i>Educar para la (trans)formación social.</i> Dolores Limón Domínguez, Jorge Ruiz-Morales, Rocío Valderrama-Hernández y Lucía Alcántara-Rubio	167
<i>Una educación que ayude a transitar la crisis ecosocial en un marco comunitario.</i> María Sintés Zamanillo	187

Mesa 3. Experiencias de Educación Ecosocial

<i>El proyecto Life Lugo + Biodinámico como experiencia de educación ecosocial.</i> Eimil Fraga, C.; Feijóo Lombao, B.; Fernández Lorenzo, J. L.; Fernández Núñez, E.; Gontán Fraga, P.; Guaita Fernández, M.; Hinojo Sánchez, B.; Lara Bocanegra, A. J.; Méndez López, L.; Penedo Souto, S., Rigueiro Rodríguez, A.; Rodríguez Soalleiro, R. J. y Ruíz García, L	205
<i>Educación social para o cambio climático: o proxecto 'Descarboniza, que non é pouco'.</i> Miguel Pardellas Santiago	221
<i>Programa de Voluntariado Ambiental da Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA).</i> Ana Rita Pena da Silva	233
<i>La educación ambiental desde la perspectiva de los 15 años del proyecto Climántica.</i> Francisco Sónora Luna	237

Comunicaciones

Sala 1. Construir la cultura de la sostenibilidad: percepciones, prácticas y recursos educativos	249
<i>Las percepciones del equipo docente de un centro de enseñanza secundaria hacia la educación para la transición ecológica en la enseñanza pública.</i> Antonio Barceló Aguilar	251

<i>As canles e espazos alternativos para o consumo responsable de alimentos como contextos para a promoción da eco-cidadanía e a cultura da sustentabilidade.</i> Kylyan Marc Bisquert i Pérez	267
<i>El diagnóstico participativo para la exploración de las sinergias entre la educación ambiental y la participación infantil.</i> Ferran Crespo i Torres	283
<i>Procesos de aprendizaje en las iniciativas de consumo sostenible. Un estudio cualitativo de la Red Gallega de Consumo Consciente y Responsable.</i> Isabel Lema-Blanco, Ricardo García-Mira y Jesús Miguel Muñoz Cantero	297
<i>Educación, formación e divulgación sobre compostaxe na provincia de Pontevedra. A experiencia Revitaliza.</i> Carlos Vales, Carmen Borobio, Manuel Domínguez y Susana Soto	313
<i>Programa de educación, capacitación, divulgación e participación ambiental «Para unha transición ecolóxica».</i> Carlos Vales Vázquez, Laura Calvo González, Ángel Prieto Soto y Jorge Gude Armas	329
<i>Perceções e práticas de sustentabilidade: um olhar intergeracional.</i> Ana Maria Vieira, Ricardo Vieira y José Carlos Marques	353
<i>Actitudes ambientales en los estudiantes de la Preparatoria San José del Valle, Estado de Jalisco, México.</i> M.V.Z. Josué Aguilar López y Raúl Calixto Flores	369
<i>Estimación del coste de una cesta de la alimentación sostenible en España a través de los presupuestos de referencia.</i> Elena Carrillo-Álvarez, Irene Cussó-Parcerisas y Júlia Muñoz-Martínez	373
<i>Tertulias de ciencias dialógicas.</i> Elena Duque Sánchez, Regina Gairal Casadó, Carme García Yeste, Laura Ruiz Eugenio y Rosa Valls Carol	375
<i>El cine como herramienta de educación ambiental: recurso digital en línea para analizar el cine.</i> Marco Tulio Gómez Medina y Francisco Javier Reyes Ruiz	377
<i>Estrategia de educación ambiental en el Colegio Mission: una propuesta de intervención crítica, propositiva y humanista.</i> Claudia Guadalupe Lugo Sánchez y Miguel Ángel Arias Ortega	381
<i>Cultura para la sostenibilidad y el desarrollo humano en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).</i> Anna Monzó Martínez y M. Pilar Martínez-Agut	383
<i>Intervención socioeducativa en familias: la promoción de las actividades en familia como espacio de aprendizaje.</i> Maria Belén Pascual, Victòria Quesada, Maria Antònia Gomila, Josep Lluís Oliver y Rosario Pozo	385
<i>La cultura de la sostenibilidad en los principios de intervención socioeducativa y acompañamiento a jóvenes de Cruz Roja Española.</i> Ana Eva Rodríguez-Bravo, Miguel Melendro Estefanía, Teresita Bernal Romero, M ^a del Pilar Rodrigo Moriche y Eugenio Torrecilla de las Heras	387
<i>La dimensión ambiental-ecológica en el ocio intergeneracional.</i> Magdalena Sáenz-de-Jubera, M ^a Ángeles Valdemoros, Rosa Ana Alonso-Ruiz, Ana Ponce-de-León y Eva Sanz-Arazuri	391
<i>El educador y la educadora social escolar como elemento fundamental en la cultura de la sostenibilidad.</i> Sara Serrate González, José Manuel Muñoz Rodríguez, Antonio Víctor Martín García, Margarita González Sánchez y Bárbara Gutiérrez Pérez	393
<i>A expressão musical e a educação ambiental - projeto «O Nosso Mar em 2030».</i> Cláudia Isabel da Silva Morais	395
Sala 2. Educación social y gestión de la diversidad biológica y cultural	397
<i>Análisis de las medidas educativas para la gestión y conservación del lobo ibérico (Canis lupus signatus) en España.</i> Andrés González Gómez y Luis Llana	399

<i>Ecociudadanía en espacios naturales. La necesidad de participación sociocomunitaria en el Estuario del Guadalquivir.</i> Fernando López-Noguero, José Alberto Gallardo-López y Diana Yolanda García-Gallegos	409
<i>Experiencia de educación interdisciplinaria para afrontar la crisis socioambiental en la cuenca del Atoyac, México.</i> Ma. del Rocío López Vargas, Armando Solares Rojas y Ana Ilse Benavides Lahnstein	425
<i>Saberes ambientales como estrategia de educación ambiental para la sustentabilidad en la localidad de Naolinco, Veracruz.</i> Sandra Luz Mesa Ortiz, Ana Isabel Fontecilla Carvonel y Claudia Álvarez Aquino	441
<i>La gobernanza y la educación ambiental como instrumentos para el fortalecimiento de la pesca artesanal: el caso de la Fundación Lonxanet.</i> Javier Seijo Villamizar	455
<i>Educação ambiental e incêndios no Pantanal: «Foi um choque de pôr juízo em doido».</i> Elni Elisa Willms y Victor Hugo de Oliveira Henrique	471
<i>Perros y COVID. Una visión socioeducativa de la atención y el abandono de las mascotas.</i> Santiago Yubero, Sandra Sánchez-García, Elisa Larrañaga y Raúl Navarro	473
<i>Naturaleza y creatividad: la necesidad de una educación cívica en biodiversidad.</i> Salvador Cidrás, Estella Freire y Vicente Blanco	475
<i>Propuesta de intervención educativa ambiental, para el conocimiento, la prevención y la atención de las mordeduras de serpientes en la región de Los Tuxtlas, Veracruz, México.</i> Gabriel Cruz Morales y Ricardo Ramírez Maciel	477
<i>A xestión cultural en clave de xénero. Da realidade contemporánea a prospectiva educativa.</i> Julio Esparís Pereiro y Raquel Barreiro Ponce de León	481
<i>Proyecto de ciencia inclusiva y divulgación de la cultura oceánica para los y las jóvenes del sistema de protección de menores en Mallorca.</i> Francesca Iuculano, Marta Fernández Clemente, Lara García Corral y Josep Lluís Olive	485
<i>Herramientas pedagógico-didácticas para la educación ambiental relacionada con el jaguar, en Jalisco.</i> Azucena Mercado Rodríguez y Francisco Javier Reyes Ruiz	487
<i>Ecoalfabetizar desde el corazón del bosque: los proyectos educativos en la naturaleza como respuesta a las crisis sociomambientales.</i> Sofía Otero Álvarez	491
<i>A formación en apicultura como achega para un futuro sustentábel na montaña lucense.</i> Mario Outeiro Iglesias y Felipe Trillo Alonso	495
<i>La educación ambiental en Rancho Santa Elena, Hidalgo: su papel en la conservación de ecosistemas y la promoción del cuidado ambiental.</i> Martha Ramírez-Cruz y Alicia Castillo	497
Sala 3. Perspectivas teóricas de la Educación Ambiental ante la sostenibilidad social y ambiental	501
<i>Déficits de educación ambiental en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.</i> Jesús Deibe Fernández-Simo, Xosé Manuel Cid Fernández, María Victoria Carrera Fernández y María Esther Pérez Enríquez	503
<i>ODS y educación ambiental, el papel de la educación social en la construcción de una ciudadanía comprometida con el desarrollo sostenible.</i> José Alberto Gallardo-López e Irene García-Lázaro	515
<i>Educación para la sostenibilidad. Desafíos y experiencias en el ámbito educativo.</i> Irene García-Lázaro y Mario León Sánchez	529
<i>Educación ambiental. Implicación de la educación social y de la sociedad civil.</i> Ma. Jesús Igual Calvo	543
<i>Acción educativa para el desarrollo de una ecociudadanía.</i> Dolores Limón Domínguez, Rocío Valderrama-Hernández, Lucía Alcántara Rubio, Carmen Solís-Espallargas y Jorge Ruiz-Morales	555
<i>ECIGAL: antecedentes y proyectos de futuro.</i> Araceli Serantes Pazos, Renée DePalma Úngaro, Patricia Digón Regueiro y Rosa M. Méndez García	563

<i>As contradições existentes entre educação ambiental na perspectiva crítica e a educação para o desenvolvimento sustentável.</i> Gerson Luiz Buczenko y Maria Arlete Rosa	579
<i>Pedagogías decoloniales para la sustentabilidad.</i> Fina Carpena-Méndez	581
<i>Sistematización y alcances educativos del programa ambiental de Ahuisculco, Jalisco, México.</i> Neidy Lucio Contreras y Javier Reyes Ruiz	583
<i>Educación eco-social en contextos penitenciarios: proyecto de intervención social y medioambiental en Centros de Inserción Social.</i> Diana Izquierdo Santiago y Rocío Nicolás López	585
<i>Situación del desarrollo humano y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: concienciación desde la educación y la pedagogía social.</i> M. Pilar Martínez-Agut y Anna Monzó Martínez	587
Sala 4. Educación e inclusión social: colectivos y ámbitos de acción	589
<i>Planes de trabajo familiares del programa CaixaProinfancia en la Región de Murcia: análisis de la incorporación de la perspectiva de género en la intervención familiar.</i> Alicia González Caparrós y Encarna Bas Peña	591
<i>Mujeres marroquíes en Andalucía: procesos de integración desde un enfoque de género y cultura de paz.</i> Fabiola Ortega de Mora y Teresa Terrón-Caro	603
<i>Conciliar en tiempo de pandemia: ¿qué demandan las familias?</i> M. Belén Caballo Villar, Laura Varela Crespo e Iván García García	617
<i>La intervención socioeducativa mediante el ocio con jóvenes extutelados durante la pandemia del COVID-19.</i> Jorge Díaz-Esterri, Ángel De-Juanas y Rosa M. Goig-Martínez	619
<i>Trazando puentes entre la investigación y la acción: la experiencia del proyecto CON_LecerTeo.</i> Diana Morela Escobar Arias y María Formoso Silva	623
<i>Juventud extutelada, territorio y derechos.</i> Jesús Fdez. de Sevilla Gómez, Emilia Rojo Raja, Juan Antonio Martínez Martínez y Pablo Jaquero Milán	625
<i>Los elementos que fomentan las trayectorias de éxito en jóvenes extutelados.</i> Regina Gairal Casadó, Elena Duque Sánchez, Carme Garcia Yeste, Laura Ruiz Eugenio y Rosa Valls Carol	629
<i>Reduciendo la pobreza digital en contextos de exclusión: proyecto «Abre una puerta al futuro», CEIP María de la O, Los Asperones (Málaga).</i> Victoriano Giralt García, Molina Cuesta, María Luisa Garfía Almarza y Cristóbal Ruiz-Román	631
<i>La alfabetización digital como estrategia para la integración de mujeres en riesgo social: el proyecto europeo Teach Digital.</i> Rita Gradañlle Pernas y Lucía Iglesias da Cunha	635
<i>Aprendiendo desde los márgenes. Learning from the Margins. Un proyecto de investigación-acción con jóvenes en riesgo social.</i> David Herrera Pastor, Jesús Juárez Pérez-Cea, Iulia Mancila, Isabel Bernedo y Cristóbal Ruiz-Román	639
<i>¿Qué es eso de los discursos de odio? Reflexiones desde una investigación participativa junto a adolescentes.</i> Noemi Laforgue Bullido, Íñigo Lorón Díaz, Alba Quirós Guindal y Alberto Izquierdo Montero	643
<i>Actitud e intención de participación en programas universitarios para mayores en modalidad online.</i> Antonio V. Martín-García, Alicia Murciano Hueso, Sara Serrate y Bárbara M. Gutiérrez	645
<i>Programas socioeducativos en contextos penitenciarios desde la perspectiva de género.</i> Ángela Martín-Gutiérrez y Mario León-Sánchez	647
<i>Pedagogía social con familias: el Programa de Competencia Familiar y su enfoque hacia las relaciones afectivo-sexuales y la prevención de las adicciones. La nueva versión PCF-AFECT.</i> Carmen Orte, Marga Vives, Rosario Pozo y Joan Amer	649
<i>O impacto da COVID-19 na educación: unha análise sobre a fenda dixital na realidade das familias galegas.</i> Sara Parga Pérez	651

<i>La educación de calle como metodología de intervención en educación social: innovación educativa en el CEIP María de la O (Los Asperones).</i> Jesús Juárez Pérez-Cea, Lorena Molina Cuesta, Manuel Moreno Taboada y José Manuel Vega Díaz	655
<i>Evolución de la formación y la inserción laboral de los jóvenes tutelados y extutelados en Portugal desde 2009 a 2019.</i> Verónica Sevillano-Monje, António Carlos Pestana Fragoso de Almeida y José González-Monteagudo	659
<i>Justicia juvenil y consumo problemático de drogas: prevención desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible.</i> María Isabel Vegas Miguel, Francisco José del Pozo Serrano y Carlota Sebastián Vega	663
<i>Rendimiento escolar y consumo de tóxicos en adolescentes españoles.</i> María Isabel Vegas Miguel, Pedro José Pineda Otaola, Carlota Sebastián Vega	667
Sala 5. Teoría y formación en el campo de la Pedagogía Educación Social	671
<i>Arte e pedagogía social: diálogos entre estudiantes do ensino superior a partir de narrativas visuais que ilustram memórias do 25 de Abril de 1974, em Portugal.</i> Maria José Araújo, Susana Lopes y Paulo Delgado	673
<i>Convivencia y educación socioambiental en Extremadura.</i> Marcos Javier Barriga Ávila	685
<i>Sexismo y micromachismos: influencia de los estilos parentales.</i> Maria-Rosa Méndez-Macías, Victoria Pérez-de-Guzmán y Rocío Cárdenas-Rodríguez	699
<i>La percepción temporal y su relación con la satisfacción vital en la vejez.</i> Alicia Murciano Hueso	709
<i>Las capturas de la enseñanza y la necesidad de pensarla de nuevo: políticas del enseñar.</i> Paola Pastore	729
<i>La co-construcción de conocimiento en la pedagogía y la educación social. Aportaciones de tres experiencias.</i> Pere Soler, Anna Planas, Xavier Casademont y Carles Serra	741
<i>El modelo TPACK como oportunidad pedagógica para la formación universitaria sostenible. La experiencia del Máster de Intervenciones Sociales y Educativas de la Universitat de Barcelona.</i> Josep Maria Torralba Roselló y Núria Fabra Fres	753
<i>Aportaciones de Raymond Williams al concepto de cultura.</i> Emilio Lucio-Villegas	771
<i>Educación y testimonio: entre arte, ética y formación.</i> Luz Marina Restrepo Uribe	773
<i>Comunidades de aprendizaje como praxe socioeducativa: unha mirada dende o Practicum en Educación Social.</i> Javier Riádigos Couso	775
<i>Estilos de formación ética en los estudios de educación social de las universidades catalanas.</i> Gisela Riberas Bargalló, Àngels Sogas Perales y Jesús Vilar Martín	777
<i>Percepciones de los/as orientadores/as escolares acerca de la inclusión de la figura del educador/a social en los equipos de orientación.</i> Noelia Da Rocha Calvo	781
<i>Propuesta estratégica de evaluación por competencias en los estudiantes de la Universidad Señor de Sipán.</i> Carlomagno Sancho Noriega	783
<i>Subjetivación cartográfica: aprendizajes entre acciones deliberadas y vagabundeos.</i> Diego Silva Balerio	787
<i>La mediación penal sostenibilidad ecopedagógica: el mediador(a)-educador(a).</i> José Manuel Solla Santos y Isabel Elena Peleteiro Vázquez	791
<i>Nuestro aprendizaje en la creación de los MOOC de pedagogía social.</i> Paloma Valdivia, Àngela Janer, Karla Villaseñor y Xavier Úcar	793
<i>La formación ética como estrategia de promoción de los derechos humanos en una sociedad incierta y compleja.</i> Jesús Vilar Martín, Gisela Riberas Bargalló y Àngels Sogas Perales	797

Sala 6. Investigación y acción educativa ante la emergencia climática	801
<i>Educación y comunicación para el cambio climático en la Escuela Complutense Latinoamericana. Un análisis del antes y el después del curso.</i>	
Laura Odila Bello Benavides, Édgar Javier González Gaudiano y Gloria Elena Cruz Sánchez	803
<i>Representación social del cambio climático en jóvenes universitarios españoles.</i>	
Amor Escoz Roldán y José Gutiérrez Pérez	811
<i>As fontes que os professores da rede pública de ensino de Curitiba (Brasil) utilizam para buscar informações sobre mudança climática global e sua relação com a educação ambiental.</i>	
Mariana de Oliveira Tozato y Marília Andrade Torales Campos	825
<i>El cambio climático en el proyecto educativo de las escuelas de nivel básico de México.</i>	
Miguel Ángel Arias Ortega y Sonia Rosales Romero	839
<i>A influência do nível de estudos nas atitudes pro-climáticas da população espanhola.</i>	
Mónica Arto-Blanco, Miguel Pardellas Santiago y Pablo Ángel Meira Cartea	842
<i>A xuventude galega mobilizada polo cambio climático: entre o pesimismo e a esperanza indignada.</i>	
María Barba Núñez y Lucía Iglesias da Cunha	844
<i>La formación de líderes ambientales escolares en Educación Primaria a través de las metodologías activas y su efecto en la comunidad educativa.</i>	
Cristóbal E. Jorge Bañón y José Gutiérrez Pérez	847
<i>A importância do fator social no enfrentamento à emergência climática.</i>	
Jacqueline Eichenberger, Anderson Moser y Marília Andrade Torales Campos	851
<i>Educación, política e sustentabilidade: construíndo sobre a xustiza climática.</i>	
Alberto José Franco Barrera	855
<i>Educar sobre el cambio climático: las barreras del «sentido común».</i>	
Antonio García-Vinuesa	857
<i>Educação ambiental e crise climática: diálogos fenomenológicos.</i>	
Lidiane Gil Becker y Fátima Elizabeti Marcomin	859
<i>Del catastrofismo a la esperanza, cómo impulsar la acción climática a través del discurso mediático.</i>	
Mariola Norte-Navarro	863
<i>Do des-equilibrio á des-carbonización. Un proxecto para abordar a saúde emocional en tempos de crises sanitarias e crises climáticas.</i>	
Miguel Pardellas Santiago y Ángela Fraga María	867
<i>La educación para el cambio climático en la política climática y su inserción en el desarrollo curricular en la educación secundaria en España.</i>	
Alejandro Pérez Diez, M. Carmen Morán de Castro y Pablo Á. Meira Cartea	869
<i>Os libros de texto da ESO ignoran cambio climático ou non aportan información relevante para a xuventude.</i>	
Araceli Serantes Pazos	871
Sala 7. Participación social y educación: escuelas, comunidades y ambientes	873
<i>Classes multisseriadas do ensino fundamental em tempos de pandemia: desafios e conquistas das escolas do campo no Município de Nazaré, Bahia, Brasil.</i>	
Pedro da Silva Araújo Júnior, Luiz Claudio da Silva Santos y Floriza Galvão do Rosário Santos	875
<i>El diagnóstico participativo para la exploración de las sinergias entre la educación ambiental y la participación infantil.</i>	
Ferran Crespo i Torres	887
<i>Libros andantes: fomento y animación a la lectura desde una perspectiva socioeducativa en Latinoamérica.</i>	
Saúl Miranda Ramos y José Luis Rojas Aldana	901
<i>Esvaecendo lindes entre escola e comunidade: as escolas comunitarias.</i>	
David Neira Caridad y María del Carmen Morán de Castro	919

<i>O «Pobo-Escola» de Lodoselo, un paradigma de sostenibilidad en el rural gallego.</i> María Esther Pérez Enríquez, Xosé Manuel Cid Fernández, Deibe Fernández-Simo y María Victoria Carrera Fernández	933
<i>Status quo y directrices para la incorporación de la economía circular en el municipio de Almuñécar (Granada, España).</i> Alberto Rivas Alaminos y María Teresa Pozo Llorente	947
<i>Diseño de una estrategia educativo ambiental-agroecológica para las madres de familia de la comunidad Santa Rosa de Lima, Puruándiro en Michoacán.</i> Juan Esteban Trinidad Huerta y Laura Karina Mares Ortega	959
<i>Tianguis ecológicos, generadores de prácticas educativo-ambientales en Guadalajara. Estudio de caso.</i> Elizabeth Arroyo Corona y Elba Aurora Castro Rosales	969
<i>A Rede Galega de Educación e Desenvolvemento Rural e a cultura da sustentabilidade: unha aposta «con sentidiño» polo medio rural galego.</i> Francisco Xosé Candia Durán y Uxía Garrido Filgueira	973
<i>Acercamiento a la integración de la educación ambiental en los proyectos educativos de centro en Educación Infantil y Primaria de la comunidad de Galicia.</i> Gonzalo José Castro Lodeiro, Paloma Blanco Anaya y Uxío Otero Urtaza	977
<i>As redes asociativas como experiencias de dinamización cultural no rural gallego. Un estudo da «Rede Comunitaria Local».</i> Julio Esparís Pereiro y Raquel Barreiro Ponce de León	979
<i>Aproximación a la experiencia socioeducativa de las «Casas Niño». Una lectura de la iniciativa para el territorio de la Galicia vaciada.</i> Xesús Ferreiro-Núñez	981
<i>O papel do asociacionismo no desenvolvemento socioeducativo e cultural de contextos rurais. Unha investigación no Concello de Vedra (Galicia).</i> Iván García García	983
<i>A participar se aprende participando. ¿Existe una cultura de la participación sostenible en los centros de educación secundaria?</i> Irene Martínez Martín, Marta Venceslao Pueyo, Rosa Marí Ytarte, Sergio Fernández y Rut Barranco	985
<i>Proxecto PAN: a panificación nos Ancares.</i> Mario Outeiro Iglesias y Felipe Trillo Alonso	987
<i>A participación infantil no contexto comunitario: a experiencia do Foro de Participación Infantil e Adolescente de Teo.</i> Javier Riádigos Couso y María Aguión Lamas	989
<i>La educación ambiental en el currículo escolar peruano. Un estudio exploratorio centrado en las áreas de Comunicación, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología de 4º y 5º grados de secundaria.</i> Argenis Rodríguez Ávila y M ^a Teresa Pozo Llorente	991
<i>Participación escolar y cultura democrática.</i> Marta Venceslao, Irene Martínez Martín, Rut Barranco y Sergio Fernández	995
Sala 8. La formación de educadoras y educadores para la sostenibilidad ambiental y social	997
<i>Cultura de la sostenibilidad en la formación de los profesionales de la pedagogía y la educación social desde las metodologías para la transición socio-ecológica (el aprendizaje-servicio).</i> M. Pilar Martínez-Agut y Anna Monzó Martínez	999
<i>Educación ecociudadana en Colombia: un desafío para la formación de docentes en las Escuelas Normales Superiores.</i> Jeny Patricia Niño Guerrero	1013
<i>Visión educativa de la atención a la dependencia desde la ecopedagogía.</i> Isabel Elena Peleteiro Vázquez	1027

<i>Percepciones ambientales en la formación continua. Práctica docente y educación ambiental en el currículo escolar.</i> Gloria Peza Hernández y Neftali de la Rosa Estrada	1039
<i>Uma experiênciã de pesquisa-formaçãõ para educadores ambientais.</i> Jeniffer de Souza Faria y Mauro Guimarães	1053
<i>A andaina en prol da recuperación da memoria histórica dende Nova Escola Galega e a Revista Galega de Educación. Unha aproximación aos últimos dez anos de traballo.</i> Uxía Bolaño Amigo y Santiago Quiroga García	1067
<i>A «ComVivência Pedagógica» para a formação de educadores ambientais no Caminho de Santiago.</i> Noeli Borek Granier, Mauro Guimarães y Angela Klein	1069
<i>Aprendizaje-servicio y educación para el desarrollo sostenible: resultados de una experiencia universitaria.</i> Susana Torío López, Omar García-Pérez y Carolina González Melgar	1073
<i>¿Vivimos todos en las pinturas de Hooper? Una reflexión sobre el arte, la educación y la humanidad.</i> João Paulo Ferreira Delgado y Rosa Marí Ytarte	1077
<i>Análisis de los Planes de Atención a la Diversidad de los centros de primaria de Melilla desde el prisma de la sostenibilidad.</i> María de Fátima Poza-Vilches y Abigail López-Alcarria	1079
<i>Educación para la paz ambiental: investigación-acción con comunidades vulnerables del caribe colombiano.</i> Francisco José del Pozo Serrano, Giselle Polo Amashta y Ana Isabel Zolá Pacochá	1083
<i>Competencias sobre la sostenibilidad del alumnado universitario de Educación Primaria.</i> Verónica Sevillano-Monje, Ángela Martín-Gutiérrez y Olga Moreno-Fernández	1087
<i>A formação de educadores sociais em Porto Alegre/ RS – Brasil: há espaço para a prática da educação ambiental?</i> Roberta Soares da Rosa	1091
<i>La huella de carbono como instrumento para el desarrollo de competencias en sostenibilidad en maestros en formació.</i> Carmen Solís-Espallargas, Lucía Alcántara-Rubio, Rocío Valderrama- Hernández, Dolores Limón-Domínguez y Jorge Ruiz-Morales	1095
<i>Aprendizaje y formación ambiental. Sistematización de la experiencia de la Red de Educadores Ambientales de Chihuahua.</i> Luis Carlos Chávez Alzaga y Rocío Nadezda Rea Cibrián	1097

La co-construcción de conocimiento en la pedagogía y la educación social. Aportaciones de tres experiencias

Pere Soler, Anna Planas, Xavier Casademont y Carles Serra
Universitat de Girona

pere.soler@udg.edu

Palabras clave: co-construcción de conocimientos; profesional; academia; investigación; colaboración.

1. Introducción

A pesar de los esfuerzos para transferir sus conocimientos (Espejo y Lázaro, 2016), las universidades tienen dificultades para establecer vínculos y relaciones con el mundo profesional (Bartunek y Rynes, 2014; Corrigan y Haberman, 1990; Shaw, 2005). Por su parte, los profesionales de la acción social y educativa se encuentran en una posición privilegiada desde la que observar la realidad de los fenómenos sociales. Sin embargo, en general, tienen dificultades para investigar y producir conocimientos o información que destaquen los problemas que tratan y sus intervenciones. A menudo expresan el deseo de participar en actividades universitarias de investigación-acción, pero encuentran obstáculos en los contextos formales establecidos por las universidades (maestrías, doctorados, investigación administrada, etc.). Sin embargo, los profesionales necesitan recursos formativos que les permitan dar un nuevo sentido y perfeccionar su acción.

Investigadores del Institut de Recerca Educativa de la Universitat de Girona han impulsado y dirigido tres grupos de trabajo con investigadores y profesionales. El objetivo de los grupos es la co-construcción de conocimiento, reuniendo y compartiendo la experiencia de profesionales e investigadores. En esta comunicación presentamos el análisis de estas tres experiencias y reflexionamos sobre cómo funcionaron y cómo podrían reproducirse.

La vinculación entre el mundo profesional y académico en las ciencias sociales ha generado una abundante literatura que conjuga investigaciones, reflexiones y experiencias laborales basadas en diversos intereses e inquietudes, que van desde la incorporación de la investigación a la práctica profesional; la formación de

profesionales en investigación y transferencia de conocimiento; la creación de espacios de encuentro e interacción de académicos y profesionales y la co-construcción del conocimiento, entre otros.

Trevithick considera que la incorporación de la investigación a la práctica profesional ya ha sido asumida como positiva o incluso necesaria por la mayoría de los profesionales, investigadores e instituciones, y actualmente sitúa el desafío en el desarrollo de estrategias, mecanismos institucionales y políticas que nos permitan avanzar con eficacia en este sentido. Por lo tanto, considera que esta es un área de crecimiento futuro, «creando oportunidades de empleo para los investigadores-profesionales, es decir, los profesionales que dedican la mayor parte de su tiempo al trabajo directo pero que también investigan los problemas cotidianos que se encuentran en su agencia» (Trevithick, 2008, p.1232). En cualquier caso, cada vez emergen más argumentos en defensa de la incorporación de la investigación a la práctica profesional (Secret et al., 2011) mientras que, al mismo tiempo, existe una creciente evidencia de que aún queda un largo camino por recorrer.

Sin embargo, según Trevithick (2008), no todas las reflexiones se centran en mejorar las intervenciones; hay estudios que muestran que el trabajo colaborativo entre profesionales e investigadores también tiene un impacto positivo en el mundo académico. Señalan, por ejemplo, que, si los investigadores no investigan sobre la práctica profesional y no atienden las necesidades de los profesionales, la investigación académica que se incorporará a la práctica profesional adolecerá de importantes sesgos y carencias. Desde esta perspectiva, Ion y Castro (2017) e Ion et al. (2018) sugieren que conectar la academia con la práctica profesional puede conducir a nuevas formas de entender y atravesar las barreras que separan la investigación y la práctica.

Varios autores relacionan la investigación con la intervención social. Meissner y Shmatko (2019) argumentan que «comprender las habilidades profesionales y universales de los investigadores percibidas y necesarias es un elemento de la cultura de la innovación» (p.1273), al tiempo que reflexionan sobre la brecha entre las habilidades que poseen los investigadores y las que son requeridas y percibidas, y la dificultad que implica para que estas habilidades sean reconocidas por los directivos de las empresas y organizaciones.

Otros autores consideran que la incorporación de la investigación es un factor de calidad que favorece una acción social innovadora. La articulación entre investigación y práctica profesional favorece la exploración de nuevas prácticas y estrategias de trabajo,

así como la reformulación de los problemas con los que se trabaja. Algunos de estos autores han desarrollado sus reflexiones a partir de la necesidad de formar profesionales en la *Evidence Base Practice* en Trabajo Social (EBP) (Bellamy et al., 2008; Berger, 2010; Gray et al., 2014). Pero hay otros autores que son críticos con la EBP, principalmente porque la incorporación de la investigación tiene como objetivo asegurar la «cientificidad» de las intervenciones, más que explorar o revisar los objetivos o la definición de los problemas con los que estamos trabajando.

Algunos de estos autores han desarrollado propuestas basadas en la colaboración entre investigadores y profesionales. Por ejemplo, Bacchi (2009) ha formulado una propuesta basada en la deconstrucción de los problemas involucrados, argumentando que, si queremos integrar la investigación a la práctica de las intervenciones, es importante no descuidar el análisis de los procesos a través de los cuales una determinada realidad social se conceptualiza como un problema. De ahí su crítica a la EBP, que no se concentra en lo que ella llama el «proceso de problematización» (qué se define como problema; en base a qué supuestos; qué queda al margen de la definición de problema y qué efectos produce esta representación del problema, cómo y dónde se produce y difunde esta representación, entre otros).

Otra forma de entender la construcción del conocimiento es la perspectiva de la Evaluación Participativa (EP). La EP es una metodología de evaluación en la que tanto los investigadores como los profesionales y miembros de grupos, organizaciones y comunidades colaboran en el diseño y ejecución de la evaluación de los proyectos en los que participan (Cousins, 2003; Rossi et al., 2004). Este tipo de evaluación tiene un doble propósito: la investigación (puede facilitar información sobre la realidad, el funcionamiento y los resultados del proyecto) y la intervención (orientada a resolver problemas de grupos, organizaciones y comunidades). En ambos casos, estos procesos son espacios de aprendizaje para todos los agentes involucrados (Baur et al., 2010).

Este enfoque sirve para mostrar que el debate no se limita al beneficio o no de acercar la academia y la práctica profesional, sino que también incluye el objeto al que se aplica esta colaboración. Antes dijimos que Trevithick (2008) posiciona el debate más sobre cómo debe producirse la articulación entre investigación y práctica profesional, más que sobre si esto tiene que ocurrir o no. En este sentido, algunos autores trabajan en la identificación de las dificultades que es necesario superar para que esta colaboración sea eficaz y promover los factores o acciones que pueden facilitarla. Bellamy et al. (2008) han estudiado e identificado algunas de estas dificultades: a) falta

de recursos económicos o de tiempo; b) falta de conocimientos y habilidades para la investigación entre los profesionales; c) falta de confianza en las contribuciones de los investigadores; d) dificultad para armonizar la investigación con los intereses de los profesionales de la intervención; e) diferencias en el ritmo de trabajo, emergencias y diferentes prioridades de las personas.

Fullwood et al. (2019) destacan la importancia de los factores organizacionales e individuales en el comportamiento de intercambio de conocimientos y sugieren que el contacto regular cara a cara es fundamental para el intercambio de conocimientos. Su estudio demuestra que existe una cultura de confianza en la mayoría de los departamentos y los académicos están dispuestos a compartir conocimientos con sus colegas. En la misma línea, otros autores han establecido tipos de plataformas desde las que se pueden desarrollar fructíferas interacciones entre académicos y profesionales de la acción social y educativa. Nos parece especialmente interesante la tipología propuesta por Roper (2010), y la contrastaremos con el modelo de trabajo que hemos impulsado en la Universidad de Girona. Roper identifica cinco modelos diferentes de colaboración y hace recomendaciones que deberían eliminar algunas de las tensiones en los esfuerzos colaborativos. Los cinco modelos (que se distinguen por su alcance y por la forma en que cada parte define los términos de la colaboración) son:

1. El modelo experto-consultor, en el que el experto académico entra y analiza un problema y hace recomendaciones, y la organización es consumidora del producto.
2. El modelo experto-formador, en el que el académico ayuda a la institución a desarrollar habilidades organizativas para abordar un conjunto de problemas.
3. El modelo de aprendizaje conjunto, en el que la investigación sobre un problema particular se utiliza como plataforma para desarrollar habilidades en la indagación consciente o crítica (que se analiza a continuación).
4. El modelo de «mejores prácticas», en el que el investigador documenta la práctica organizacional con el fin de compartir esa experiencia de manera más amplia para mejorar la práctica del desarrollo.
5. El modelo de desarrollo de la teoría, en el que la investigación está destinada a contribuir al desarrollo de la literatura teórica y puede ser parte de un proceso intelectual más amplio.

Como veremos, la mayoría de estos aspectos han sido tenidos en cuenta en la dinámica de trabajo desarrollada por los tres grupos de la Universidad de Girona, que explicaremos en los siguientes apartados del artículo.

2. Contexto y necesidades que atiende

Los tres grupos de trabajos son con profesionales de la provincia de Girona y las temáticas trataban sobre: 1) Jóvenes y promoción de salud; 2) Jóvenes en contextos de inmigración; 3) la Investigación en el ámbito de los Servicios Sociales. Las características comunes de los tres grupos son:

- Su finalidad es crear un espacio de reflexión sobre la práctica y contribuir a la construcción del conocimiento desde una perspectiva de colaboración entre profesionales e investigadores. Los objetivos específicos de cada grupo se establecieron a lo largo del tiempo mediante un proceso de consenso entre todos los miembros del grupo.
- Están formados por profesionales con experiencia de entre 10 y 25 años. Muchos ocupan puestos directivos o de responsabilidad en las instituciones en las que trabajan. En total participan en los tres grupos unos 30 profesionales.
- Son espacios de voluntariado basados en la motivación de los profesionales.
- Están liderados por investigadores que trabajan a tiempo completo en la Universidad de Girona, y casi todos ellos han trabajado en el mundo académico entre 20 y 25 años. Buscan complementar sus conocimientos teóricos y disciplinarios con conocimientos prácticos. El grupo de académicos está compuesto por unos 7 miembros entre los tres grupos.
- La creación del grupo surgió desde el mundo académico, que también lo lidera.
- La composición de los grupos ha cambiado con el tiempo. En algunos casos se incorporaron nuevos miembros, mientras que en otros algunos miembros decidieron darse de baja, sobre todo por falta de tiempo.

3. Objetivos

El objetivo de esta comunicación es compartir la experiencia de tres iniciativas de co-construcción de conocimiento que surgen del trabajo conjunto de investigadores y profesionales del ámbito social y educativo con el fin de aprender y avanzar en el conocimiento. Este propósito se manifiesta en tres objetivos:

1. Presentar y destacar tres experiencias de trabajo específicas entre investigadores y profesionales del ámbito social y educativo con el propósito de construir conocimiento en conjunto.
2. Conocer la opinión y valoración de los involucrados en estas experiencias para sacar conclusiones.
3. Analizar el trabajo y material recopilado y sacar conclusiones para optimizar las propuestas y establecer pautas de futuro.

4. Metodología

Esta comunicación es un estudio de caso conformado por tres grupos de trabajo en los que se utilizaron técnicas de recolección de datos cuantitativos y cualitativos para analizar cada uno de los tres grupos. Los datos obtenidos se analizan con el fin de ampliar las reflexiones, generar teoría y enriquecer y redefinir el marco conceptual (Toledo, 2017).

El proceso metodológico utilizado relacionado con las técnicas de recolección y análisis de datos se aplica siguiendo la pauta sistemática que se detalla a continuación con el fin de recolectar la información equivalente en cada caso, de manera que se permita el diálogo entre las experiencias y se avance en el análisis. La pauta es la siguiente:

- a) Recopilación y análisis de la documentación generada en cada grupo de trabajo. Análisis de los textos de planificación y las actas de cada reunión. El análisis de este material tiene como objetivo estudiar la composición y continuidad de los integrantes, perfiles, temas tratados, ritmo de trabajo, dificultades y desafíos, entre otros.
- b) Redacción de un texto por parte de los académicos a cargo de cada grupo de trabajo. Para establecer un patrón común, se acuerda el tipo de información que este texto necesita recopilar.
- c) Contrastar esta información con el equipo de investigadores y profesionales. El objetivo es precisamente validar este material y garantizar su precisión.
- d) Síntesis y reflexiones que surgen de los patrones comunes. Este trabajo es la reformulación sintética de las tres experiencias, destacando aspectos compartidos y reflexiones que surgen del diálogo.
- e) Elaboración de un cuestionario *online* por parte de los profesionales implicados en cada una de estas experiencias con el fin de recoger las opiniones de cada uno

y su valoración. El cuestionario consta de 20 preguntas, 17 cerradas y 3 abiertas. Se divide en tres apartados: a) perfil del participante; b) percepción de los objetivos y metodología del grupo de trabajo en el que han participado; y c) percepción de las expectativas, resultados y limitaciones del grupo de trabajo. Este instrumento se valida mediante una revisión interna de los investigadores y finalmente se envía a todos los profesionales que participan en estos tres grupos de trabajo.

- f) Análisis de los resultados del cuestionario y comparación con el documento de síntesis de las tres experiencias.
- g) Realizar una sesión de retroalimentación y debate con representantes de los diferentes grupos para recoger impresiones, valoraciones y aportes.
- h) Elaboración del documento final.

En cuanto a las cuestiones éticas, cada miembro de los grupos de trabajo es informado sobre la investigación y da su consentimiento informado para que puedan utilizar diferentes materiales de los grupos de trabajo como instrumentos de análisis. En el análisis, se omitieron todas las referencias explícitas a los nombres y organizaciones de los profesionales involucrados. Además, los cuestionarios fueron anónimos con el objetivo de garantizar la confidencialidad.

5. Resultados

Los resultados se agrupan en dos apartados: en primer lugar, sobre los objetivos y la metodología de trabajo y, a continuación, sobre los resultados, expectativas y limitaciones de los grupos.

Percepción de los objetivos y metodología del grupo de trabajo

El 95 % de los profesionales que respondieron el cuestionario consideró que los objetivos y la metodología se establecieron de acuerdo con los intereses y posibilidades de los miembros del grupo, y el 90 % considera que los objetivos del grupo estaban claramente definidos. A pesar de ello, cuando se les preguntó sobre la metodología utilizada, el 25 % consideró que no era muy satisfactoria, mientras que el 75 % la valoró positivamente. Las sugerencias para mejorar la metodología difirieron ligeramente para cada grupo. En el grupo más consolidado, el proceso fue visto como largo: «Decidir todo por consenso hizo que fuera un proceso muy largo. Quizás se podría haber hecho

en pequeños grupos» (A3). Otros señalaron la falta de contenido más específico, como cursos de formación, o un esquema más claro del propósito del grupo: «Podría ser bueno tener una sesión de formación sobre metodologías de investigación en ciencias sociales para reforzar los conocimientos existentes y adquirir nuevos aprendizajes» (C5); «Quizás hubo demasiado enfoque sobre el 'qué', cuando la prioridad es quizás el 'cómo'» (B3). Algunos profesionales también valoran la necesidad de lograr resultados concretos en estos espacios de trabajo, además de facilitar la reflexión y encuentro con otros agentes: «Sería interesante extraer productos, ideas, estrategias específicas que se puedan aplicar en las organizaciones» (I5).

Se valora especialmente la metodología, la regularidad de las sesiones (80 %), la organización de las tareas a realizar (95 %) y su distribución (95 %). Todos estos aspectos son importantes para lograr una alta satisfacción de los participantes y, como muestran los datos, los tres casos así lo confirman. La mayoría valora positivamente la forma en que se definieron los objetivos y la metodología utilizada, aunque en algunos casos se constató que no todos los integrantes del grupo están totalmente de acuerdo con las metas del grupo.

En contraste, se observó una mayor diversidad de opiniones cuando se les preguntó sobre el conocimiento y reconocimiento que reciben de la institución a la que representan. Mientras que el 25 % de los participantes manifiesta que su institución no sabe exactamente en qué consiste el trabajo que realizan en el grupo, el 85 % siente que su institución valora positivamente su participación. Sin embargo, las instituciones no se involucran demasiado en reconocer y facilitar la participación de sus profesionales en este tipo de grupos de trabajo, ni en estimular la transferencia de conocimiento al conjunto de la organización.

La consolidación de los grupos ha sido lenta y diferentes participantes han abandonado y se han incorporado a lo largo del tiempo. Cabe recordar que, si bien los profesionales que participan muestran interés en esta actividad, su participación es voluntaria y requiere un esfuerzo personal. Además, no siempre reciben el apoyo de sus jefes (políticos o profesionales).

También es manifiesta la importancia de establecer objetivos claros y, si es posible, un programa de trabajo conjunto que dé resultados y se traduzca y aplique fácilmente a las actividades profesionales de los diferentes integrantes. Este proceso requiere tiempo, pero algunos pasos que pueden ayudar son:

- 1) Crear un espacio de encuentro, contraste e intercambio de experiencias;

- 2) Intentar promover la reflexión en torno a la práctica profesional;
- 3) Una vez que se han creado vínculos dentro del grupo, definir objetivos de investigación claros y ambiciosos;
- 4) Trabajar e investigar en base a necesidades reales, utilizando ejemplos de práctica profesional actual y experiencias concretas;
- 5) Organizar actividades más informales (visitas, viajes, encuentros más largos con tiempo para compartir experiencias) que fomenten la interacción entre los miembros y ayuden a crear cohesión grupal.

Para que todo este proceso sea efectivo es necesario que exista una dinámica clara que asegure el orden en las reuniones y el cumplimiento o adecuación de los objetivos. Hasta ahora, el establecimiento de esta dinámica ha sido realizado por los académicos.

Percepción de los resultados, expectativas y limitaciones del grupo de trabajo

El 95 % de los participantes considera que el grupo de trabajo cumplió con sus expectativas. Una cifra tan alta muestra que, a pesar de las posibles diferencias de expectativas, los participantes están satisfechos. Aun así, el 47 % siente que no puede utilizar el material y los productos del grupo en sus puestos de trabajo. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que algunos grupos han desarrollado herramientas o productos, mientras que otros han iniciado procesos de investigación. Algunos profesionales reconocen que la participación en estos grupos también tiene efectos positivos menos perceptibles. Estos efectos se traducen en aprendizajes que se incorporan sutilmente a su día a día, expresados aquí por uno de los participantes:

Nos brindan espacios de reflexión y la posibilidad de acción en torno a esta reflexión, que en la actualidad no está disponible en nuestro día a día profesional. Necesitamos trabajar para que podamos integrar estos espacios como parte normal de nuestra organización laboral, pero como de momento no lo son, valoro mucho estas experiencias (U4).

Cuando se les preguntó qué habían obtenido de su participación en el grupo de trabajo, destacan, sobre todo: 1) el conocimiento y la oportunidad de intercambiar ideas con otros profesionales; 2) identificar y reflexionar sobre los problemas que tienen que afrontar; y 3) el debate sobre el análisis que hacen de estos problemas. Los profesionales destacan que es una maravillosa oportunidad para conocer otros ámbitos y profesionales, y también para crear conexiones con otros actores y ampliar su red

profesional. Les ha permitido enriquecerse profesionalmente ya que se ha convertido en un espacio de aprendizaje y reflexión.

En cuanto a las limitaciones, la principal dificultad para los profesionales es equilibrar esta actividad grupal con su trabajo en las organizaciones. Los dos grandes problemas son la disponibilidad de tiempo y la incompatibilidad de horarios, lo que dificulta el cumplimiento de las tareas requeridas de los participantes en el grupo. Muchos profesionales enfatizan que tienen poco tiempo para dedicar a estas actividades y sienten que sería muy beneficioso requerir una mayor asistencia e implicación de los participantes. Es importante tener en cuenta la situación laboral de los participantes, muchos de los cuales suelen trabajar en condiciones muy exigentes, con una elevada presión asistencial y sin los recursos necesarios, lo que afecta su capacidad para participar en actividades que van más allá de sus roles estrictamente profesionales.

Me gusta participar en grupos de trabajo que reúnen tanto conocimiento y creo que es la forma de traer el conocimiento impartido en las universidades a los servicios, entonces creo que este es el camino. El problema es el habitual: todos estamos tan ocupados que lo que debería ser un encuentro agradable a veces, por causas extrínsecas, se acaba volviendo arduo porque estás pensando en otros temas relacionados con el trabajo (E3).

Lógicamente, la superación de estas limitaciones debería estar vinculada al reconocimiento institucional y factores estructurales, sin los cuales cualquier avance parecería difícil. A pesar de estas limitaciones, el 100 % de los participantes está interesado en seguir participando en este tipo de grupos. El trabajo interinstitucional les resulta muy motivador y valoran mucho el intercambio de espacios de trabajo entre el mundo académico y la práctica profesional.

Creo que los espacios interdisciplinarios e interinstitucionales enriquecen los programas ya que incorporan una nueva visión de las intervenciones (A4).

Mi experiencia ha sido muy positiva. Siempre es bueno tener otras perspectivas y expandir las redes. En el grupo he descubierto y también he conocido profesionales que aportan otras visiones de la misma realidad en la que trabajo. Es bueno tener un espacio para poder compartir reflexiones, problemas, acciones, etc. (B1)

A todos los profesionales les gustaría ampliar esta experiencia a otros sectores o colectivos profesionales y recomendarían esta experiencia a otros compañeros que

trabajen en el mismo sector que ellos. Todas estas opiniones muestran la valoración positiva de los participantes y también su motivación y deseo de continuar.

Si bien nuestras experiencias muestran que la mitad de los profesionales son incapaces de utilizar el material y productos de investigación en su lugar de trabajo, enfatizan que es una excelente oportunidad para conocer otras áreas y profesionales, así como para incrementar lazos con otros actores y expandir su red profesional. Los efectos de la investigación en sí se multiplican de alguna manera, porque además de incidir en los objetivos de la investigación, también transforman a los profesionales en agentes multiplicadores de los beneficios de esta investigación y sus cambios de perspectiva. El cambio en la perspectiva de la investigación también afecta a los académicos, que a veces no toman suficientemente en cuenta a los profesionales y las necesidades concretas de las organizaciones, los servicios y las personas. En otras ocasiones, la propia estructura organizativa de las universidades y sus departamentos académicos no han impulsado tales espacios y propuestas de colaboración e intercambio (Fullwood et al., 2019). El trabajo de co-construcción realizado es un incentivo para ser más efectivos, más específicos y enfocar mejor algunos debates y modelos académicos. El diálogo que se establece dentro del grupo permite un análisis crítico, y también permite definir y concretar esta crítica.

6. Referencias

- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* Pearson.
- Bartunek, J., y Rynes, S. (2014). Academics and Practitioners Are Alike and Unlike: The Paradoxes of Academic-Practitioner Relationships. *Journal of Management*, 40(5), 1181-1201.
- Baur, V.E., Abma, T.A., y Widdershoven, G.A.M (2010). Participation of marginalized groups in evaluation: Mission impossible? *Evaluation and Program Planning*, 33, 238-245.
- Bellamy, J., Bledsoe, S., Mullen, E., Fang, L., y Manuel, J. (2008). Agency-university partnership for evidence based practice in Social Work. *Journal of Social Work Education*, 44(3), 55-76.
- Berger, R. (2010). EBP. Practitioners in research of evidence, *Journal of Social Work*, 10(2), 175-191.
- Corrigan, D., y Haberman, M. (1990). The context of teacher education. En R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (195-211). Mac Millan.
- Cousins, J.B. (2003). Utilization Effects of Participatory Evaluation. En T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam y L. Wingate (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 245-265). Springer, Dordrecht.

- Espejo, L. B., y Lázaro, L. (2016). La batalla por la gestión del conocimiento. El auge de la economía en la política universitaria española. *Foro de la Educación*, 14(21), 77-105. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.005>
- Fullwood, R., Rowley, J., y McLean, J. (2019). Exploring the factors that influence knowledge sharing between academics. *Journal of Further & Higher Education*; 43(8), 1051-1063.
- Ion, G., y Castro, D. (2017). Transitions in the Manifestations of the Research Culture of Spanish Universities. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 311-324. DOI:10.1080/07294360.2016.1208153.
- Ion, G., Stîngu, M., y Marin, E. (2018). How can researchers facilitate the utilisation of research by policy-makers and practitioners in education? *Research Papers in Education*, 34(4), 483-498. DOI: 10.1080/02671522.2018.1452965
- Meissner, D., y Shmatko, N. (2019). Integrating professional and academic knowledge: The link between researchers skills and innovation culture. *Journal of Technology Transfer*, 44(4), 1273-1289.
- Roper, L. (2010). Achieving successful academic-practitioner research collaborations. *Development in Practice*, 12(3-4), 338-345.
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W., y Freeman, H.E (2004). *Evaluation: A systematic approach*. Sage.
- Secret, M., Abell, M. L., y Berlin, T. (2011). The promise and challenge of practice-research collaborations: Guiding principles and strategies for initiating, designing, and implementing program evaluation research. *Social Work*, 56(1), 9-20.
- Shaw, I. (2005). Practitioner Research: Evidence or Critique? *The British Journal of Social Work*, 35(8), 1231-1248.
- Toledo, G. (2017). La investigación cualitativa y el estudio de casos: una revisión teórica para su discusión. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(2).
- Trevithick, P. (2008). Revisiting the Knowledge Base of Social Work: A Framework for Practice. *The British Journal of Social Work*, 38(6), 1212-1237.